

„TRZEŹWOŚĆ“

miesięcznik, organ Polskiego Towarzystwa Walki z Alkoholi-
mem, pod redakcją Jana Szymańskiego, wychodzi w Warszawie
od roku 1919.

Przedpłata roczna wraz z przesyłką 10 marek

Komplet 6 zeszytów z roku 1919 z przesyłką 7 marek.

W piśmie zamieścili swe prace: prokurator J. Glass, poseł H. Łoś
M. Hornowska, Dr. Wł. Chodecki, J. Szymański, i inni.

W najbliższych numerach, ukażą się artykuły: piosła J. Woźnic-
kiego, D-ra St. Kopczyńskiego i innych.

Wobec uchwalenia przez Sejm ustawy, ograniczającej spożycie
alkoholu, pismo, omawiające sposoby walki z pijaństwem, po-
winno znaleźć się we wszystkich czytelnich, bibliotekach, szko-
łach i domach ludowych.

Adres Redakcji i Administracji:

Żórawia 21, mieszkania 28. Godz. 10 — 12 i 2 — 3.

Polska Składnica Pomocy Szkolnych

Warszawa, Nowy Świat № 33. — Telefony: № 28-73 i 128-43.
Oddziały: w Grodnie i Skierniewicach.

DOSTAWY:

mebli szkolnych, pomocy naukowych i higieniczno-lekarskich, książek,
materiałów piśmiennych, buchalteryjnych, rysunkowych i t. p. do szkół,
inspektoratów szkolnych, rad szkolnych okręgowych, kół Macie-
rzy, kancelaryj państwowych centralnych i prowincjonalnych,
biur prywatnych i t. p.

Roboty drukarskie i introligatorskie.

Dostawa do wszystkich miejscowości na prowincji.

ROCZNIK SZKOLNICWA POLSKIEGO H. J. Rygiera

Organizacja władz szkolnych i opieki nad dziećmi w ministerstwach:
Oświecenia, Kultury i Sztuki, Zdrowia Publicznego, Pracy i Opieki Spo-
łecznej, Rolnictwa, Spraw Wojskowych i Kolei Żelaznych. Wykazy szkół
i lekarzy szkolnych. Statystyczne zobrazowanie szkolnictwa polskiego.

.... ukazały się w druku: „Pierwsze zasady gramatyki języka pol-
skiego“.... i bardzo starannie opracowane: „Wskazówki metodyczne
do gramatyki“ prof. Leona Rygiera. Oparta na metodzie heurys-
tycznej praca prof. Rygiera stanowi pierwszą u nas próbę podręcznika,
zastosowanego ściśle do programu ministerstwa.... Próba ta wypadła
nad wyraz pomyślnie.... („Kurjer Warszawski“, 30.XII.1919 r.).

57752

WYDAWNICTWO CENTRALNEGO BIURA
KURSÓW DLA DOROSŁYCH. — № 5.

ROCZNIK KURSÓW DLA DOROSŁYCH

TOM II^{GI}

CZEŚĆ I^{SA} — ZAGADNIENIA OGÓLNE
CZEŚĆ II^{GA} — WSKAZÓWKI METODYCZNE
CZEŚĆ III^{CIA} — SPRAWOZDANIA □□□□

WYDANE Z ZAPOMOZI

WYDZIAŁU OŚWIATY POZASZKOLNEJ MINIST. W. R. i O. P.
SPRAWOZDANIE KURSÓW DLA DOROSŁYCH MIASTA STOŁ.
WARSZAWY WYDRUKOWANO Z FUNDUSZÓW MIEJSKICH

SKŁAD GŁÓWNY

W CENTRALNEM BIURZE KURSÓW DLA DOROSŁYCH, UL. KRUCZA 21.
WARSZAWA 1920

OKRĘGU SZKOLNEGO BIAŁOSTOCKIEGO
W BIAŁYMSTOKU

57

348
253 528



953/6999
KURATORIA
OKRĘGU SZKOLNEGO BIAŁOSTOCKIEGO
W BIAŁYMSTOKU

WYDAWNICTWO CENTRALNEGO BIURA
KURSÓW DLA DOROSŁYCH. — № 5.

CZYTELNIJA

ROCZNIK KURSÓW DLA DOROSŁYCH

TOM II^{GI}
B. A. A 294



6999
CZEŚĆ I^{SZA} — ZAGADNIENIA OGÓLNE
CZEŚĆ II^{GA} — WSKAZÓWKI METODYCZNE
CZEŚĆ III^{CIA} — SPRAWOZDANIA □□□□

WYDANE Z ZAPOMOGI
WYDZIAŁU OŚWIATY POZASZKOLNEJ MINIST. W. R. I O. P.
SPRAWOZDANIE KURSÓW DLA DOROSŁYCH MIASTA STOŁ.
WARSZAWY WYDRUKOWANO Z FUNDUSZÓW MIEJSKICH



SKŁAD GŁÓWNY
W CENTRALNEM BIURZE KURSÓW DLA DOROSŁYCH, UL. KRUCZA 21.
WARSZAWA 1920

SPIS TREŚCI.

	<i>str.</i>
Przedmowa — K. Kornilowicz	V
<i>Część I. Zagadnienia ogólne.</i>	
Dorosły a dziecko — Dr. M. Lipska-Librachowa	3
My i nasi słuchacze — M. B. Godecki	17
O potrzebie poznawania stanu rozwoju duchowego naszych uczniów — St. Małkowski	27
<i>Część II. Wskazówki metodyczne.</i>	
Wskazówki metodyczne przy nauczaniu arytmetyki i początków geometrii — M. Borowiecka	37
Czytanie rozumowane — J. Jahołkowska	61
Odczyty popularne dla dorosłych (opracowywanie i wygłaszanie — wskazówki praktyczne) — M. B. Godecki	70
<i>Część III. Sprawozdania.</i>	
Z działalności Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Minist. W. R. i O. P.	119
Sprawozdanie z działalności Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych (15/VIII 1919—1/III 1920)	122
Sprawozdanie z działalności Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy (1/IX 1918—1/VIII 1919).	154
Sprawozdanie Pierwszej Szkoły Niedzielnej i Wieczornej dla Pracownic.	191
Wzorowy Statut „Towarzystw Kursów dla Dorosłych“	202

CENTRALNA BIBLIOTEKA FEL. A. POLCZNA
przy K. O. S. B.
Białymstoku

57

WYDAWE Z KRAJOWEJ

WYDZIAŁ OŚWIATY POZASZKOLNEJ
MINISTERSTWA W. R. I O. P.
SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI
CENTRALNEGO BIURA KURSÓW
DLA DOROSŁYCH (15/VIII 1919—1/III 1920)

SKŁAD OŚWIATY

W CENTRALNYM BUREAU KURSÓW DLA DOROSŁYCH
WARSZAWA
Druk: L. Nowaka, Warecka-12.

WAŻNIEJSZE DOSTRZEŻONE OMYŁKI DRUKU.

<i>str.</i>	<i>wiersz</i>	<i>zamiast</i>	<i>powinno być</i>
24 — 16	i-15 od dołu — ale istnieje.	Uświadomienie	— ale istnieje;—pod wpływem uświadomienia
39 — 2	od dołu	— tymczasem gdy	— gdy tymczasem
54 — 11	" "	— do dziesięciu	— do stu
58 — 1	" "	— pozatem	— poza tem
66 — 12	" "	— „Święta miłości kochanej Ojczyzny“	— („Święta miłości kochanej Ojczyzny“)
85 rys. 2,	ostatnia linja na dole	— morza	— dna morskiego
127 — 3	od góry	— konferencje przeprowadzone	— konferencje, przeprowadzone
127 — 4	" "	— luźnych	— różnych
152 — 3	" "	— <i>opuszczono</i> : Krawczyk Stanisław z Warszawy czł. zw.	
171 — 5	" "	— technicznej	— technicznej

Potężny proces dziejowy, niosący wyzwolenie uciemżonym narodom, zmierzający ku ostatecznemu zrealizowaniu zasad sprawiedliwości społecznej — stawia przed pokoleniem dzisiejszym zadania olbrzymie.

Sprostac tym zadaniom budowy nowego życia może tylko wysilek całego społeczeństwa. Tymczasem ogromna większość narodu, dotychczas bierna, a jednak pełna potencjalnych sił twórczych, pozbawiona jest niezbędnego przy świadomej budowie narzędzia — oświaty.

Życie nie czeka na pokolenie, co przejdzie przez szkoły; niezaprzeczenie zaś wielkie oddziaływanie wychowawcze wypadków i różnych form życia obywatelskiego wystarczyć nie może.

Trzeba pokryć kraj całą siecią szkół wieczornych dla robotników i włościan, wieczornych szkół uzupełniających dla młodzieży dorastającej, kursów dla dorosłych ogólnokształcących i zawodowych z rozmaitych dziedzin; — w konstrukcji tego szkolnictwa [dla ludzi pracy żadnego nie powinno brakować ognia począwszy od kursów dla analfabetów, kończąc na Wolnej Wszechnicy.

Potrzebnych środków materialnych udzielić mogą związki zawodowe, kooperatywy, samorządy—na rozbudzenie zaś ruchu, organy rządowe nie powinnyby również szczędzić subsydjów. Nauczycieli destarczyć muszą sfery inteligenckie—nauczycielstwo szkół powszechnych, średnich i wyższych, fachowcy z różnych dziedzin, młodzież akademicka. Wykłady metodyczne z zakresu nauczania dorosłych uzupełnią wiedzę nauczycieli ze szkół dla

dzieci, kursy kilkumiesięczne przygotowują do pracy nie mających wykształcenia pedagogicznego, objazdy instruktorskie, programy i wskazówki metodyczne opracowane przez specjalistów, podręczniki dla dorosłych i t. d. stanowić będą pomoc przy pracy.

Nie na jeden rok wszakże, lecz na długie szeregi lat należy planować organizację szkolnictwa dla ludzi pracy. Działalność ta, bowiem, zawsze będzie żywotna — wszak pewne zainteresowania i potrzeby oświatowo-kulturalne krystalizują się dopiero w wieku młodzieńczym lub dojrzałym.

Przedewszystkiem zachęcać trzeba uczącą się młodzież do fachowego poświęcania się pracy oświatowej wśród dorosłych i dorastających, nie odstraszać przytem zbyt niskiem, jak obecnie, wynagrodzeniem za pracę nauczycielską; w seminarjach nauczycielskich, instytutach pedagogicznych, uniwersytetach uwzględniać należałoby przedmioty dotyczące pracy oświatowej i społeczno-wychowawczej wogóle, a początkowego nauczania młodzieży i dorosłych w szczególności, — wogóle, dążyć trzeba do uświadczenia społeczeństwu, niedocenionego dziś, znaczenia tej pracy dla przyszłości.

Szczególniej jednak ważnem dla rozwoju całej działalności jest zorganizowanie pracy badawczo-naukowej w omawianym zakresie. — Działalność oświatowa wśród młodzieży pracującej i dorosłych ma za sobą niewiele lat doświadczeń, a różną jest zasadniczo od pracy wśród dzieci.

Przedewszystkiem konieczne jest badanie stanu rozwoju umysłowego i duchowego, zainteresowań i potrzeb oświatowo-kulturalnych rozmaitych środowisk; — będzie to podstawą racjonalnych programów. Dalej, poddać należy systematycznym badaniom umysłowość ludzi bez kultury intelektualnej (uwaga, postrzeganie, pamięć, wyobrażenia, rozumowanie); — oprą się na tem metody pracy (choćby np. metoda nauki czytania dla dorosłych). Wielkiego znaczenia dla pracy społeczno-wychowawczej jest, zbyt mało dotychczas opracowana, psychologia wieku młodzieńczego (marzenia i porywy młodzieńcze, jako czynnik

rozwoju społecznego — „ideały“). Dalej idą zasadnicze zagadnienia dróg rozwoju duchowego jednostek, zaniedbane u nas, (stanowiące np. punkt centralny życia duchowego Indji), oraz zagadnienia rozwoju duchowego narodu, poruszane przez naszych wieszczów i myślicieli, — kwestje to już natury filozoficzno-religijnej, stanowią one jednak niezbędny punkt wyjścia przy omawianiu celów wychowania narodowego i społecznego; w związku z tem nasuwa się konieczność opracowania i uprzyśtępnienia naszych (i obcych) dążeń i ideałów społeczno-wychowawczych.

Przechodząc do spraw pedagogicznych, mamy przed sobą zgruba zaledwie przeorane zagadnienia metodyki i programów nauczania dorosłych (nauka czytania, ortografji, stylistyki, literatury, arytmetyki, geometrii, historii, przyrody, nauki społeczno-ekonomiczne, kształcenie obywatelskie i t. d. i t. d.). Na szczególną uwagę zasługuje również sprawa metod popularyzacji nauki, a właściwie metod wciągania najszerszych warstw w sferę zainteresowań czysto naukowych — sprawa ta dla rozwoju samej nauki jest niezmiernie żywotna. Podobnie ma się rzecz z kształceniem estetycznem.

Szereg zagadnień z omawianej dziedziny, oczekujących opracowania, podanych tu przykładowo, możnaby rozwinąć szeroko. Zachodzi pytanie, jak zorganizować pracę badawczo-naukową w zakresie oświaty.

Przedewszystkiem należy siłom uzdolnionym naukowo dać podstawy materialne do pracy w obranej dziedzinie oraz ułatwić im dostęp do warsztatu pracy (szkoły, kursy), — tworzyć komplety i szkoły doświadczalne, poddając je badaniom specjalistów, — stwarzać znośne warunki pracy dla wszystkich nauczycieli, w celu umożliwienia dobrego opracowania wykładów i notowania wszelkich spostrzeżeń i doświadczeń, — tworzyć stypendja i konkursy; — jednym słowem dążyć do zorganizowania oświatowo-wychowawczego instytutu badawczego, którego siedzibą i warsztatem byłby kraj cały.

Na wydatną pomoc materialną ze strony organów rządowych w obecnej chwili oczekiwać trudno (patrz okólnik ministerjalny na str. 126 „Rocznika“), pomocy tej udzielić powinno społeczeństwo inną drogą.

Usiłowania poczynione dotychczas w omawianym kierunku ilustruje sprawozdanie „Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych“ (str. 122). Między innemi wyrazem tych dążeń jest wydawnictwo „Rocznika Kursów dla Dorosłych“. Pragnęlibyśmy, aby stał się on organem, skupiającym jednostki i stowarzyszenia przy wspólnej pracy nad wytknięciem dróg i wydoskonaleniem metod działalności oświatowo-wychowawczej *).

Wytworzenie się głębokiego i silnego prądu ideowego tych wszystkich, co, solidaryzując się z wielkim ruchem wyzwolen-
czym chwili obecnej, widzą swoje miejsce w pracy dla rozwoju
duchowego jednostek i społeczeństwa, dać może w przyszłości
nieobliczalnie doniosłe wyniki.

Kazimierz Kornilowicz.

CZĘŚĆ I SZA

ZAGADNIENIA OGÓLNE.

*) Prosimy o nadsyłanie wszelkich materiałów do następnych tomów „Rocznika“ (również uwag i zapytań) pod adresem „Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych“ (Warszawa — Krucza 21).



DOROSŁY A DZIECKO.

Przy nauczaniu dorosłych i poszukiwaniu najwłaściwszych, najskuteczniejszych sposobów nauczania często zadajemy sobie pytanie, czy metody, które uznajemy za odpowiednie dla dzieci, są również właściwe w zastosowaniu do dorosłych uczniów naszych. Charakterystyka umysłowości człowieka dorosłego i dziecka może ułatwić nam znalezienie odpowiedzi: oświeceni ona przede wszystkim najważniejszy *cel* nauczania dorosłych, a prócz tego dostarczyć może kryteriów do oceny metod nauczania, gdyż poznać dokładnie umysłowość, którą kształcić mamy, znaczy to — rozwikłać połowę trudności w nauczaniu.

Charakterystyka umysłowości dziecka w wieku szkolnym nie przedstawia dzisiaj poważnych trudności; dzięki zastosowaniu metody eksperymentalnej i rozwojowi pedagogii, znane są dość dokładnie cechy najważniejszych czynności umysłowych dziecka. Lecz następują tu trudności innego rodzaju: mamy oto dać charakterystykę umysłowości człowieka dorosłego bez kultury umysłowej, dorosłego analfabety lub półanalfabety. Otóż braknie prawie zupełnie odpowiedniego materiału, brak zgromadzonych dla takiej charakterystyki danych ściśle naukowych, wszystkie bowiem eksperymenty psychologiczne oparte są na innym zupełnie materiale; eksperymentowano przeważnie na studentach, studentkach, profesorach, na ludziach intelektualnie wyrobionych i rozwiniętych. Tymczasem czynnik kultury umysłowej stwarza niewątpliwie olbrzymie różnice w psychice człowieka; nie doceniamy zazwyczaj istotnego znaczenia tego czynnika, uważamy zwykle wykształcenie raczej za pewnego rodzaju dodatek, cenny zresztą, który tylko wzbogaca umysł, gdy tymczasem jest ono istotnie czynnikiem, który umysłowość naszą przekształca, wy-

1)
+ 1/2
27

rabia, ćwiczy, rozwija i doskonali. Każda funkcja doskonali się przez ćwiczenie, prawo to nie może stanowić wyjątku w zastosowaniu do czynności umysłowych.

Wobec tego rodzaju trudności, wobec braku ściśle naukowego materiału, dotyczącego umysłowości dorosłego człowieka pozbawionego kultury umysłowej, obrać musimy drogę pośrednią: będziemy zatem omawiali czynności umysłowe dziecka w porównaniu z takimiż czynnościami dorosłego i podkreślać będziemy za każdym razem te różnice, jakie brak czynnika kultury w umysłowości dorosłego może wywołać. Będzie to charakterystyka raczej teoretyczna i hipotetyczna wobec tego, że nie opiera się bezpośrednio na rzeczowym materiale zgromadzonym za pomocą metod naukowych; nauczyciele dorosłych niewątpliwie wynieśli ze swej praktyki zasób doświadczenia i obserwacji, za których pomocą będą mogli ocenić, o ile charakterystyka tu przedstawiona zgodna jest z rzeczywistością.

Umysłowość nasza stanowi całość złożoną, jest syntezą poszczególnych czynności umysłowych: postrzegania, pamięci, wyobraźni; nawet życie uczuciowe i popędowe człowieka zabarwia w pewien sposób jego intelekt.

Aby się w tej złożonej całości zorientować, najwygodniej będzie obrać metodę analityczną i omawiać odrębne czynności umysłowe. Tej właśnie metody trzymać się będziemy, rozpoczynając charakterystykę od *uwagi*, od tego decydującego dla poznania stanowiska, jakie zajmuje umysł przy poznawaniu nowych przedmiotów lub zjawisk.

Zbytecznym byłoby dowodzić tutaj ważności *uwagi* dla życia umysłowego: wiadomo ogólnie, że postrzeżenia nasze przechowują się w pamięci dokładnie wówczas tylko, gdy towarzyszyła im uwaga, że postrzeżenia odebrane w stanie rozproszenia myśli nie tylko są niewyraźne i mgliste, lecz w dodatku ulatniają się szybko z pamięci i nie stanowią trwałego dorobku umysłowego.

Psychologowie różnią dwie zasadnicze formy uwagi: *uwagę mimowolną*, czyli *samorzeczną* i *uwagę dowolną*. Uwaga mimowolna, jak nazwa sama wskazuje, wywołana jest niezależnie od naszych zamierzeń i postanowień a opiera się głównie na zainteresowaniu: zwracamy uwagę mimo naszej woli na wszystko, co nas obchodzi, co jest dla nas interesujące, a więc na to, co dotyczy naszych życiowych potrzeb i interesów, naszej

pracy zawodowej, naszych zainteresowań intelektualnych, upodobań estetycznych, osób nam bliskich itd. itd. Prócz tego uwagę mimowolną wywołują bodźce nagłe, silne i nieoczekiwane.

Uwaga dowolna zależna jest natomiast od naszego postanowienia, od wysiłku woli; uważamy dowolnie na przedmioty, które są dla nas nawet niemiłe, suche i nudne, lecz które oceniamy jako potrzebne, z jakichkolwiek względów pożyteczne.

Nie potrzeba tutaj powoływać się na badania naukowe, na wyniki eksperymentów psychologicznych, wystarczy obserwacja codzienna i powierzchowna nawet znajomość dziecka, aby stwierdzić, że dzieciom właściwą jest przede wszystkim uwaga mimowolna, oparta na chwilowym, przelotnym zainteresowaniu; dorośli natomiast rozporządzają obiema postaciami uwagi. Zaznaczyć przytem należy, że wyższość umysłowa człowieka dorosłego polega w danym wypadku nie tyle na tem, że właściwa mu jest uwaga dowolna, ale raczej na tem, że i do niej w razie potrzeby może się odwołać i na niej może się oprzeć. Uwaga mimowolna, oparta na zainteresowaniu, pozostaje jednak zawsze, jak to słusznie podkreśla Ribot, najważniejszą i najbardziej niezawodną gwarancją postępu umysłowego, rozwoju i doskonalenia się w rozmaitych dziedzinach; bez niej lekarz nie doskonaliby się w swym zawodzie, artysta nie rozwijałby swego talentu, technik nie zapoznawałby się z nowymi zdobyczami techniki i t. p.

Człowiek dorosły bez kultury umysłowej zdolny jest do uwagi dowolnej, do skupienia myśli przez nakaz woli; analfabeci, którzy mozolnie poznają tajemnice umiejętności czytania i pisanja, dają dowody silnie skupionej uwagi dowolnej w związku z przedmiotem, który sam przez się niezawsze bywa dla nich zajmujący, lecz oceniony jest jako potrzebny i pożyteczny. Nauczyciele dorosłych są pod tym względem w lepszym położeniu niż nauczyciele dzieci, że liczyć mogą na dowolny wysiłek uwagi dorosłych swych uczniów i że nie zagraża im co chwila odchylenie tej uwagi w kierunku chwilowych, przelotnych zainteresowań.

Zjawia się jednak trudność innego rodzaju. Oto uwaga dowolna, ze względu na towarzyszący jej zawsze *wysiłek*, męcząca jest i nieuchronnie pociąga za sobą znużenie umysłowe.

U dorosłych uczniów bez kultury umysłowej istotnie szybko występują objawy zmęczenia umysłowego, co przypisać należy

jeszcze oddziaływaniu czynników ubocznych: brakowi przyzwyczajenia do pracy umysłowej i do umysłowego wysiłku oraz tej okoliczności, że ludzie ci, uczą się zwykle wieczorem po całym dniu pracy zarobkowej.

Przechodząc do wniosków natury pedagogicznej podkreślić zatem należy, że jakkolwiek nauczyciele dorosłych mogą liczyć na uwagę dowolną swych uczniów, jednakże często *odwoływać się muszą do uwagi mimowolnej, opartej na zainteresowaniu*, jako do formy uwagi mniej męczącej.

Zjawia się teraz kłopotliwe zagadnienie: jakież to są umysłowe zainteresowania ludzi dorosłych bez kultury umysłowej? Zaledwie bardzo pobieżnie można w ramach artykułu dotknąć tego ciekawego zagadnienia, można raczej wskazać je tylko, a nie rozpatrywać.

Zainteresowania intelektualne ludzi bez kultury umysłowej są w znacznej większości wypadków związane z pracą zawodową i zarobkową oraz ze sprawami życiowo-praktycznymi — z troskami życia codziennego, gdyż i sama nauka często z tego punktu widzenia oceniana bywa: „człowiekowi łatwiej jest żyć“, gdy nie jest zupełnym nieukiem. Rodzaj tych zainteresowań związanych z pracą i warunkami życia zmienny jest zatem w zależności od środowiska: inne są interesy umysłowe chłopca, inne robotnika lub rzemieślnika.

Nie ulega jednak wątpliwości, że wśród sfer niewykształconych spotykamy jednostki, w których umysłach budzą się pewne zainteresowania intelektualne życiowo bezinteresowne, o ile tylko ciężkie warunki istnienia, borykanie się z ciągłą troską o byt codzienny nie zdołały uśpić i przytłumić ich całkowicie. Rzeczą nauczyciela będzie zainteresowania te wyczuć, odnaleźć a następnie umiejętnie rozdmuchać i rozbudzić, znaleźć wówczas nauczyciel punkty wyjścia i punkty zaczepienia w nauczaniu.

Nie należy również zapominać o tem, że jeżeli nie zawsze uda się nam uczynić zajmującym sam przedmiot nauczania i związać go z naturalnymi zainteresowaniami uczniów, to możemy jeszcze zawsze ożywić lekcję przez odpowiednią *formę nauczania*; talent pedagogiczny sprawia, że potrafimy obudzić w uczniach zainteresowanie nawet dla przedmiotu mało zajmującego, a to przez odpowiednie ujęcie i potraktowanie. W ten czy inny sposób, każdy nauczyciel, czy uczy dzieci, czy dorosłych,

powinien, nie zrażając się trudnościami, *dążyć do rozbudzenia zainteresowań umysłowych swych uczniów i do zainteresowania odwoływać się jaknajczęściej*.

Przejdźmy obecnie do *postrzegania*. U dzieci postrzeganie posiada te same cechy, które właściwe są uwadze dziecka. Najłatwiej zatem postrzegane są jaskrawe, barwne, rzucające się w oczy cechy przedmiotów, te które podobają się dziecku i narzucają się przez to samo jego uwadze; natomiast często niepostrzeżonemi zostaną cechy bardzo charakterystyczne, typowe, stałe, ale mniej efektowne, mniej wyraźne. Nazwano postrzeganie dziecka *synkretyzmem*, albo „*widzeniem całości*“; wyrażenia te mają oznaczać, że dziecko postrzega całość schematycznie, ogólnikowo i na tle tego schematu chwytą wyraźny jakiś szczegół ciekawy dla dziecka, zajmujący, szczegół, który mu się podoba. W rysunkach dziecięcych, które traktować możemy jako odtwarzanie postrzeżeń, znajdziemy dowody, że tak jest istotnie: postać ludzka np. odtworzona bywa zwykle jako schemat, na którym oznaczone są takie szczegóły jak guziki, kieszenie, pasek lub piórko przy kapeluszu.

Postrzeganie u ludzi dojrzałych ma inny zgoła charakter; nazwać je można analitycznym i obiektywnym; przy poznawaniu przedmiotu lub zjawiska umysł dojrzały poszukuje przede wszystkim cech stałych, charakterystycznych, kieruje się dawniej zdobytym doświadczeniem i poszukuje tego, o czem wie, że jest w danym wypadku istotnie ważne i typowe.

Trudno coś powiedzieć o charakterystycznych cechach postrzegania u ludzi dorosłych bez kultury umysłowej, różni się ono niewątpliwie od postrzegania dziecka; słyszymy jednakże dość często, że ludzie t. zw. „prości“ „nie umieją patrzeć“ i że wielu rzeczy „nie widzą“. Popularne to określenie wskazuje w sposób dość zresztą mglisty, że postrzeganie tych ludzi przedstawia pewne braki i niedostatki. Badania nad zdolnością świadczenia czyli składania zeznań rzucają nieco światła na tę sprawę; Brenking*) podaje, że przy oglądaniu obrazków osoby wykształcone dostrzegają i podają następnie w zeznaniach 2 — 3 razy więcej szczegółów od osób niewykształconych. Ze spostrzeżeń codzien-

*) „Ueber Erziehbarkeit der Aussage“. Zeitschrift für angewandte Psychologie. 1900. Band. III.

nego życia wysnuć też można pewne wnioski: wiemy jak niedołącznie i niedokładnie informują naprzykład służące zapytywane o wygląd osoby, która była w czasie naszej nieobecności, albo chociażby o stan pogody.

Postrzeganiem kierują zainteresowania: matka dostrzega u dziecka swego objawy choroby wówczas, gdy nikt ich jeszcze nie dostrzega, malarz zauważy w zbiorowisku ludzkim twarz interesującą i ciekawą, na którą ogół nie zwróci uwagi, psycholog dostrzeże znamioną cechę charakteru w jakimś powiedzeniu lub odruchu, który dla innych będzie bez znaczenia. Brak postrzegawczości u ludzi pozbawionych kultury umysłowej wynikać może poniekąd z braku rozwiniętych i wyrobionych zainteresowań umysłowych, przytłumionych, jak zaznaczyłam, przez ciężkie warunki istnienia, przez troskę codzienną o wyżywienie rodziny. Ponieważ dokładne postrzeganie jest podstawą wiedzy, należałoby w nauczaniu dorosłych zwrócić baczną uwagę na *rozwijanie zdolności postrzegania, na ową umiejętność patrzenia*.

a) Pomówmy obecnie o *pamięci*. Znana jest dzisiaj ogólnie klasyfikacja pamięci na pamięć *wzrokową, słuchową i ruchowo-mięśniową*; wiadomo powszechnie, że są ludzie, którzy pamiętają najlepiej to, co widzieli, inni utrwalają najlepiej wrażenia słuchowe itd. Poza temi różnemi rodzajami pamięci indywidualnie zróżnicowanemi, istnieją jeszcze pamięci specjalne: wyrazów, liczb, barw, kształtów; bywa więc pamięć wzrokowa wyrazów, słuchowa pamięć wyrazów i ruchowo-mięśniowa pamięć wyrazów; to samo powiedzieć można o pamięci liczb: są ludzie, którzy najlepiej zapamiętują liczby widziane, innym wystarczy słyszeć nazwę liczby, inni jeszcze muszą ją sami napisać. Pamięć kształtów może być również albo wzrokowa, albo ruchowo-mięśniowa.

Badania eksperymentalne nad pamięcią dzieci, podjęte przez Nieczajewa i Lobsiena wykazały zgodnie, że u dzieci przeważa *pamięć wzrokowa przedmiotów*, innemi słowy, że dzieci pamiętają najlepiej *przedmioty widziane*. Jestto najbardziej konkretna forma pamięci i metoda pogładowa, w zastosowaniu do nauczania dzieci, tutaj właśnie znajduje swe naukowe, psychologiczne uzasadnienie.

U ludzi dorosłych występują różne rodzaje zróżnicowanej pamięci indywidualnej, która uzależniona bywa od pewnych wrodzonych zdolności a następnie wzmocniona i wyrobiona

przez wprawę i ćwiczenie; nie ulega wątpliwości, że praca zawodowa stanowi często ten czynnik ćwiczenia wyrabiający specjalny rodzaj pamięci: malarze np. pamiętają, lepiej niż ktokolwiek inny, różnice w natężeniu barw i światła, telefonistki pamiętają ogromną ilość numerów telefonów; podobno farbiarze pamiętają i rozróżniają około 30 odcieni barwy czarnej. U ludzi dorosłych bez kultury umysłowej występują również indywidualnie zróżnicowane rodzaje pamięci; są zatem pomiędzy niemi typy pamięciowe wzrokowe, słuchowe lub ruchowo-mięśniowe; zdaje się jednakże, że naogół najpospolitszy jest rodzaj pamięci wzrokowej. U rzemieślników praca zawodowa stanowić może czynnik ćwiczenia i wyrobienia pamięci ruchowo-mięśniowej.

Rzadszą bywa słuchowa pamięć wyrazów, czego dowodem fakt łatwy do zaobserwowania, że nazwiska, nazwy miast, ulic, rzek itd. naogół trudno bywają utrwalane w pamięci ludzi dorosłych bez kultury umysłowej i odtwarzane są zazwyczaj bardzo niedokładnie. Duże znaczenie ma tutaj właśnie brak czynnika ćwiczenia i słabe bardzo wyrobienie językowe.

Poza rodzajami pamięci odróżniamy jeszcze jej cechy. Najważniejsze cechy pamięci to: *łatwość i trwałość*. Łatwość pamięci polega na zdolności szybkiego przyswajania, trwałość zaś — na długości przechowania przyswojonej treści. Obie te cechy rzadko się spotykają w połączeniu; najczęściej ludzie, którzy szybko się uczą, szybko również zapominają i odwrotnie, ci którzy przyswajają z pewnym trudem, dłużej zato pamiętają. Badania eksperymentalne wykazały, że *łatwość uczenia się większa jest u dorosłych, trwałość natomiast większa u dzieci*; jeśli dorosłym i dzieciom damy do nauczenia się na pamięć tekst jakiś, albo sylaby bez związku, to w ciągu tego samego czasu *dorośli nauczą się więcej niż dzieci*. Natomiast, jeśli po upływie pewnego czasu polecimy dzieciom i dorosłym odtworzyć z pamięci ów przyswojony tekst — *dzieci*, w stosunku do tego, czego się uprzednio nauczyły, *odtworzą więcej niż dorośli*.

Chcąc objaśnić większą łatwość uczenia się u dorosłych podkreślić należy kilka czynników; jeżeli chodzi o uczenie się na pamięć tekstu z książek i podręczników ważnym czynnikiem jest *wyrobienie językowe i dokładne zrozumienie treści przyswajanej*; ważne znaczenie ma również *wpływ ćwiczenia*: im więcej uczymy się na pamięć, tym łatwiej sobie przyswajamy i tak np.

doświadczenia wskazują, że najłatwiej uczy się młodzież w okresie studjów uniwersyteckich. Czynniki ćwiczenia wpływa wreszcie na wyrobienie *metody uczenia się*, która ułatwia przyswajanie; każdy, kto dużo się uczy wyrabia sobie czasami własne sposoby utrwalania, polegające najczęściej na pewnych skojarzeniach, uogólnieniach, systematyzacji itd. itd. Oczywiście, jeżeli metoda uczenia się polega na wytwarzaniu skojarzeń pomiędzy wiadomościami świeżo zdobywanymi a wiedzą już dawniej zdobytą, warunkiem niezbędnym jest obecność owej wiedzy już przyswojonej; innymi słowy — trzeba mieć w umyśle treść, z którą możemy kojarzyć nowe wiadomości.

Umysł człowieka dorosłego bez kultury umysłowej nie rozporządza żadnym z wymienionych wyżej czynników, ułatwiających przyswajanie: wyrobienie językowe bardzo słabe, zrozumienie języka książkowego zarówno pod względem zasobu wyrazów jak i budowy zdań bardzo niedostateczne, wpływ ćwiczenia żaden, treści, z którą możnaby kojarzyć, zasób w umyśle skromny, wszystko to razem wzięte stwarza poważne trudności w uczeniu się na pamięć. Wnioski pedagogiczne, które się tu nasuwają, dadzą się ująć krótko: *nie należy od dorosłych uczniów umysłowo niewyrobionych wymagać pamięciowego uczenia się z książek, ale w razie potrzeby dawać im jedynie treść łatwą, przystępną, uprzednio dokładnie wyjaśnioną i zupełnie zrozumiałą.*

Co do trwałości pamięci u ludzi dorosłych bez kultury umysłowej, słyszymy dość często skargi nauczycieli, że uczniowie ich, analfabeci i półanalfabeci, bardzo szybko zapominają to, czego się nauczyli. Trwałość pamięci poza niezbędnym podłożem fizjologicznym, zależna jest w wysokim stopniu od licznych i silnie związanych skojarzeń; pamiętamy najdłużej i najpewniej te wiadomości, które wytworzyły w naszym umyśle bogate związki skojarzeniowe; wobec tego, że w umyśle człowieka bez kultury umysłowej, zasób wiedzy jest bardzo skromny, treści z którą kojarzyć może nowy dorobek — niewiele, trwałość pamięci pozostawiać musi wiele do życzenia; przytem ta cecha pamięci pozostaje w dość ścisłym związku z wiekiem: im starsi są nasi dorośli uczniowie, tem gorzej pamiętają, tem prędzej zapominają.

W zacieśnionych ramach artykułu niemożliwą rzeczą byłaby charakterystyka *wyobraźni*; najłatwiej, chociaż tylko pośrednio,

da się ująć to zagadnienie na tle myślenia wogóle. Postaramy się więc scharakteryzować myślenie dziecka, dorosłego „inteligenta” i wysnuć pewne przypuszczenia co do myślenia człowieka dorosłego bez kultury umysłowej.

Istnieją różne formy myślenia; James wyróżnia i opisuje 2 formy zasadnicze; o jednej z nich wyraża się w sposób nieosobowy, mówiąc, że często: „myśli się w naszej głowie”, o drugiej wyraża się inaczej: „myślimy” albo raczej „myślę”. W pierwszej formie myślenia wyłączony jest czynnik kierownictwa myślą, czynnik kontroli; jesteśmy raczej widzami tego, co dzieje się w umyśle. Myślenie polega wówczas na samorzutnych skojarzeniach; idziemy np. ulicą i spostrzegamy na słupie z ogłoszeniami afisz teatralny z napisem: „Mazepa”, przypominamy sobie, że byliśmy na tem przedstawieniu ze swoją koleżanką, zaczynamy myśleć o niej; jest obecnie w Krakowie, nie odpisaliśmy jej na ostatni list, trzeba to zrobić, ale zagubiliśmy adres, adres ten zna pani Z., trzeba się do niej wybrać itd. itd. Albo przypomni się nam profesor literatury polskiej, czasy szkolne, egzamin z literatury itd. Myślenie tego rodzaju polegać może poprostu na t. zw. „wewnętrznym mówieniu”, posługujemy się wówczas tylko wyobrażeniem wyrazów, albo też towarzyszyć mu mogą „obrazy” czyli t. zw. „wizualizacja” albo inaczej „wewnętrzne widzenie”; w tym wypadku przesuwają się przed nami obrazy osób, scen, wydarzeń, o których myślimy, a które na zasadzie samorzutnych skojarzeń przesuwają się przed nami.

Na zasadzie wyników otrzymanych z różnych eksperymentów, myślenie dziecka scharakteryzować można jako myślenie za pomocą obrazów, u dorosłych natomiast przeważa myślenie za pomocą wyrazów, czyli tak zw. „werbalizm”. Ta opisana powyżej forma myślenia, czy odbywa się za pomocą wyrazów, czy też za pomocą obrazów, przeważa wogóle u ludzi; możemy powiedzieć, że większa część życia u większości osób upływa na takim właśnie myśleniu.

Od czasu do czasu jednak zajmujemy inne stanowisko: my myślimy, jesteśmy czynni, sami wyznaczamy myślom kierunek, zdążamy do wytkniętego świadomie celu, kontrolujemy przebieg myślenia; taką formę myślenia nazywamy *rozumowaniem*; tylko rozumowanie jest myśleniem poznawczem, tylko

ono wiedzie nas do wyjaśnienia, do zrozumienia nieznanych nam faktów i zjawisk *).

Dla dokładniejszego zrozumienia różnic w myśleniu dzieci, ludzi dorosłych intelektualnie wyrobionych i niewyrobionych, zatrzymać się musimy przez chwilę nad pobieżną bodaj analizą przebiegu rozumowania. Punktem wyjścia dla czynności rozumowania jest uczucie obcości, zdziwienia i niepewności wobec nowego dla nas przedmiotu lub zjawiska; uczucie to ma zabarwienie niepokojące, przykre a przeciwstawieniem jego jest uczucie spokoju i pewności, które zdobywamy przez wyjaśnienie, będące ostatnim momentem rozumowania.

Potrzeba rozumienia otaczającego świata jest właściwością umysłu ludzkiego, nie wszyscy jednak równie żywo ją odczuwają: są umysły niezwykle czujne, wrażliwe, odczuwające jako żywą przykrość obcość zjawiska, a jako żywą przyjemność znalezienie wyjaśnienia, i są również umysły senne, apatyczne, przyjmujące obojętnie nowe, niezrozumiałe doświadczenia, przechodzące obok nich bez wrażenia. Tę doraźną przykrość wynikającą z uczucia obcości i silnie odczuwaną potrzebę zrozumienia nazwać możemy *żywością umysłu*. Jest ona cechą poniekąd wrodzoną, może być jednak, jak wszystkie cechy psychiczne, wzmocniona lub osłabiona przez warunki życia; ludzie, którym życie dostarcza dużo różnorodnych doświadczeń, którzy zmieniają środowisko, warunki pracy, otoczenie, zmuszeni są niejako do ciągłego poznawania, żywość ich umysłu jest ciągle przez warunki życia ćwiczona; odwrotnie, ludzie tkwiący niezmiennie przez życie całe w jednym otoczeniu, żyjący monotennie, pracujący na tym samym warsztacie i temi samymi narzędziami co ich ojcowie, usypiają powoli umysłowo, gdyż jak słusznie wyraża się Dawid **) „myślimy tylko o tyle, o ile zmusza nas do tego życie“. Żywość umysłu właściwa jest wogóle wszystkim zdrowym, normalnie rozwiniętym dzieciom.

Powróćmy do analizy przebiegu rozumowania: uczucie zdziwienia i niepewności wywołane nieznanem zjawiskiem po-

* Rozumowanie bywa również przewidywaniem zdarzeń, lub wywołane być może koniecznością decyzji, postanowienia — wszystkich tych poszczególnych wypadków rozumowania, dla braku miejsca, rozpatrywać tutaj nie możemy.

**) „Inteligencja, wola i zdolność do pracy“.

pycha nas do szukania wyjaśnienia a więc do rozumowania. Zaczynamy wówczas *uważniej obserwować*, przyglądać się nieznanemu przedmiotowi czy zjawisku; jednocześnie: *przypominają się* nam rzeczy podobne dawniej widziane i znane, działa więc *pamięć i samorzutne skojarzenia*. Ze wspomnień tych i skojarzeń *wybieramy* świadomie niektóre jako odpowiednie, inne natomiast oceniamy jako nieodpowiednie i odrzucamy; dokonywamy jednym słowem: *wyboru przesłanek* *). Wreszcie, w pewnej chwili mamy wewnętrzne poczucie dostateczności zgromadzonych przesłanek i wówczas *wyprowadzamy wniosek*, któremu towarzyszy uczucie pewności. Tak istotnie postępuje uczony botanik, który znajduje nieznany sobie okaz rośliny, tak postępujemy w życiu codziennem, chcąc zdać sobie np. sprawę z postępowania jakiejś osoby, która nas zdziwiła swem zachowaniem i które chcemy sobie wyjaśnić i odpowiednio zakwalifikować.

W rozumowaniu dziecka odnajdziemy wszystkie opisane powyżej momenty: dziecko doznaje zdziwienia wobec nieznanego przedmiotu, uważniej mu się przygląda, przypomina sobie przedmioty podobne, dawniej widziane i na podstawie nasuwających się skojarzeń wyprowadza wniosek, któremu towarzyszy uczucie pewności.

Pomimo ogólnego podobieństwa w przebiegu czynności rozumowania dziecka i dorosłego, łatwo zauważyć wyraźne różnice; przede wszystkim powierzchowna obserwacja dziecka wyróżnia cechy jaskrawe, działające na zmysły, pomija natomiast cechy istotnie ważne, typowe i charakterystyczne, pamięć, z powodu małego zasobu doświadczeń, nasuwa mniej wspomnień, skojarzenia są mniej liczne, wreszcie z powodu niejasności pojęć wybór przesłanek nie opiera się zazwyczaj na zasadzie zgodności cech stałych, lecz decyduje o wniosku najczęściej zewnętrzne podobieństwo, cechy jaskrawe, które podobają się dziecku. Brak tu wyraźny czynnika wyboru i kontroli, wniosek najczęściej *narzuca* się dziecku i zostaje pośpiesznie wypowiedziany, impulsywność wnioskowania charakteryzuje rozumowanie dziecka. Oto przykład, który rzecz całą jaśniej nam może oświecić: 5-cio letnie dziecko widzi poraz pierwszy w życiu

*) Nie mogę, dla braku miejsca, rozważyć tutaj na jakiej zasadzie dokonywamy wyboru przesłanek, nazwać ją można krótko „zasadą zgodności“.

samochód, zdziwione niezwykłym widokiem pojazdu poruszającego się bez konia, pyta „dlaczego jedzie?” i zaraz znajduje sobie odpowiedź „bo zielony!” Oto cecha łatwa do zauważenia, barwa, nasunęła widocznie skojarzenia widzianych dawniej zielonych wagonów kolejowych i tramwajów i zdecydowała o wniosku.

Powróćmy teraz do myślenia ludzi dorosłych bez kultury umysłowej. W życiu umysłowym każdego człowieka ważne znaczenie ma ustosunkowanie wzajemne obu form myślenia: *skojarzeniowej* („myśli się”) i *poznawczej*, opartej na *rozumowaniu* („myśle”); są ludzie, u których wyłącznie prawie panuje forma myślenia skojarzeniowa, inni natomiast stosunkowo często odwołują się do rozumowania; kto wie, czy problemat t. zw. *inteligencji* nie polega w pewnym przynajmniej stopniu na tym właśnie ustosunkowaniu obu form myślenia. Rozumowanie jest oczywiście, trudniejszą formą myślenia, wymagającą wysiłku, uwagi, dużego zasobu doświadczeń, czujnej kontroli i wyboru. Trudną jest zwłaszcza dla tych, którzy rzadko się do niej odwołują, rzadko samodzielnie rozumują, czynnik wprawy i ćwiczenia i tutaj odgrywa bardzo poważną rolę.

Posuwając się po linii najmniejszego wysiłku, świadomej lub nieświadomej ekonomizacji sił, wpadniemy nieuchronnie w formę myślenia skojarzeniowego — a wówczas nawet, gdy poszukujemy wyjaśnienia, zrozumienia, którego skojarzenia dać nam nie mogą — mamy jeszcze sposób ułatwienia sobie pracy, zaoszczędzenia trudu: powtarzamy cudze, gotowe wnioski, utarte zdania i opinie zaczerpnięte od innych ludzi, albo wysnute z książek lub gazet. Na tym tle wyrastają sądy nawykowe, przesady, gotowe szablony myśli, któremi znaczna bardzo ilość ludzi wyjaśnia sobie w sposób prosty i łatwy najzawilsze nieraz zagadnienia życiowe, etyczne lub społeczne.

Nie ulega wątpliwości, że u ludzi dorosłych bez kultury umysłowej, znajdujemy wiele warunków sprzyjających utrwaleniu skojarzeniowej formy myślenia: warunki życia najczęściej przytłumiają u nich *żywość umysłu*, zamiast ją rozbudzać; brak wprawy, brak czynnika ćwiczenia utrudnia im rozumowanie, które staje się pracą męczącą, pociąga za sobą nadmierny wysiłek — stąd częsta tendencja do posługiwania się gotowymi sądami, które zastępują zdobywane z wysiłkiem wnioski samodzielne.

2. *Zakreślenie*

W zestawieniu ogólnem stwierdzić musimy, że umysłowość człowieka dorosłego bez kultury umysłowej przedstawia się z punktu widzenia pedagogicznego pod wieloma względami gorzej, niż umysłowość dziecka; *nauczyciel trudniejsze ma zadanie*, wówczas gdy uczy dorosłego analfabetę, niż wówczas gdy pracuje z dziećmi.

Dodatnią stroną umysłowości dorosłych uczniów naszych jest obecność *uwagi dowolnej* i możność odwołania się do niej; pozatem, większy niż u dziecka zasób nagromadzonych doświadczeń życiowych, wpływa z jednej strony na większą ilość pojęć i na ich jasność, z drugiej zaś wyrabia pewną ostrożność wnioskowania, zmniejsza impulsywność, co zabezpiecza znowu przeciwko naiwnym, pośpiesznym, istic dziecięcym wnioskom.

Podkreślić tu również należy poważny wpływ jednego jeszcze czynnika, odgrywającego wybitną rolę w życiu umysłowym i w rozwoju intelektualnym zarówno jednostek jak grup i zbiorowości: czynnik ten, jak już wyżej zaznaczono, to nowa sfera doświadczeń i przeżyć, zmiany w otoczeniu i w warunkach życia i pracy. Wypadki o wielkiej doniosłości dla życia społecznego, głębokie przeobrażenia w życiu narodowym, politycznym i ekonomicznym są niewątpliwie dla całych warstw społecznych czynnikiem wychowawczym pierwszorzędного znaczenia; ostatnie lata, które przyniosły tyle wydarzeń nieprzewidzianych, bezwzględnie oddziaływać musiały dodatnio na umysłowość najszerszych warstw, przez rozbudzenie żywych zainteresowań. Jest to okoliczność pomyślna nawet z praktyczno-pedagogicznego punktu widzenia, okoliczność ułatwiająca znacznie pracę nauczycielom dorosłych.

Jeżeli pragnęlibyśmy teraz wyprowadzić pozytywne wnioski pedagogiczne na podstawie ogólnie tu naszkicowanej charakterystyki umysłowości człowieka dorosłego bez kultury umysłowej, to wydaje mi się, że najważniejszy wniosek, dotyczyć winien celu, który należałoby mieć na uwadze przy nauczaniu dorosłych. Celem tym powinno być podniesienie *poziomu ogólnego rozwoju umysłowego* uczniów. Nie nauka czytania, pisanie i rachunków, nie przyswojenie pewnej liczby luźnych wiadomości z historii, przyrody czy geografii powinno być celem, do którego się zdąża. Najważniejszą rzeczą byłoby *rozwinąć i rozbudzić zainteresowania umysłowe*, bez których niema postępu umysłowego, *nauczyć patrzeć i dobrze widzieć*, a więc rozwinąć zdolność

obserwacji, rozwinąć na koniec *chęć samodzielnego myślenia i zdolność wnioskowania.*

W ten sposób ujęty cel nauczania dorosłych jest niewątpliwie trudniejszy do osiągnięcia niż nauka czytania, pisania, rachunków i t. d. Sądzę jednakże, iż wart jest trudu i wysiłku ze strony nauczyciela, gdyż lepiej odpowiada potrzebom umysłów, które kształcić mamy; nauczanie tak pojęte pozostawia trwalsze ślady w umyśle uczniów i uzdolnia ich do dalszego, samodzielnego rozwoju.

Dr. Marja Lipska-Librachowa.

C. d. na str. 13

MY I NASI SŁUCHACZE.

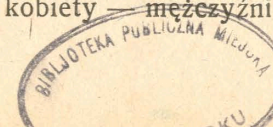
Gdybyśmy zdecydowali się na zdjęcie choćby na chwilę czarnych zakopconych okularów, przez które każdy obywatel polski patrzy na polską teraźniejszość, ujrzelibyśmy wiele objawów zdrowia, żywotności i tężyzny narodu, rokujących najlepsze nadzieje na przyszłość.

Trzeba jedynie przejrzeć wskroś mętną zwierchnią fałę życia niosącą wyziewy rozprężenia wojennego i niesplukane resztki śladów niewoli.

Chcę tu zwrócić uwagę na niezmiernie dodatni fakt doniosłości dziejowej.

Oto na obszarze Rzeczypospolitej twarda dłoń robotnika miejskiego, wiejskiego i chłopa sięga po oświatę, wiedzę i kulturę. Samopomoc tu starczyć nie może. Konieczny jest szeroki udział inteligencji. I tak się też dzieje. Może w niewystarczającej jeszcze mierze, ale jednak licznie i z zapalem staje ideowa inteligencja polska do pracy kulturalno-oświatowej, stara się czynić zadość żądaniom, budzi je i roznieca.

Jednak wyciągnięte dłonie nie zawsze się spotykają. Poczynania kulturalno-oświatowe inteligencji nie zawsze padają na grunt podatny. Często po fali przypływu na kursy dla dorosłych, odczyty, do bibliotek i czytelni, następuje przykry odpływ. Liczba słuchaczy topnieje. To nie „to“, czego spodziewali się, czego chcieli. Zresztą od początku pracy ruch ogarnia przeważnie młodzież i kobiety — mężczyźni są bardziej oporni.



Nie wszędzie i nie zawsze konwencjonalna sztywna atmosfera ustępuje miejsca przyjaźni, szczerości i prostocie stosunków.

Powstaje niepokojące pytanie: dlaczego tak jest? Czego i jak uczyć dorosłych, by wspólna praca inteligencji i „ludu” pociągała, łączyła, interesowała i dawała dobre wyniki?

Nie wolno zrażać się niepowodzeniami: należy sięgnąć do przyczyn zła i starać się je usunąć.

Przyczyny zła dopatruję się w fakcie, że inteligencja nasza w olbrzymiej większości poprostu nie zna „najszerzych warstw ludowych”.

Naogół biorąc, arystokracja, zamożne mieszczaństwo-plutokracja, obywatelstwo (szlachta) miały kulturę dla siebie i mało ujawniały chęci krzewienia jej wśród ludu. Najpotężniejszy i najbardziej przez swe stanowisko społeczne zdemokratyzowany odłam inteligencji—inteligencja zawodowa, również, biorąc w ogólnym przekroju, nie zna ludu. Inteligencja zawodowa, wywodząca się ze szlachty, która „wyprzęgła”, zbliżona do tej warstwy przez starannie przechowywane tradycje, poziom intelektualny, zresztą węzły pokrewieństwa, stale do niej ciążyła.

Inteligencji, pochodzącej z ludu, zwłaszcza w b. Kongresówce mamy jeszcze b. mało. Inteligencja, dążąc do ośrodków życia kulturalnego, grupuje się, skupia i zasklepia w niewielu zaledwie większych miastach naszych.

Na tle średniowieczyzną tracącą kastowość naszych biednych, nieuprzedmiotowionych, brudnych, na wpół żydowskich miasteczek b. Kongresówki, inteligencja nieliczna, wędrowna, izolująca się, tworząca specyficzną „arystokrację” żyje jak na popasie, tęskniąc latami do „stolicy”, wreszcie kwaśniej, tępieje, zasklepia się, nie biorąc udziału w życiu miejscowej ludności.

Zdławiony, skuty, przewlekłe młody przemysł polski zatrudnia młody, w drugim czy trzecim pokoleniu wywodzący się z chłopów proletarijat.

Nieufność robotnika do inteligenta ma to samo podłoże społeczne, co nieufność chłopu do dworu.

Robotnik — chłop z pochodzenia — nie ufa inteligentowi, w którym widzi przeniesionego na inny grunt pana—szlachcica. Różnica intelektualna między wykształconym, choć mało społecznym inteligentem, a ciemnym, niepiśmiennym, mało uświadomionym społecznie i klasowo, wyzyskiwanym, głodnym

i przepracowanym robotnikiem była olbrzymia. Dzięki tym warunkom wspomniana obcość utrzymywała się.

Tak układały się stosunki, jeśli weźmiemy je zgruba, w przekroju, porównyując grupy społeczne. Inteligencja, pochodząca z „ludu”, była nieliczna, często, pod wpływem większości trzymała się zdala, często zrywała zupełnie z tymi, od których się wywodziła.

Mieliśmy wprawdzie inteligencję, która szła w lud, przejmowała się ideologią warstw pracujących, odgrywała często wybitną rolę polityczną, podejmowała wysiłki bohaterskie, niosła w ofierze życie, jednak była to mniejszość, głównie młodzież akademicka, t. zw. ludzie bez „stanowiska”. Spółzycie inteligencji z „ludem” było nadto zmienne — napięcie rewolucyjne wywoływało przypływ — porażka, reakcja — odpływ inteligencji.

Całokształt omawianych stosunków powstawał na tle stosunków politycznych.*) Zaborca dąwił rozwój przemysłu, niszczył i tamował rozwój miast, stanowiska państwowe powierzał importowanym łapownikom i rasyfikatorom lub jednostkom spodlonym albo biernym, wypieniał inicjatywę, prześladował wszelki ruch polityczny, kładł się w poprzek kulturalnego, oświatowego i wychowawczego obcowania inteligencji z ludem.

W takich warunkach powstające legalne lub nielegalne instytucje kulturalno-oświatowe często były obce „ludowi”, nosiły piętno akcji filantropijnej, podawanej „maluczkim” z góry. Pracę oświatową cechował dyletantyzm. Wreszcie akcja kulturalno-oświatowa podejmowana dla „ludu” często wysługiwała się hasłom politycznym „ludowi” temu zgoła wrogim.

Obcość dzieląca inteligencję i lud byłaby zjawiskiem społecznie groźnym (dość wskazać Rosję), gdyby nie przewrót społeczny i psychiczny, jaki obok politycznego, dokonywa się w naszych oczach w wyzwolonej Polsce.

Ucisk zaborców minął bezpowrotnie—jesteśmy politycznie wolni.

W niepodległej Polsce jednostka korzysta z pełni praw obywatela i człowieka i pod wpływem wolności i swobód obywatelskich dojrzewa niezmiernie szybko. Jeszcze nie osiągnęła równowagi między pełnią praw i pełnią obowiązków, lecz faktem jest, że tygodnie dokonywały głębszych zmian, niż ongiś lata.

*) Autor ma na myśli głównie stosunki w b. Królestwie Kongresowym.

Stosunek psychiczny wszystkich warstw społecznych do idei Pracy i godności Pracy uległ gruntownej zmianie.

Zagadnienie sprawiedliwości społecznej staje w całej potęgę przed społeczeństwem i domaga się rozwiązania. Ślepych coraz mniej. Udawanie ślepego już nie na wiele się zdaje. Warunki bytu ludzi żyjących z pracy zmieniają się na lepsze. Dzień roboczy skrócony—robotnik jest nie tylko częścią maszyny, ma czas na to by być człowiekiem.

Pęd do kultury i oświaty coraz silniejszy. Inteligencja z „ludu“, synowie włościan, rzemieślników i robotników już licznie napłynęli do szkół.

Z drugiej strony staje przed nami w całej swej rozciągłości zjawisko proletaryzacji inteligencji.

Nie będę tu wdawał się w genezę tego zjawiska — stwierdzę jedynie fakt, że inteligencja z chwilą, gdy znalazła się w warunkach materialnych gorszych, niż wykwalifikowani robotnicy, organizuje się sama, zakłada związki zawodowe, walczy o przynależne sobie prawa, choćby o prawo do życia.

Przyczyny zła usunięte: usunięty ucisk zewnętrzny, pęd do oświaty i kultury wzrasta i potęguje się, równość praw, spójność typu organizacji i podobieństwo metod walki prowadzą do zbliżenia między „ludem“ i inteligencją. Proces ten nie może się jednak odbyć z dnia na dzień. Będzie napewno dojrzewał stopniowo, przechodząc przez różne fazy i koleje.

*

Działalność oświatowo-wychowawczą mogą z widokami powodzenia prowadzić jedynie ci, którzy „najszerze warstwy ludowe“ znają dobrze i wniosą szczerze poczucie równości obywatelskiej, serdeczną przyjaźń i umiłowanie ludzi i pracy. Z tonu pracy być musi wyłączony pierwiastek wyższości, „zstępowania do nizin“, filantropji. Jednocześnie musimy strzec się zatracania swojego „ja“, pochlebiania, kokietowania naszych słuchaczy. Wówczas stosunki ułożą się prosto, acz nie prostaczo. W ten sposób, przystępując do pracy, wyrzucimy do rupieci wszelkie przypleśniałe, wyciągnięte z literatury pojęcia o „pocziwym kmiotku“ i „naszym biednym, ciemnym robotniku“ i poddamy analizie pojęcie „najszerzych warstw ludowych“.

Z tych „najszerzych warstw ludowych“ rekrutują się ci, którzy są lub mogą być słuchaczami kursów dla dorosłych.

Przedewszystkiem musimy sobie zdać sprawę, że pojęcie to obejmuje ludzi należących do różnych warstw społecznych o wielkich różnicach psychiki i zainteresowań. Zetknijemy się na wsi z chłopem—gospodarzem „obsiedziałym“ i z chłopem—chudziakiem 2—3 morgowym i z robotnikiem rolnym wiejskim lub dworskim, wreszcie z robotnikiem fabrycznym wiejskim (gorzelnie, cukrownie). W mieście słuchacze nasi rekrutują się z pośród robotników fabrycznych wykwalifikowanych i niewykwalifikowanych, wyrobników, rzemieślników, drobnomieszczaństwa, t. zw. półinteligencji, niższego personelu urzędniczego, wreszcie ze służby biurowej i domowej.

Każda z tych warstw wnosi zgoła inną psychikę, inne potrzeby praktyczne i inne zainteresowania. Porównajmy np. psychikę spokojnego, zachowawczego, rządzącego się swoim chłopskim rozumem, nieufnego, przyświadczonego i lekceważącego jednocześnie, zadufanego w sobie, egoisty stanowego — potentata — gospodarza wiejskiego z psychiką niewykształconej, na swój sposób towarzysko wyrobionej, eleganckiej, lekceważącej ludzi prostych i żyjących z pracy, zdemoralizowanej i spaczonych warunkami życia i traktowaniem chlebobawców — warszawskiej panny-służącej. Lecz pocóż szukać różnic zbyt jaskrawych. Wiemy, że innym jest w psychice swej parobek—feudalny niewolnik z dobrej woli, służący u gospodarza wiejskiego, a już zorganizowany, choć nie mniej ciemny, w połowie uświadomiony proletariusz—parobek dworski. Wystarczy wżyć się i zorjentować w daleko posuniętej kastowości proletariatu miejskiego i wsi naszej, by dostrzec znaczne, tak często znamienne, ciekawe różnice psychiki i zainteresowań.

Różnica wieku naszych słuchaczy z tej samej warstwy społecznej bardzo wyraźnie odbija się na stosunku do pracy kulturalno-oświatowej. Młodzież do lat 18 wnosi żywe zainteresowanie i wrażliwość dzieci—zaciekawia ją niemal wszystko, co nowe. Dorośli od lat 18 do 25 szukają już raczej syntezy zjawisk życiowych, pragną wyrobić sobie pogląd na świat, znaleźć swoje miejsce w świecie. Ze starszymi pracownikami oporniej, zainteresowania ich są bardziej utylitarne, takie, które mogą przynieść bezpośrednie doraźne korzyści. Kobiety w zainteresowaniach swoich bardziej, zdaje się, zbliżają się do mło-

dzieży, mężczyźni— do starszych. Kobiety naogół żywiej garną się do pracy kulturalno-oświatowej, są jakgdyby bardziej wrażliwe i o większej skali zainteresowań. Mężczyźni — może bardziej zmęczeni pracą zawodową, niż kobiety gospodarstwem, bardziej pociągani przez życie społeczne, czasem przez knajpę—są powściągliwsi, bardziej trzeźwi w poglądach, bardziej nieufni, bardziej skłonni do lekceważenia oświaty, no i bardziej wrażliwi na złośliwy żart współtowarzysza, że oto do „szkoły“ na starość chodzą, bardziej ambitni i przez fałszywą ambicję nieprzyznający się do analfabetyzmu.

Zwróćmy uwagę na znaczne różnice psychiki ludzi, zależne od ich stosunku do życia politycznego. Innym jest człowiek partyjny, innym bezpartyjny, a jednocześnie interesujący się zagadnieniami politycznymi, — innym wreszcie człowiek nieinteresujący się polityką wcale i nieuspołeczniony.

Nasze ogólnie stwierdzone cechy narodowe: głębokie umiłowanie wolności, rycerskość, szlachetność, ofiarność, gościnność, przywiązanie do obyczaju, a z drugiej strony brak zdolności organizacyjnych, duże zdolności obok braku wytrwałości, łatwość podlegania wpływom — w różnym stopniu do różnych warstw odnosić należy.

Wpływ zmian i przewrotów w życiu społecznym i narodowym nie na wszystkich warstwach i grupach odbił się jednakowo. Olbrzymi wpływ wojny światowej niósł na ziemię polską zniszczenie i ruinę, wsącał do duszy ludzkiej rozleniwienie wyniesione z okopów, niósł zachwianie poczucia prawa wobec bezprawia wojny, z łatwości zysków pęd do spekulacji i „paskarstwa“, ogarniającego wszystkie warstwy narodu, niósł niepewność jutra, rodzącą chęć użycia. Ten wpływ wojny rozmaicie oddziaływał na różne grupy i warstwy społeczne, rzeźbił nowe cechy, podkreślał nowe różnice.

Nie należy zapominać o różnicach historycznych, o różnym wpływie warunków geograficzno-klimatycznych, które wykuwały fizjonomję duchowe mieszkańców różnych krain Polski—wystarczy zestawień mieszkańca okolic Krakowa z poleszukiem, górala podhalańskiego z mieszkańcem równin mazowieckich. Wreszcie słuchacze nasi to żywi ludzie, różniący się temperamentem, etyką, zdolnościami, cechami charakteru.

Jeśli to zważymy — staje przed nami bogaty, wielobarwny obraz zbiorowości ludzkiej, której nie można objąć jednym sym-

bolem, wzorem algebraicznym, mianem: „najszerze warstwy ludowe“.

*

Punktem wyjścia wszelkich poczynań oświatowych winien być zawsze *duchowy stan posiadania* słuchacza pod względem wiadomości, poziomu intelektualnego, uzdolnień, zainteresowań i odczuwanych potrzeb praktycznych. Ten stan posiadania winniśmy stopniowo, koncentrycznie rozszerzać, z bogacać, nie naginając, nie łamiąc i nie narzucając.

Nie wolno w pracy kulturalnej stosować sztywnych, szablonowych, na jedną modłę ukutych, gotowych metod postępowania i nauczania. Nie wolno stawiać również z „gołymi rękami“, bez podstaw metodycznych i fachowego przygotowania. Należy wnikliwie poznawać środowisko ludzi, z którymi pracować mamy i dostosowywać posiadaną wiedzę, wskazania metodyczne do danych konkretnych warunków pracy. A przede wszystkim należy czynić zadość *zainteresowaniu i potrzebom praktycznym* naszych słuchaczy. Zainteresowania słuchaczy dorosłych bywają zazwyczaj niedoceniane, co powstaje na tle nieznamośności środowiska lub na zbyt powierzchownym badaniu.

Zainteresowania skłonny byłbym podzielić na *sformułowane, niesformułowane i potencjalne*. Zainteresowania *sformułowane* ujawniają się wprost. Słuchacz poprostu mówi, czego chciałby się dowiedzieć, czego nauczyć. Zainteresowania *niesformułowane* to są te, które człowiek sobie uświadamia, wie o ich istnieniu, tylko nie może tego wyrazić, nie wypowiada słowami. Dopiero gdy działacz oświatowy mówi o nich, wskazuje je niejako, wtenczas słuchacz stwierdza: to jest właśnie „to“, o czym ja już myślałem, co mnie interesuje, tylko nie potrafiłem tego wypowiedzieć. Ujawnić zainteresowania *niesformułowane* to jeden z ważnych naszych obowiązków. Zainteresowania *potencjalne* to te, o których człowiek nie wie, nie myśli, nie podejrzewa bodaj istnienia danej dziedziny, ale kiedy dowiaduje się o niej—zainteresowanie powstaje. Z dwóch ludzi, którzy o historii jako o nauce nie słyszeli wogóle, z chwilą kiedy dziedzina zjawisk historycznych stanie przed nimi, jeden żywo zainteresuje się, drugi będzie obojętny. W tym pierwszym tkwiło potencjalnie zainteresowanie się historią. Badanie zainteresowań potencjalnych to jedna z najpiękniejszych stron naszej pracy.

Czy można dać ogólną syntezę zainteresowań naszych słuchaczy. Bezwątpienia. Nie czuję się na siłach sprostać temu zadaniu, pozwolę sobie natomiast narzucić kilka punktów z tem przeświadczeniem, że dotykam *luźno* dziedziny, która powinna być przedmiotem gruntownych, na szeroką skalę zakrojonych badań *naukowych*. Czynię to powodowany chęcią rzucenia sprzeciwu tym, którzy zbyt pochopnie może chcą sferę zainteresowań umysłowych „ludu” ograniczać do minimum.

Słuchaczy naszych, jako ludzi pracy, zdaje się ogólnie interesować zagadnienie *pracy* w całej jego rozciągłości. A więc sama technika pracy i jej ulepszenia, zagadnienie „co się z czego robi” i „jak ludzie do tego doszli”, „jak się to robi u nas, a jak u obcych” (zagadnienia z dziedziny technologii, towaroznawstwa, historii wynalazków, historii cywilizacji). Tereny pracy i warsztaty pracy u nas. „Co wytwarzamy i co możemy wytwarzać?” „Co mamy od obcych” (geografia ekonomiczna i gospodarcza, wytwórczość). Organizacja pracy (związki zawodowe, ochrona pracy, związane z nią ustawodawstwo). Praca jako zagadnienie społeczne. (Oczywiście, że w tych ramach zainteresowania będą różne, zależnie od środowiska, sposobów zarabkowania, umysłowości słuchaczy i. t. d.).

Jako członka społeczeństwa, słuchacza interesuje jego stanowisko w społeczeństwie — *zagadnienia społeczne*. Przyczem pojęcie społeczeństwa, gromady, może być bardzo ciasne, niekiedy zredukowane do wsi rodzinnej zaledwie — ale istnieje. Uświadomienie rozrasta się, rozszerza. Przedewszystkiem interesuje sprawa obowiązków obywatelskich, rozumianych bezpośrednio: w zastosowaniu do jednostki. Podatki, powinność wojskowa, szarwark, dostawy nakazane. Stąd droga do całokształtu praw i obowiązków obywatela gminy, powiatu — narodu i państwa. Dalej kwestja ustroju państwowego i ustroju społecznego.

Niestusznie jest mniemanie, jakoby zainteresowania naszych słuchaczy dotyczyły jedynie warunków ich bytu materialnego i były wogóle przyziemne. Tam, gdzie więcej przestrzeni, zwłaszcza na wsi, myśl ulatuje od trosk życia codziennego, sięga w dal do obcych krajów, wzwyż do nieba, gwiazd i słońca, wyzwala fantazję ludu, sięga do zagadek bytu, uosabia i uduchowia przedmioty martwe, sięga poza życie doczesne. Czyż nie dość wymowny wyraz dają temu bajki i legendy ludowe, przypo-

wieści, przesady, żywy, głęboki, czynny stosunek do zagadnień religijnych. Budowała to przeszłość ludowa, buduje i teraźniejszość, ale bliskim, swoim ludziom jeno dane jest słyszeć to, co powstaje i tworzy się w głębi duszy „człowieka prostego”.

Stosunek do piękna przyrody, którym podświadomie przepełniona jest dusza wieśniaka, a którym upija się aż do podniecenia, do wzruszenia wyrwany z murów miasta na wieś nasz słuchacz, czyż nie jest dość wymowny. Któż z nas, którzy pracowali na kursach dla dorosłych w Warszawie, nie był porwany radosnym nastrojem słuchaczy na wycieczce podmiejskiej, kto współ z nimi nie radował się morgowym zadrzewionym terenem Staszyc, gdy słońce radośniej przygrzało *).

Nie znają się na sztuce... Ale się do niej garną, tylko, że polska sztuka ich jeszcze nie przygarnia.

Sztuka górala tatrzańskiego, pisanki, wycinanki, kilimy, samorodni rzeźbiarze z kozikiem w ręku na miedzy za krowami, ilustracje wycięte z Tygodnika Ilustrowanego, zawieszane na ścianie w najnędźniejszej izbie robotniczej — czyż to nie jest czynny stosunek do sztuki? Muzyka i poezja ludu... — potrafili po nią sięgnąć i pokazać ją nam (przez pryzmat swej twórczości) nasi wielcy mistrze.

Potrzeby praktyczne naszych słuchaczy podzieliłbym na *osobiste i społeczne*.

Do potrzeb *osobistych* zaliczyłbym przedewszystkiem posiadanie narzędzia, umożliwiającego zdobywanie wiedzy — umiejętności czytania, pisanie, rachunków, nadto szeregu wiadomości o człowieku i społeczeństwie, o własnym kraju i narodzie, jego teraźniejszości i przeszłości. Następnie, konieczność systematycznego nauczania winna prowadzić do niezbędnego rozbudzenia umysłowego — spóldziać wytworzeniu świadomego stosunku do życia, nadto dostarczyć wiadomości i umiejętności potrzebnych w życiu praktycznym — spóldziać zdobywaniu wiadomości fachowych. Punkty te w różnych środowiskach wypadnie wypełniać różną treścią.

Potrzeby społeczne, istniejące współzależnie, a zarazem uzupełniające potrzeby osobiste, wymagają stwarzania w Polsce typu

*) Staszyc, kolonja letnia słuchaczy Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy.

świadomego obywatela kraju, człowieka zdolnego do udziału w zorganizowanym wysiłku społecznym, odczuwającego potrzebę organizacji i człowieka ideowego t. j. stawiającego dobro społeczne na czele swoich poczynąń. Spółdziałanie tworzeniu się takiego typu obywatela bez względu na jego przekonania polityczne obejmuje zadania działacza społeczno-wychowawczego.

Praca przed nami olbrzymia, boć i olbrzymie do wyzwolenia bogactwa, tylko trzeba tej pracy oddać się nie zwierzchu i dorywczo, lecz z głębi swego ja — wówczas śmiało i ufnie możemy do niej stanąć.

Marjan Bronisław Godecki.

O POTRZEBIE POZNAWANIA STANU ROZWOJU DUCHOWEGO NASZYCH UCZNIÓW.

Wydaje mi się, że w pracy oświatowo-wychowawczej wśród dorosłych zbyt mało zwracamy uwagi na właściwości i szczególne cechy oddzielnych typów ludzkich, z którymi mamy do czynienia.

Opracowując metody nauczania dorosłych, usiłując wykazać różnicę między nauczaniem dorosłego, a nauczaniem dziecka, mamy zwykle w swej świadomości zarysowany bardzo ogólnymi linjami jeden idealny typ człowieka, ten mianowicie, który się wytworzył w umyśle naszym, jako synteza mniej lub więcej licznych doświadczeń osobistych oraz rozważań teoretycznych. Jeżeli grono ludzi zajmujących się kształceniem dorosłych obcuje ze sobą przez czas dłuższy, omawiając razem sprawy związane z tą wspólną pracą, tworząc projekty dalszego jej rozwoju i t. d., wówczas powstaje ów myślowy typ dorosłego słuchacza kursów, będący wspólną syntezą większej liczby wrzeżeń i rozmyślań. Lecz i w tym przypadku będzie to też tylko typ idealny, daleki od życia i bogactwa jego form.

A przecież ów sztuczny typ człowieka, jako przedstawiciela tych, wśród których i dla których się pracuje, bywa jedynym kryterjum przy omawianiu programów i metod nauczania. Resztę pozostawia się intuicji, wyczuciu osobistemu tych, którzy zetkną się bezpośrednio z żywym materiałem ludzkim.

Nie chciałbym poruszać w Roczniku tej sprawy, gdybym widział i był przekonany, że intuicja wystarcza i łagodzi w zupełności usterki planów teoretycznych. Pracownik oświatowy, obdarzony talentem wyczucia nie tylko ogólnego charakteru środowiska, w którym rozpoczął pracę, lecz i jego subtelnych od-

cieni i fragmentów, nie da się w naszej pracy zastąpić przez nikogo. Wiemy jednak, jak stosunkowo nieliczne są tego rodzaju typy nauczycieli i jak im również (nie mówiąc już o siłach przeciętnych i miernych) należałoby niekiedy *ułatwić* zrozumienie psychiki tych, którzy chcą się uczyć pod ich opieką i kierownictwem.

W uwagach niniejszych pragnąłbym właśnie podkreślić potrzebę znalezienia metod *poznawania* z jakimi typami ludzkimi mamy do czynienia w środowisku miejskim lub wiejskim i jak dalece typy te różnią się między sobą. Może zdołalibyśmy, zająwszy się bliżej tą sprawą, odpowiedzieć sobie, w jakim stopniu błędzimy, traktując według jednego programu i jednakowych metod wszystkich napływający na kursy materiały ludzkie? Może odnaleźlibyśmy jedną z przyczyn, że tak znaczna liczba z pośród zapisanych na kursy odpada w pierwszych dniach nauczania?

Wiemy wszyscy i nieraz to powtarzamy, że człowiek jest istotą złożoną, lecz każdy z nas zapewne robił niejednokrotnie odkrycia w świecie duchowym swych bliźnich, z którymi znał się dość dobrze od dłuższego czasu. Odkrycia te polegały na nagłym spostrzeżeniu pozornie drobnych nawet cech, które pozwalały sądzić, że znajomy nasz jest człowiekiem zupełnie innym, bardziej ciekawym i bardziej od nas różnym, niż się to nam pierwotnie zdawało. Jeżeliśmy skorzystali z tego odkrycia, usiłując zdać sobie sprawę z całości życia wewnętrznego tego człowieka, wówczas mieliśmy możliwość sprawdzenia (mając siebie za przedmiot porównawczy), jakie bogactwo różnych pierwiastków może tkwić w ludziach i jak te pierwiastki mogą tworzyć w wielu jakby zupełnie odrębne i często obce sobie światy — struktury duchowe stworzone w zupełnie odmiennych stylach, mające inne zupełnie idee przewodnie.

Chcę przytoczyć kilka przykładów*).

*) Przykłady, które przytaczam, mają charakter jedynie ilustracji i jako takie są fragmentaryczne. Zdaję sobie sprawę, że ktoś, znający głębiej i wszechstronniej niż ja życie warstw ludowych, zdołałby pokazać fakty silniej przemawiające do czytelnika i jaskrawsze niż te, które tu przedstawiłem. Powodem skłaniającym do przytoczenia łatwiejszych i trudniejszych do zrozumienia dla mnie zjawisk życia była jedynie chęć poparcia potrzeby badania rozwoju duchowego ludu, nie zaś usiłowanie wyczerpania, chociażby w najogólniejszym zarysie, całokształtu jego stosunku do świata.

Wezmę najpierw często poruszany, jeden z mniej złożonych, zaczerpnięty z życia wiejskiego i nie mający bezpośredniego związku z nauczaniem. Oto młodzież wiejska nie może się oduczyć kradzieży owoców w ogrodach, pomimo misjonarskiej działalności w tym kierunku szkoły i kościoła. Użyłem tu wyrazu „kradzież” — bo tak nazywamy my, nauczyciele oraz księża te czyny wyrostków. Dla „naszego świata” zrywanie owoców w cudzym ogrodzie będzie równoznaczne z przywłaszczaniem sobie przedmiotów należących prawnie do kogoś innego. „Ich świat” odróżnia jednak przedmioty, w których wykonanie włożona została praca ludzka, od tych, które są „darami bożemi”. Przywłaszczenie pierwszych będzie kradzieżą, a drugich — nie.

Jeżeli nie zdołamy tego *zrozumieć* — nie powinniśmy się brać do wykorzeniania owego mocno już nie harmonizującego z dzisiejszym ustrojem kapitalistycznym poglądu, bo nie zdołamy w tej sprawie nic zrozumiałego dla „tamtego świata” wypowiedzieć w „swym” języku, chyba tylko groźbę, którą też zwykle kończą się wszelkie w tej sprawie wypowiedzane nauki.

W każdym razie, w przypadku tym odstąpił się przed nami drobny fragment minionego już świata stosunku do własności prywatnej. Widzieliśmy, że tego rodzaju resztki, czy „przeżytki” światów dawnych mogą mieć dość poważne znaczenie w stosunkach między ludźmi, którzy je w sobie mają i tymi, którzy wyzyli się ich zupełnie.

Inny przykład z tego samego środowiska: zwyczaj stosowany w niektórych okolicach kraju przez gromadę wiejską nawet względem ludzi z poza „świata” tej gromady. Oto czyjeś gospodarstwo, wskutek splotu różnych trudności, nie zdążyło sprzątnąć na czas zboża, ziemniaków, lub wykonać koniecznej w polu czy w gumnie pracy, — grozi możliwość zmarowania się plonów lub jakaś poważna strata — wówczas właściciel zagrożonego gospodarstwa zwołuje tak zwaną „tłokę”, na którą stawia się niekiedy nawet ci, którzy mieli jakieś urazy do owego właściciela. Cała gromada pracuje bezpłatnie (tylko za tak zwane poczęstne), dopóki robota nie zostanie wykonana.

Próżno chyba szukalibyśmy analogii w dzisiejszym świecie kapitału, aby przy jej pomocy *zrozumieć* psychikę tych ludzi stających do wspólnej pracy wbrew urazom, w imię jakiegos niejasnego dla „naszego świata” nakazu. A jednak, *jeżeli chcemy*

wśród ludzi tych i dla nich pracować, świat ich powinien być dla nas jasny, musimy ich zrozumieć i poznać.

Obawiam się, że uwagi niniejsze zbyt przeładują drobnymi przykładami, ale nie mogę nie przytoczyć jednego jeszcze z własnych swoich wspomnień, jak mniemam, charakterystycznego.

Działo się to już na gruncie warszawskim. Rozmawiałem ze starszą kobietą odpowiadającą stanem umysłowości oraz przygotowania, jak sądzę, niższymi poziomom kursów. Kobieta powróciła świeżo do Warszawy z wycieczki do rodziny w okolicy Sokołowa na Podlasiu. Rozmowa toczyła się na temat szerzącego się tam bandytyzmu. Dowiedziałem się, że w okolicach Sokołowa grasuje jakiś szczególnież zawzięty opryszek, który głównie, zdaje się, pochłaniał uwagę mojej informatorki. W czasie opowiadania zorientowałem się, że wokół postaci rzeczywistego czy domniemanego owego zbrojnego urasta poczyną legenda, na wzór tych, których odbłask mamy w znanych z lat dziecięcych bajkach np. w „Powrocie taty” Mickiewicza.

Bandyta ów, szerząc trwogę wśród mieszkańców okolicznych, w pismach ulotnych rozrzucanych przez siebie przemawiał miał wierszem w ten sposób:

*„Jestem chłopiec nieduży,
nie dbam o duszę,
a Sokołów spalić muszę!”*

Gdy słuchałem tego wszystkiego, wydało mi się, że tak właśnie musiały urastać bajki i legendy w czasach, kiedy inteligencji i umysłowości takie, jak mojej znajomej, były przodującymi w swym środowisku. Nie przypuszczałem jednak, jak daleki byłbym od zrozumienia ducha całej opowieści, który przenikał umysł i uczucie tej kobiety.

Oto w odpowiedzi na przytoczony powyżej wiersz zauważyłem żartem: „a toby go powiesić za to wszystko!” Jednocześnie poczułem na sobie niezrozumiały dla mnie w pierwszej chwili w swym wyrazie wzrok tej kobiety. Rozmowa urwała się i już niczego więcej nie mogłem się dowiedzieć o owym złym człowieku. Doznałem uczucia, jakgdyby jakiś dawno miniony świat ukazał się przed moimi oczyma w jednym

momencie w całej swej pełni, a później nagle zatrzasnął się przedemną i pozostawał zamknięty bardziej niż przedtem.

Do dziś dnia sprawa jest dla mnie trudna. Uświadamiam sobie, że w powiedzeniu swoim zastosowałem do bohatera legendy niewłaściwą miarę.

Na podstawie dotychczasowej znajomości tej kobiety, skłonny byłbym przypuszczać, iż niewłaściwość polegała na tem, że z postacią owego złego człowieka wiąże się już jakaś wiara w jego moc nadprzyrodzoną, z którą żartować niebezpiecznie. Wiemy, że „złego” nie należy nigdy traktować w sposób dlań poniżający. Jaki będzie jednak stosunek tej kobiety do zła uosabiającego się w życiu w różnych postaciach, zdać sobie sprawy nie potrafię. Czy to będzie swoiście ugruntowana zasada nie sprzeciwiania się złu, przynajmniej w niektórych jego przejawach, wywołana jedynie żywiołowym strachem opartym na wierze, czy też niekiedy nawet pewna forma kultu dla zła?*)

W każdym razie uświadamiam sobie *niebezpieczeństwo* poruszania z człowiekiem tej kategorii różnych tematów, dotyczących chociażby tylko form zła społecznego, bez należytego zdania sobie sprawy, jaki jest jego świat wewnętrzny, bez zrozumienia, do której z pośród minionych epok życia duchowego należy zaliczyć tego człowieka. Inaczej zdarzyć się może, iż wskutek niebacznie użytego zwrotu lub wyrazu, nawiązane już nici porozumienia zostaną zerwane, a na ich miejsce zrodzi się *niechęć obcowania z nami, nawet w pozornie obojętnej na te sprawy dziedzinie nauki czytania i pisanja.*

W świecie ludzkim, w duchowych jego sprawach, podobnie jak w świecie zwierzęcym, muszą istnieć żyjący przedstawiciele dawno wymarłych w danym środowisku lub wymierających typów i gatunków. Te gatunki i typy zwierzęce, które były niegdyś przodującymi, dziś kończą swój żywot gdzieś na uboczu, zdala od gwaru rozwijającego się i burzliwego życia. Prawie

*) Myśl tę, pozornie bardzo dziwną, pragnąłbym nieco uzupełnić. Sądzę że t. zw. „zaprzękanie się złu”, jako zjawisko wyrastające niewątpliwie na pra-starem podłożu wiary i kultu religijnego, mogłoby być studjowane współcześnie. W bandytyzmie np. lub w prostytucji dałyby się, mniemam, odnaleźć wybitne tego przykłady. Stosunek do zła, występujący tam w formach, że tak powiem, skryształizowanych, musi również być obecny i w całym obszarze życia, na którego podłożu tamte formy urastają.

przed naszymi oczami w Puszczy Białowieskiej dogasają, czy też już dogasły żubry, żywe pamiątki dawno minionych czasów.

Niezupełnie tak samo dzieje się z ludźmi, lecz podobnie. Myślę w tej chwili o owych ludziach spotykanych wśród t. zw. warstw niższych, ludziach, w których widać, że są lub chcą być naśladowcami zakonników, zakonnic i świętych średnio-wiecznych. Ludzie ci głoszą uznane przez siebie zasady, usiłują stosować je w życiu, dla siebie bywają bardzo twardzi. Czy jednak dlatego tylko nie potrafią wywołać wokół siebie silniejszego prądu życia, że bywają surowi dla świata w swych zbawieniach dlań wskazaniach? Zdaje się, że nie dlatego. Niektórzy szczególnie z pośród nich robią wrażenie nie tych, za którymi świat pójdzie, którzy mu drogę utarują, lecz tych, którzy są jedynie wewnętrznym odbiciem i jakby pozostałością epok przeżytych niegdyś przez ludzkość. Są oni niekiedy, być może, jak wspomniane żubry ostatnimi żywymi dokumentami z odległych czasów, zachowanymi w zaciszu warstw społecznych, mało dostępnych dla wpływów nowego życia.

Trzeba zważyć, że u nas warstwa ludowa była do niedawna takim właśnie zacisznym obszarem, pozbawionym w większej swej części działania oświaty, osłoniętym dobrze od głębiej sięgających wpływów kultury współczesnej. Podobny stan trwał przecież przez wieki. Istniały więc doskonałe warunki, aby w tej izolowanej warstwie ludzkiej, rozwijającej się i postępującej jedynie dzięki nikłemu własnemu dorobkowi wewnętrznemu i wpływom obcym przenikającym wgłąb bardzo powoli, znajdowały warunki istnienia typy ludzkie, które należałoby uznać za wytwór i cechę charakterystyczną epok ubiegłych.

Pogląd swój posunę jeszcze dalej, twierdząc, że ludzie, którzy swym poglądem na świat, swą religją i całokształtem swej psychiki odpowiadają rozmaitym okresom dziejów przeżytych przez nasz naród, stanowią — szczególnie wśród warstw ludowych — większość.

Gdyby etnografia nie ograniczała się tylko do współczesności, lecz sięgnęła w przeszłość, starając się odtworzyć różne umysłowe i duchowe typy panujące głównie w rozmaitych środowiskach, w oddzielnych epokach dziejowych, wówczas mielibyśmy pracę znacznie ułatwioną.

Posiadając obraz i charakterystykę środowiska, w którym pewien historyczny typ duchowy ludzki powstawał i zajmował

stanowisko przewodnie, znając warunki jego rozwoju oraz jego podstawy wewnętrzne, mielibyśmy niesłychanie ułatwioną możliwość orjentowania się wśród tej bardzo zawiłej i różnobarwnej współczesnej nam mozaiki ludzkiej.

Trzeba zauważyć w tem miejscu, iż formy czyste, jak wszędzie tak i tu, będą nadzwyczaj rzadkie; poznanie jednak postaci typowych jest jedyną drogą do poznawania form mieszanych. Jeżeli byśmy poznali przewodnie typy duchowe ludu lub drobnego mieszczaństwa polskiego np. z XVI i XVIII wieku, toby nam ułatwiło rozpoznanie typów przejściowych, skombinowanych jakby z tych dwóch.

Nielatwą to rzeczą, a może i nie zawsze możliwą, byłoby wydobyć z przeszłości tych prawdziwych skarbów dla pracy oświatowej — tembardziej, że w wielu spotkanych przypadkach trzeba by sięgać bardzo daleko, do czasów nieledwie przed-historycznych, gdzie milkną już wszelkie źródła pisane, do czasów, o których można sądzić na podstawie analogji z ludami współczesnymi, stojącymi na niskich stopniach rozwoju kulturalnego.

Sprawa to nauki, która wzięłaby sobie za przedmiot odtworzenie typów ludzkich, mających swe obywatelstwo w przeszłości. My mamy przed sobą teraźniejszość i tę *musimy badać*, jeżeli pragniemy pogłębić swoją pracę.

Jak to czynić?

Nie potrafiłbym wskazać programu działania. Pragnąłbym raczej zwrócić uwagę na potrzebę zajęcia się wskazanymi zagadnieniami. Program systematycznego działania musi być poprzedzony przez szereg usiłowań, doświadczeń i związanych z nimi błędów. Przytoczę jedynie kilka wskazań, w myśl których zdaje mi się możnaby narazie postępować.

Oto one:

1. Zapoznavanie się z literaturą, która oddawna sięgała do różnych sfer ludu (np. żywot św. Genowefy i inne żywoty świętych, opowieść o Magelonie, pieśni—eposy religijne, śpiewane w czasie pielgrzymek do miejsc cudownych, różne kalendarze i t. d.).
2. Usiłowanie opracowywania charakterystyk (nie literackich, lecz życiowych) typów spotykanych wśród ludu miejskiego i wiejskiego.

3. Notowanie i zbieranie opowieści krążących *uporczywie* wśród ludu ze zwracaniem uwagi na całe ich tło.
4. Zbieranie wśród słuchaczy już oswojonych z instytucją kursów i jej przyjaznych wszelkich materiałów dotyczących ich życia przeszłego i obecnego (w postaci autobiografii, czy luźnych notat).
5. Usiłowanie poznania, jak różni słuchacze wyobrażali sobie naukę na kursach i czego by chcieli od tej instytucji.

Chcąc poznać bliżej człowieka, trzeba zajrzeć do jego domu, poznać tryb jego życia, to, co go zajmuje i bawi, jak również i to, co go męczy, odpycha lub poniża. Praca trudna, długa i może bardziej niż wiele innych obfita w zawody i niepowodzenia. Wykonana jednak choć w części — może być pożyteczna w swych skutkach.

ac
15
15

Musimy koniecznie uświadomić sobie, że pomiędzy nauczaniem dorosłego i dziecka ta jeszcze między innymi zachodzi różnica, że podczas gdy dziecko jest człowiekiem rozwijającym się, na którego rozwój (szanując jego cechy osobowe) można wpływać w stopniu znacznym, dorosły jest człowiekiem, którego świat wewnętrzny uległ już ustaleniu — skryształizowaniu, że tak powiem; taki utwór duchowy podlega już tylko powolnemu rozwojowi i z trudnością może być powtórnie „przekryształizowany“.

Pragnąc wywoływać te zjawiska „przekryształizowania“, pragnąc przenosić ludzi z odległych epok historycznych i przedhistorycznych do wieku XX, musimy *znać* te pierwotne utwory duszy polskiej, musimy stale *świadomie i celowo* wzbogacać swoją znajomość człowieka dorosłego, aby zyskiwać coraz to pewniejszy grunt do budowy programów i metod nauczania oraz organizacji kursów dla dorosłych w Polsce.

Stanisław Małkowski.

CZĘŚĆ II^{GA}

WSKAZÓWKI METODYCZNE.

WSKAZÓWKI METODYCZNE PRZY NAUCZANIU ARYTMETYKI I POCZĄTKÓW GEOMETRII.

Nie chcąc wprowadzać w błąd czytelnika, zaznaczam zaraz na wstępie, że nie chodzi mi tu o podanie „recepty“, t. j. przepisów, według których postępować należy, gdyż przepisy takie są naogół albo zbyt proste dla dobrego nauczyciela, albo mogą stać się szkodliwymi dla kogoś nieumiejętnego przy złej interpretacji. Mam tu na względzie raczej wskazanie celu, jaki sobie zakreślić winniśmy, oraz metody postępowania przy nauczaniu rachunków i początków geometrii. Przedewszystkiem wytykamy sobie *cel działania*, a z niego dopiero wyniknie plan i metoda nauki.

Cel nasz wypływa z ogólnych zadań kursów dla dorosłych, zadań, które zostały poruszone na innem miejscu. By tego celu dopiąć, musimy dać słuchaczom: 1) dostateczny rozwój umysłowy, by mogli ogarnąć najważniejsze przynajmniej dziedziny życia, 2) najniezbędniejszą sumę wiadomości, 3) umiejętność operowania nabytą wiedzą w zastosowaniu do życia i jego potrzeb, by możliwie małym nakładem pracy osiągalni jak największe rezultaty.

By odpowiedzieć na pytanie, w jakiej mierze nauczanie matematyki może się przyczynić do urzeczywistnienia powyższego celu, musimy przedewszystkiem zdać sobie sprawę z samego *charakteru nauki* rachunków i metod, jakimi operuje. Arytmetyka i geometria są gałęziami jednej wielkiej nauki — matematyki, i posiadają jej cechy, które w paru słowach skreślić się postaram.

Jest to nauka,—jeżeli pominąć niewielką liczbę pewników, na których się opiera, czerpiąc je prawdopodobnie z doświadczenia,—całkowicie wysnuta z umysłu ludzkiego drogą ścisłego

rozumowania i wyprowadzania z danych przesłanek wniosków logicznych. O ile założenie było prawdziwe, a rozumowanie ścisłe i konsekwentne, to wniosek musi być niezbity. Przyrodnik, obserwując różne przejawy życia, zapytuje, w jakich warunkach i w jaki sposób dane zjawisko się odbywa, — nie pozwala sobie jednak na to pytanie, które matematyk wciąż ma na ustach — dlaczego?

Taki sposób zdobywania nowych prawd, ta ścisłość i niezawodność, z jaką one do nas niezależnie od warunków otoczenia, przemawiają, posiada ogromną wartość kształcącą dla umysłu. Wartość ta uznana była przez uczonych starożytnych, z zamiłowaniem poświęcających się matematyce na tysiące lat przed Chrystusem. Dowodem tego jest egipski papyrus, ułożony przez Amesę około 2000 roku przed Chrystusem, a wydany w w. XIX przez Rhinda, tabliczki, zapisane pismem klinowym, znalezione nad Eufratem, mniej więcej z tegoż czasu, i inne zabytki. Wszyscy znamy nazwisko Euklidesa, twórcy systemu geometrii, który do dziś dnia przetrwał prawie bez zmiany, lub Pitagorasa, filozofa — matematyka, o którym istnieje podanie, że uczcił bogów ofiarą stu wołów z radości, że mu się udało dowieść ważnej prawdy matematycznej.

Obok owej niezależności, posiadającej taki urok dla umysłów, posiada matematyka inną jeszcze cechę z niej wypływającą: stanowi ona potężne narzędzie do ujmowania i formułowania zależności ilościowej pomiędzy zjawiskami zarówno życia codziennego, jak i we wszystkich dziedzinach wiedzy, przemysłu i handlu.

Zawsze i wszędzie, od dziecka, które po raz pierwszy stwierdza różnicę między jednym cukierkiem i wielu cukierkami, do uczonego formułującego zawile prawo przyrody i inżyniera, który z niego korzysta, zakładając np. lampy elektryczne, lub budując aeroplany — mamy do czynienia z matematyką, stosujemy ją na każdym kroku, w każdej niemal chwili. Mamy tu więc z jednej strony sposobność do wysokiego rozwoju intelektualnego, zdolności rozumowania i wnioskowania, a więc to, cośmy na początku zaznaczyli w punkcie 1-ym; z drugiej strony dajemy możliwość ścisłego formułowania praw przyrodniczych i stosunków życiowych, a więc sposób poznawania otaczającego świata (punkt II-gi) i umiejętności czynnej reakcji w zetknięciu z życiem (punkt III-ci).

Przechodząc do *środków*, jakimi operować będziemy, poruszymy jeszcze kwestję *psychologii* naszych słuchaczy. Są to ludzie, przeważnie dojrzały; niektórzy z nich mają już niewątpliwie pewne pojęcia gotowe, wykonywali dobrze czy źle różne proste rachunki, liczyli pieniądze, płacili lub odbierali zapłaty; na tych danych oprzeć się można i do nich nawiązać naukę. Jednocześnie jednak są to ludzie, absolutnie nie przywykli do pracy umysłowej.

Połączenie tych dwóch faktów: wyrobienia życiowego i gotowego nieraz zapasu wiadomości błędnych lub prawdziwych z brakiem kultury umysłowej, wytwarzają nowe warunki, nieistniejące przy nauczaniu dzieci. Okazuje się, że w większości przypadków posiadają oni wiadomości chaotyczne, często błędne, swoje sposoby rachunku, nieraz ciekawe i praktyczne; — do nas należy wyłowić te szczegóły, połączyć w pewien system, — sprostować gdzie należy, i do nich dopiero dalszą naukę nawiązać. W ten sposób nie zrazimy ich na pierwszych zaraz lekcjach, obudzimy w jednych poczucie pewnej wartości i samodzielnej ocenę tego, co umieją, w innych chęć naśladownictwa, — a we wszystkich ochotę do pracy twórczej. Musimy tu również wysłuchać ich życzeń i, o ile można, do nich się zastosować, — a życzenie będą mieli jedno wspólne: jak najszybciej nauczyć się rachować, — a więc cel praktyczny, uznany przez nas i zaznaczony w punkcie 3-im. Życzeniu temu postaramy się zadość uczynić; ze swojej zaś strony z wolna doprowadzać ich będziemy do przekonania, że bez minimalnych wysiłków w kierunkach 1-ym i 2-im, t. j. bez zdobycia pewnego rozwoju umysłowego i koniecznych wiadomości, osiągnąć tego nie można.

W ten sposób zarysuje się przed nami odrazu *charakter przyszłych naszych wykładów*. O głębszej kulturze umysłowej, płynącej z teoretycznego rozważania prawd matematycznych, na razie przynajmniej mowy tu być nie może. Z teorii arytmetyki weźmiemy tylko to, co nam jest konieczne potrzebne do zrozumienia rachunku pamięciowego i ustnego; poza tem postaramy się osiągnąć jak największą wprawę w rachunku i stosować go do najliczniejszych zagadnień życia codziennego.

Ogólne dążenie pedagogiki współczesnej, by szkoła mogła stać się laboratorium, w którym uczniowie pracują samodzielnie, tymczasem gdy nauczyciel jest ich doradcą i kierownikiem, i tutaj również będzie naszym ideałem. Czy wobec krótkości czasu

i ilości słuchaczy okaże się to możliwe nie przesądzam; w każdym jednak razie należy unikać sposobu wykładów, a natomiast zastąpić go przez umiejętne kierowanie pracą jednej osoby przy tablicy, gdy innym wciąż zadajemy pytania, sprawdzając stale, czy rozumieją i uważają. Nieraz przez źle zrozumianą delikatność, a potrochu i ze wstydu, sami nie przyznają się do tego, że czegoś nie wiedzą, i dopiero po obejrzeniu ich robót piśmiennych ze zdumieniem przekonujemy się, jak fałszywie nas pojmowali. Musimy wciąż mieć to na uwadze, że cały proces myślowy musi odbyć się w ich mózgach; — my im go możemy ułatwić, ewentualnie skrócić, — ale za nich przebyć go nie możemy i dlatego trzeba żądać rozumnej, świadomej swego celu, pracy. Ciężką, — powiedzmy to szczerze, — i zmudną pracą dochodzić będą do rezultatów. Postaramy się określić, jaką mianowicie ma być ta droga.

Chcąc przekonać słuchaczy tak nieobytych z pracą intelektualną, musimy przemawiać nie do ich umysłów przez rozumowanie, ale do zmysłów przez stawianie im przed oczy faktów konkretnych, które im każemy obserwować, liczyć przedmioty pokazane lub narysowane, rezultaty wypowiadać zdaniami porządnie zbudowanymi i zapamiętać. W ten sposób ze stanowiska biernych widzów i słuchaczy przechodzą oni do roli czynnych aktorów; umysły ich nie są kliszami fotograficznymi jedynie, ale też i pracowniami, wpływającymi na tworzenie się obrazów; będą więc pamiętali nie tylko samo pojęcie, ale i sposób jego powstawania.

Definicji żadnych, a przynajmniej prawie żadnych, nie damy; z terminów tylko najniezbędniejsze, bacząc za każdym razem, by dokładnie wskazać, co przez nie rozumiemy. I w tym zakresie ograniczonym będziemy mieli szerokie pole do wyrobienia ścisłości myśli, poprawności języka i rozwoju logicznego rozumowania, pośrednio zaś wykształcimy zdolność, która pozornie z matematyką mało ma wspólnego, — umiejętną i celową obserwację.

Zwolna dopiero, gdy drogą doświadczalną doszedłszy do danej prawdy, odczuwają pewien brak i zapytają, dlaczego tak jest, wskażą nam sami, że teraz będzie czas na stopniowe wprowadzanie dowodów logicznych, niezależnych od doświadczenia; prawdopodobnie jednak nie nastąpi to prędzej, niż w ostatnim roku naszych kursów.

Ogólny tryb postępowania zawierać powinien 4 następujące momenty:

- 1) Przedstawienie danego faktu i wynikającej z niego konieczności dania pewnej odpowiedzi; a więc zadanie, ściślej niż inne, związane z życiem słuchaczy, najlepiej z jakąś okolicznością bieżącą, np. w danym komplecie jest 12 kobiet i 10 mężczyzn, ile osób jest razem?
- 2) Rozwiązanie zadania; pokonanie trudności rachunkowej przy pomocy środków poglądowych i stwierdzenie doświadczalne nowej prawdy matematycznej;
- 3) Wprawa w danym zakresie po usunięciu środków poglądowych.
- 4) Stosowanie pojęć zdobytych.

Cztery te szczeble winien sobie doskonale uprzytomnić wykładający; natomiast nie jest koniecznem, ani nawet pożądanem, by występowały one chronologicznie jeden po drugim; przeciwnie, należy je przeplatać wzajemnie w razie potrzeby, zależnie od danego zespołu słuchaczy.

Na szczeblu drugim wykrywamy nowe zależności między liczbami; posługujemy się tu *środkami poglądowymi*. Bez względu na to, jak się zapatrujemy na sposób powstawania liczby, musimy przyznać, że obserwacja przedmiotów konkretnych, zgrupowanych w mniejsze lub większe zbiory, albo też liczenie tych zbiorów, przyczynia się do wytworzenia tego pojęcia.

Środki poglądowe działają przez zmysły; muszą więc być tak dobrane, by wytworzyć w umysłach słuchaczy odpowiednie wyobrażenia, co nie jest rzeczą tak łatwą, jak się to napozór wydaje. Oprócz tego, że przedmioty występują tu w większej lub mniejszej liczbie, o co nam właściwie tylko chodzi, posiadają one inne cechy jak barwę, kształt, wielkość i t. d. Cechy te dodatkowe nie powinny zwracać na siebie uwagi, by nie zaciemnić treści matematycznej, którą mamy przedstawić; a więc przedmioty muszą być dobrze znane, możliwie ubogie w treść, by nie narzucać dodatkowych skojarzeń, wreszcie niewielkie, by można było cały obraz liczby jednym rzutem oka ogarnąć. Nadają się tu patyczki, krążki dwubarwne, sześcianiki, klocki i t. p. Nauczyciel ilustrujący daną prawdę, jego ruchy przy demonstracji oddziałują również na zmysły, trzeba więc zwracać uwagę na to, by się wstrzymywać od ruchów niepotrzebnych, natomiast wyraźnie wykonywać rękoczynę, ilustrujące dany fakt

dobawania (łączenia dwóch zbiorów), odejmowania, mnożenia lub dzielenia.

Następnie, mając to na uwadze, że celem naszym jest dokonanie czynności abstrakcji: wydzielenia cechy liczby z pomiędzy zespołu cech, charakteryzujących dany zbiór, oraz wytworzenia możliwości operowania zdobytym pojęciem bez względu na inne cechy zbioru, staramy się, po dostatecznym wyjaśnieniu, środek poglądowy usunąć, i każemy rachować bez niego. Oczywiście w miarę potrzeby znów do niego wracamy, mając jednak wciąż na uwadze, że jest to tylko stadjum przejściowe. Po przedmiotach konkretnych następują rysunki kółek, kresek, kropek i t. p.; z czasem i tę pomoc usuwamy.

O punkcie trzecim mówić nie będziemy, natomiast bardzo ważną jest dla nas *sprawa zadań*. Ze względu na dobór zadań, rozróżniać powinniśmy tu dwie kategorie: jedna winna być ilustracją (nie dowodem) prawd matematycznych, druga ma na celu praktyczne zastosowanie arytmetyki do innych nauk lub do życia codziennego. *Metoda rozwiązywania* tych zadań winna być albo analityczna, mająca na celu zbudowanie wzoru matematycznego i wykazująca daną prawdę—albo zaczerpnięta z arytmetyki handlowej, taka, jaką stosujemy w życiu.

Metoda analityczna jest bardzo trudna dla nauczyciela, oraz dla tych słuchaczy, którzy przywykli do innego sposobu, i winna być starannie opracowana. Zaczynamy od zadań jednopytaniowych i z wolna przechodzimy do dłuższych, pamiętając o celu ostatecznym, ułożeniu wzorów, według którego rozwiązuje się dane zadanie *).

Do grupy drugiej należą wszelkie rachunki, budżety, kosztorysy i t. p.

Słabą stroną naszych słuchaczy stanowią ich *zeszyty* i w tym kierunku musimy staczać z nimi stałą walkę. Robota piśmienna w arytmetyce ma jeden cel przedewszystkiem: pozostawienie śladu trwałego pracy umysłowej, dokonanej przy rachunku pamięciowym; z czasem, gdy liczby stają się większemi, występuje

*) Stättlerówna H.—Jak uczyć matematyki na wsi i w mieście.—Garść uwag metodycznych do użytku nauczyciela ludowego.

Stättlerówna H.—Początkowa nauka arytmetyki w układzie metodycznym część III.

cel dodatkowy: ułatwienie rachunku, który na pamięć dałby się z trudem wykonać.

Obok więc zwykłych zasad, dotyczących utrzymywania porządku w zeszytach, występuje tu forma specjalna, którą zachować należy ze względu na naturę wzorów matematycznych, oraz na psychologję zmysłów. Otóż od samego początku przyzwyczajamy słuchaczy, by wszystkie liczby dane w działaniu wraz z rezultatem pisali w jednym wierszu i unikali przenoszenia części wzoru z jednego wiersza na drugi; natomiast działania, dotyczące jednego zadania, podpisywać należy jedno pod drugim. Mamy np. do rozwiązania wzór: $(24 \times 3) - 35$; rozwiązanie piśmienne tak się przedstawi:

$$\begin{array}{r} 24 \times 3 = 72 \\ 72 - 35 = 37 \end{array}$$

Jeżeli wzory są krótkie, to można na jednej stronie pisać kilku kolumnami i wówczas nie traci się miejsca, a zyskuje się natomiast na jasnym przedstawieniu. Błędem byłoby rozwiązanie powyższego przykładu tak, jak to się, niestety, „dla skrócenia” często pisze: $24 \times 3 = 72 - 35 = 37$; z wzoru tego wynikałoby, że $24 \times 3 = 72 - 35$, co jest oczywiście błędem, bo łączy znakiem równości wielkości, które nie są sobie równe.

Przy wprowadzeniu rachunku piśmiennego powyżej setki zasada wyżej wymieniona ulega modyfikacjom, z tem jednak zastrzeżeniem, że wszystko, co się da rozwiązać na pamięć, zapisujemy w jednym wierszu, i tylko trudniejsze działania wykonujemy piśmiennie, podpisując jedną liczbę pod drugą, przyczem stosujemy tu wszelkie możliwe skrócenia.

Po tych uwagach ogólnych przechodzę do szczegółowego rozpatrzenia *programu matematyki*.

Pierwszem pytaniem, jakie sobie stawiamy, jest to, od czego mamy zacząć? Odpowie nam na nie *egzamin* przyszłych słuchaczy. W ciągu krótkiego czasu mamy tu przesłuchać całe dziesiątki ludzi i pomimo niepomyślnych warunków, naogół obniżających ich sprawność umysłową, i tak niewielką, musimy się zorjentować, co umieją. Należy tu bardzo silny nacisk położyć na wytworzenie dodatniego nastroju, poważnego, a jednak swobodnego, w którym wszyscy dobrzeby się czuli i mogliby okazać maximum swych wiadomości. Nie po to ich pytamy,

by im wykazać, czego nie umieją, ale po to, by sobie zdać sprawę z tego, co wiedzą, i na co liczyć będziemy mogli.

Chodzi nam tu najpierw o zakres liczbowy, a więc: 1) do dziesięciu, 2) do dwudziestu, 3) do stu, 4) zakres dowolny, 5) ułamki i t. d. W danym zakresie najtrudniejszymi działaniami są odejmowanie i dzielenie; gdy te umieją, nie mamy potrzeby sprawdzać działań pozostałych; dopiero w razie niepożądanego rezultatu, dajemy zadania na dodawanie i mnożenie; przytem muszą to być zadania konkretne, o ile można związane z okolicznościami bieżącymi, na razie jednopytaniowe, pod względem rachunkowym stanowiące najtrudniejszy przypadek w danym zakresie liczby, np. w zakresie 20-tu dajemy zadanie na odejmowanie np. $12 - 5$, w zakresie setki na odejmowanie: $72 - 38$, a na dzielenie: $72 : 3$. Dobre rozwiązanie dwóch takich zadań dowodzi, że można przejść do zakresu następnego.

Praktyka kilkuletnia „Kursów dla dorosłych“ wykazała, że, niestety, istnieją słuchacze, którzy *nie umieją rachować do dziesięciu*; z takimi należy więc zacząć od samego początku. Sprawa jest tu tem trudniejsza, że skoro się sami dotąd nie nauczyli operować liczbami w tym zakresie, to obok niekorzystnych warunków życia musimy tu podejrzewać duże braki wrodzone inteligencji i wobec tego szczególnie starannie należy zająć się tymi słuchaczami. Pomoce naukowe, środki poglądowe, podane w sposób nie obrażający ich miłości własnej, muszą tu wystąpić w całej pełni w takim porządku, jak to wyżej zaznaczyłam: najpierw przedmioty konkretne, a następnie rysunek *).

Nie wchodząc w szczegóły, scharakteryzuję tylko dwie metody, któremi można się posługiwać przy opracowywaniu tego działu.

Jedna, reprezentowana u nas przez Berkmana, to metoda biograficzna liczby, zwana tak dlatego, że przechodzimy wszystkie działania jednocześnie z każdą liczbą po kolei, posuwając się stopniowo o jedność. Niektórzy prowadzą tą metodą arytmetykę aż do 100; jako zaletę podnoszą stopniowe powolne zwiększanie zakresu, oraz systematyczne kształtowanie obrazu i pojęcia każdej liczby.

*) Stattlerówna H.—Początkowa nauka arytmetyki w układzie metodycznym. Część I.

Zarzecki L.—Nauczanie rachunku początkowego.

Druga metoda polega na przechodzeniu w danym zakresie oddzielnych działań, lub po dwa działania wzajemnie odwrotne, a więc: dodawanie z odejmowaniem, oraz mnożenie z dzieleniem. Zwolennicy tej metody twierdzą, że dla początkujących trudność polega nie tyle na zwiększaniu zakresu liczbowego, bo liczyć (nadawać przedmiotom danego zbioru nazwy kolejnych liczebników) zwykle umieją w zakresie dużo większym, ale właśnie na wprowadzeniu różnych sposobów tworzenia liczb t. j. różnych działań współcześnie a zwłaszcza na ich piśmiennem przedstawieniu.

Osobiście godzę się najzupełniej na ten ostatni pogląd, i dlatego radzę prowadzić tu dodawanie z odejmowaniem oddzielnie najpierw w zakresie sześciu, a następnie, zwiększając ten zakres stopniowo o jedność aż do 9-ciu włącznie (nie przypuszczam bowiem potrzeby rozpoczynania nauki od jedności).

Szczególnie ważną rzeczą jest dobre opracowanie liczby 10, jako jedności wyższego rzędu, według jednego ze wskazanych podręczników, a następnie rozkład tej liczby na wszelkie możliwe składniki. Nauczyciel winien tu zdawać sobie sprawę z tego, że dana liczba może być jednocześnie zbiorem jedności, jednością i częścią jedności. Taki dziesiątek np. może być zbiorem 10-iu jedności, jednością II-go rzędu, lub częścią jedności wyższych rzędów, jak setka lub tysiąc, zależnie od punktu widzenia. Tak samo w życiu praktycznym np. kwarta może być uważaną za jedność, za zbiór 4 kwaterów, lub za część garnca. Słuchaczom oczywiście na razie mówić tego nie będziemy, — dopiero przy setce możemy tę rzecz dokładnie wyjaśnić, — sami jednak już tutaj wiedzieć musimy, do czego dążyć mamy. Po wprowadzeniu liczby 10 uczymy mnożenia z dzieleniem w tym zwiększonym zakresie.

Jeżeli słuchacz nie zna *cyfr*, wprowadzamy takowe zwolna, bez pośpiechu, w zależności od nauki pisania i czytania raczej, niż od rachunku, który doskonale może się odbywać na przedmiotach konkretnych, oraz na rysunkach kropek, kresek, kółek.

Przy dzieleniu wprowadziłabym tu tylko dzielenie na części, przyczem, jako urozmaicenie, doskonale się tu nadaje *zapoznanie z ułamkami*: $\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$ i $\frac{1}{8}$. Psychologja wykazała, że te właśnie ułamki najłatwiej są zrozumiane ze względu na stosunki handlowe, w których kupujemy różne towary na

połówki, ćwiartki i ósemki. Ułamki te przedstawiamy najpierw, dzieląc papier, sznurek i inne przedmioty na części koniecznie równe, (dlatego nie radzę dzielić np. jabłka)—następnie graficznie, na prostokątach, odcinkach, kołach wreszcie na liczbach.

Następny szczebel rachunku okrągłymi dziesiątkami do setki włącznie, wraz z pogadanką o liczbie 100, jest właściwie powtórzeniem zakresu poprzedniego z tą tylko różnicą, że zamiast pojedynczych jedności (patyczków, sześcianników i t. p.) występują tu zbiory po 10 jedności (wiązki patyczków, klocki o wielkości, równej 10-ciu sześciannikom, na rysunku — ramki zawierające 10 kropek, lub kwadracików *). Dziesiątek, który poprzednio uważaliśmy jednocześnie za zbiór jedności i za jedność, jako taką, tutaj traktujemy jeszcze z innego stanowiska, mianowicie: jako część nowej jedności, — setki.

Dział dalszy stanowi *rachunek do 20-tu*. I teraz również przechodzimy po dwa działania współcześnie, przyczem przy dodawaniu i odejmowaniu odróżniamy trzy szczeble trudności:

- 1) jednym ze składników jest liczba 10; $10 + 4 = 14$, oraz dwa działania odwrotne: $14 - 10 = 4$ i $14 - 4 = 10$,
- 2) jednym ze składników jest liczba dwucyfrowa: $12 + 5 = 17$, oraz działania odwrotne: $17 - 12 = 5$ i $17 - 5 = 12$,
- 3) oba składniki są liczbami jednocyfrowymi: $8 + 7 = 8 + (2 + 5) = (8 + 2) + 5$; zachodzi tu potrzeba rozkładu jednego ze składników w celu dopełnienia drugiego do 10-ciu; w przykładach odwrotnych musimy znów dziesiątek rozmiennić na jedności: $15 - 8 = (10 + 5) - 8 = (10 + 5) - (5 + 3) = (5 - 5) + (10 - 3)$.

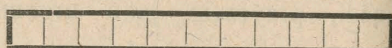
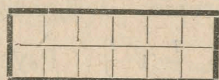
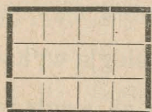
Przechodząc mnożenie łącznie z dzieleniem, wprowadzamy obok dzielenia na części i *mieszanie się* czyli *wymierzanie*.

Szczegółowe opracowanie tego działu znajdzie czytelnik w wyżej wymienionych książeczkach,—od siebie dodam tylko projekt jednego ćwiczenia na mnożenie i dzielenie. Mianowicie tam, gdzie idzie o rozkład jakiejś liczby, np. 12 na części równe możemy ją przedstawić w formie prostokąta, podzielonego na kwadraciki:

$$4 \times 3 = 12$$

$$6 \times 2 = 12$$

$$12 \times 1 = 12$$



*) „Początki arytmetyki” — Berkmana.

W ćwiczeniu tem obok wprawy w tabliczkę mnożenia mamy już gotowy materiał do przyszłej nauki o obliczaniu powierzchni.

Czwarty z kolei dział — to *działania w zakresie setki*; przechodziliśmy je wyłącznie pamięciowo, nie pokazując jeszcze wcale piśmiennych sposobów rachunku. Odsyłając znów czytelnika do wyżej wskazanych autorów, ograniczę się również do pewnych uwag, stanowiących wyjaśnienie i dopełnienie do tamtych książek.

Bardzo ważne są tu ćwiczenia, dotyczące *budowy i pisania liczb* w zakresie stu; jako ilustracja służy nam tu metr z podziałem na decymetry i centymetry, oraz monety: złote i grosze, marki i fenigi, ruble i kopiejki, korony i halerze. Nie podając jeszcze terminów, ani definicji działań, wskazujemy już na pewne właściwości sumy, różnicy, iloczynu i ilorazu, oraz na płynące stąd ułatwienia przy rachunku.

Przechodzimy z początku *dodawanie łącznie z odejmowaniem*, przyczem zwracamy uwagę na następujące ułatwienia przy dodawaniu: $11 + 14 + 28 + 6 + 12 + 9 = (11 + 9) + (14 + 6) + (28 + 12) = 20 + 20 + 40 = 80$ (prawo przemiennościowe), oraz: $25 + 19 = 25 + 20 - 1 = 44$; przy odejmowaniu analogicznie do drugiego przykładu mamy: $44 - 19 = 44 - 20 + 1 = 25$.

Przy *mnożeniu* mamy tu do czynienia z tabliczką mnożenia, którą słuchacze nasi bezwarunkowo muszą umieć na pamięć, jednak nie drogą bezmyślnego wkuwania, ale przez każdorazowe wyszukiwanie iloczynów przy pomocy dodawania lub kombinacji znanych już poprzednio iloczynów. Gdy mamy np. obliczyć iloczyn 7×8 , a pamiętamy, ile to jest 7×4 , wystarczy ten ostatni iloczyn pomnożyć przez 2; przy szukaniu iloczynu 8×9 znajdujemy 8×10 i od tego odejmujemy 8. Wszystko to musi być zilustrowane na przedmiotach konkretnych i graficznie na kropkach lub prostokątach.

Łącznie z mnożeniem liczb jednocyfrowych przechodzimy analogicznie *dzielenie*, przyczem staramy się rozkładać liczby na czynniki możliwie rozmaitemi sposobami i przedstawiać te rozkłady na rysunkach prostokątów, podzielonych na kwadraciki, jak w zakresie poprzednim. Np. $36 = 6 \times 6 = 9 \times 4 = 4 \times 9$. (Iloczyny przez liczby dwucyfrowe na razie pomijamy). Duże znaczenie ma tutaj układanie tabliczki mnożenia sposobem, wskazanym przez Pitagorasa z dwóch względów: raz, jako spo-

sobu zapamiętania iloczynów, a następnie, jako demonstracja budowy tabliczki, ilustrującej pewną zależność pomiędzy dwoma ciągami liczb: poziomym i pionowym. Tablice podobne nieraz się zdarza odczytywać w życiu; dobrze, jeżeli słuchacze zdobędą umiejętność nie tylko rozumienia, ale i układania takowych. Podając niżej *tabliczkę Pitagorasa*, pomijam sposób jej układania i odczytywania, przypuszczając, że jest on ogólnie znanym.

1	2	3	4	5	6	7	8	9
2	4	6	8	10	12	14	16	18
3	6	9	12	15	18	21	24	27
4	8	12	16	20	24	28	32	36
5	10	15	20	25	30	35	40	45
6	12	18	24	30	36	42	48	54
7	14	21	28	35	42	49	56	63
8	16	24	32	40	48	56	64	72
9	18	27	36	45	54	63	72	81

Następnym szczeblem jest *mnożenie przez liczbę dwucyfrową* i analogiczne dzielenie. Mnożenie to opiera się tu na prawie orzekającym, że aby pomnożyć przez sumę, należy pomnożyć po kolei przez każdy składnik. Jako ćwiczenie wstępne można przerobić kilka grup przykładów następujących: $5 \times 3 + 5 \times 4$ i $5 \times (3 + 4)$. Zgodność rezultatów obu przykładów wskazuje nam, że dwie tu mamy drogi postępowania, a wybór zależy od tego, która jest wygodniejsza. Przy działaniu: 4×12 wskazujemy, że 12 może być uważane za sumę $10 + 2$, więc $4 \times 12 = 4 \cdot 10 + 4 \cdot 2$. Tak samo np. $13 \times 3 = 10 \times 3 + 3 \times 3$. Odwrotnie, dzielenie: $48 : 2 = 40 : 2 + 8 : 2$.

Dalszym stopniem jest tu przykład taki, w którym iloczyn jedności jest liczbą dwucyfrową, a więc np. $14 \times 6 = 10 \times 6 + 4 \times 6 = 60 + 24$, i dzielenie: $84 : 6 = 60 : 6 + 24 : 6$.

Szczególną trudność stanowi tu dzielenie; mianowicie rozkład dzielnej na takie części, z których pierwsza jest iloczynem dzielnika przez dziesiątki, wydaje się trudnym do przeprowadzenia. Ogromną pomoc okażą tu środki poglądowe. Przypuśćmy, że mamy do podziału na 6 części 8 wiązek patyczków i 4 patyczki pojedyncze. Dzielimy 8 wiązek; pozostaje reszta 2 wiązki, które rozwiązujemy, dodajemy do nich 4 pozostałe patyczki i znów dzielimy przez 6. Sposób dzielenia, przedstawiony na rysunku, mamy u Berkmana. Przy dzieleniu nie należy pomijać tych przypadków, w których otrzymujemy resztę, ze względu na to, że w życiu częściej spotykamy właśnie te ostatnie.

Tutaj nie bałabym się już wprowadzić *ułamków* takich, jak $\frac{3}{4}$, $\frac{5}{8}$, $\frac{5}{6}$ i t. d., przyczem rozróżniamy dwa rodzaje zadań: znajdowanie części według danej całości i całości według danej części *).

W miarę rozszerzania zakresu liczby zaznajamiamy z *miarami* i wprowadzamy je do zadań, ucząc zamian jednych miar na drugie, oraz łatwych działań na t. zw. liczbach wielorakich dwuczłonowych, nie wyodrębniając ich, jako oddzielnego działu.

Przechodzimy wreszcie do ostatniego cyklu w dziedzinie liczb całkowitych, — *dowolnego zakresu liczby*. Zakres ten niektórzy dzielą na dwie części: do 1000 i powyżej tysiąca; my tego wprowadzać nie będziemy na tej zasadzie, że teoretycznie działania na liczbach powyżej tysiąca nie przedstawiają nic nowego; a jeżeli chodzi o ten wzgląd bardzo słuszny, by nie operować odrazu zbyt wielkimi liczbami, uczymy pisać w pierwszym miesiącu do tysiąca, w następnym do dziesiątka tysięcy, i w ten sposób wprowadzamy liczby coraz większe, rozszerzając na nie te działania, które w danej chwili prowadzić nam wypada. Nie radziłabym poświęcać na ćwiczenia, dotyczące pisania liczb, więcej, niż 10 do 15 minut na lekcję, ale zato prowadzić je trzeba całymi miesiącami czy to poświęcając na nie część lekcji na początku lub przy końcu, czy też wyszukując odpowiedniej sposobności przy rozwiązywaniu zadań.

*) Stättlerówna H. — „Nauka rachunków w układzie metodycznym” cz. II.

Na jakich liczbach się zatrzymać? Gdyby chodziło tylko o przyswojenie sprawności w rachunku piśmiennym, wystarczyłby zakres setki tysięcy; i tego w zadaniach i przykładach naogół trzymać się należy.

Dwa względy zmuszą nas jednak do przekroczenia wymienionego zakresu i do wskazania sposobu tworzenia liczb coraz większych: jeden — to ciekawość słuchaczy, którzy nie zadowolą się nawet miljonem, ale będą tworzyli i starali się odczytać liczby wprost zawrotnej wielkości; szczególnie młodsi a zdolniejsi uczniowie okazują popęd do samodzielnego układania zadań, w których występują wielkie liczby; w zbiorze zadań, ułożonych przez słuchaczy, mam następujące: ile sekund jest w roku? w ile minut można obejść kulę ziemską wzdłuż równika z szybkością 50 metrów na minutę? w ciągu ilu godzin można by się dostać na słońce aeroplanem? Zadania te, pomimo nieraz nieprawdopodobnej treści, np. o dostaniu się na słońce aeroplanem, dowodzą pewnego rozmachu myśli i wyobraźni, którego tamować nie możemy, — przeciwnie, należy go podtrzymywać i tylko zwracać w kierunkach bardziej pożądanых.

Drugą okolicznością, zniewalającą nas do użycia liczb większych, niżbyśmy sobie tego ze względów teoretycznych życzyli, jest konieczność związania nauki arytmetyki z innymi dziedzinami wiedzy i życia: czerpanie materiału do zadań ze statystyki, geografii, handlu, przemysłu i t. p. Jako ilustracja układu dziesiętnego służy tu obok pieniędzy, układ metryczny w całej swej rozciągłości; w miarę powiększania zakresu liczby uzupełniamy wiadomości z tej dziedziny.

Co do *porządku wprowadzania działań*, oddzieliłabym tu od siebie działania wzajemnie odwrotne i przechodziłabym każde działanie oddzielnie, podając już definicje działań, oraz terminy liczb danych i rezultatów.

Odsyłając znów czytelnika do wyżej wymienionych podręczników, zwrócę tylko uwagę na sposób urabiania *definicji działań* łącznie ze słuchaczami, a właściwie przez słuchaczy.

Dobra definicja powinna posiadać dwie następujące cechy: musi jasno i krótko wyrażać właściwości charakterystyczne danego działania i musi być ogólną, t. j. stosować się do wszystkich przypadków; np. dwie definicje odejmowania, często u nas używane, że „jest to działanie, przy pomocy którego jedną liczbę zmniejszamy o tyle jedności, ile ich druga w sobie mieści“, lub

„dowiadujemy się, o ile jedna liczba jest większa, niż druga“, są błędne, gdyż każda z nich obejmuje jedną tylko część zadań na odejmowanie, a więc nie są one ogólne. Dobrą definicję odejmowania urabiamy w sposób następujący. Dajemy zadanie na dodawanie: w jednej pacie mamy 25 funtów mąki, a w drugiej 48 funt.; ile mąki mamy razem? Po rozwiązaniu zapisujemy w sposób następujący:

$$\begin{array}{r} 25 \text{ składnik} \\ + 48 \text{ składnik} \\ \hline 73 \text{ suma.} \end{array}$$

Dalej, każemy ułożyć zadanie odwrotne, w którym suma i jeden składnik byłyby wiadome, a drugiego składnika trzeba by szukać. Zadanie brzmieć powinno mniej więcej tak: 73 funty mąki znajduje się w dwóch pakach. W jednej jest 48 funt., ile jest w drugiej? Po rozwiązaniu piszemy w sposób następujący:

$$\begin{array}{r} \text{suma } 73 \text{ odjemna} \\ \text{jeden składnik } 48 \text{ odjemnik} \\ \hline \text{drugi składnik } 25 \text{ różnica albo reszta.} \end{array}$$

Stąd bezpośrednio przy pomocy odpowiednich pytań doprowadzamy do definicji: odejmowanie jest to działanie, przy pomocy którego mając daną sumę i jeden składnik, szukamy drugiego.

Przechodząc do techniki odejmowania, polecałabym bardzo sposób odejmowania, używany w arytmetyce handlowej, z pomocą dodawania, pomieszczony u Stattlerówny.

Podobnie urabiamy definicje innych działań. Szczególniejszą uwagę zwracamy na dzielenie, jako na działanie najtrudniejsze.

Jednocześnie musimy w sposób jak najelementarniejszy zaznaczyć *zależność pomiędzy liczbami* danymi i szukanymi przy wszystkich działaniach, oraz pokazać t. zw. próby działań; te ostatnie mają znaczenie nie tylko praktyczne, ale i teoretyczne, wykazując wyżej wymienioną zależność. Dobrzeby było również zwrócić uwagę na zależność zmian rezultatów od zmian liczb danych, oraz warunki, w jakich rezultat się nie zmienia pomimo zmian, zachodzących w liczbach danych, i zastosować wyniki do rachunku pamięciowego. A więc:

przy dodawaniu: $25 + 98 = (25 - 2) + (98 + 2)$
 przy odejmowaniu: $118 - 99 = (118 + 1) - (99 + 1)$
 przy mnożeniu: $36 \times 25 = (36 : 4) \times (25 \times 4)$
 przy dzieleniu: $3150 : 25 = (3150 \times 4) : (25 \times 4)$.

Szczegółowe objaśnienia znajdzie czytelnik znów w podręcznikach; należy tylko jeszcze zwrócić uwagę na fakt, zwykle pomijany, a jednak bardzo ważny, t. j. na zachowanie się reszty przy dzieleniu. Mianowicie, gdy podzielimy, lub pomnożymy jednocześnie dzielnię i dzielnik przez jedną liczbę, iloraz się nie zmieni, ale reszta się zmieni.

$$\text{Np. } \begin{array}{r} 900 : 70 = 12 \\ 200 \\ 140 \\ \hline 60 \end{array} \quad \text{i} \quad \begin{array}{r} 90 : 7 = 12 \\ 20 \\ 14 \\ \hline 6 \end{array}$$

przy zmniejszeniu dzielnej i dzielnika 10 razy, reszta zmniejszyła się też 10 razy.

W tym zakresie możemy już zaznajomić z 4-ma działaniami na najprostszych ułamkach zwyczajnych.

Dodawanie i odejmowanie ułamków o jednakowych mianownikach nie przedstawia trudności; w razie potrzeby można ułatwić robotę, przedstawiając działanie w formie następującej:

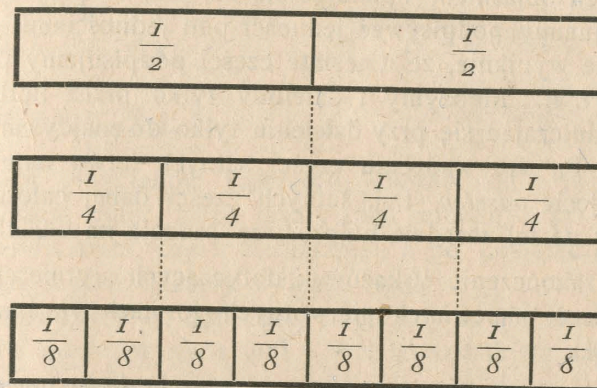
$\frac{1}{8} + \frac{3}{8} + \frac{5}{8} = 1 \text{ ósma cz.} + 3 \text{ ósme cz.} + 5 \text{ ósmych cz.}$, gdzie charakter mianownika, jako nazwy części, wystąpi wyraźnie, a słuchacze bez długich tłumaczeń zrozumieją, dlaczego dodajemy, lub odejmujemy tylko liczniki, pozostawiając mianowniki bez zmiany.

Kłopotliwszym jest dodawanie i odejmowanie ułamków o różnych mianownikach. Ograniczyłabym się na tym szczeblu do ułamków, których wspólny mianownik nie przekracza w żadnym razie 20-tu; przytem dodawałabym z początku grupami o następujących mianownikach: a) 2, 4, 8, b) 2, 3, 6, c) 2, 5, 10 (grupa bardzo ważna ze względu na znaczenie liczby 10), d) 2, 3, 4, 6, 12 i t. d. Z początku starannie przygotowujemy grunt.

Przypuśćmy, że mamy dodać ułamki z grupy I-ej: $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{3}{8}$.

Przed rozpoczęciem rysujemy na tablicy, albo lepiej wywieszamy na ścianie przygotowany poprzednio duży rysunek, na któ-

rym mamy trzykrotnie narysowaną jedną i tę samą figurę, najlepiej prostokąt, w takich położeniach, że gdy pierwszy podzielimy na połówki, drugi na ćwiartki, a trzeci na ósme części, widocznym będzie stosunek wielkości tych części. Prostokąty te



każemy przerysować każdemu słuchaczowi a następnie zapytujemy, ile ósmych części przypada na połówkę, oraz na ćwiartkę.

Z tego wynika dalszy plan działania: $\frac{1}{2} + \frac{1}{4} + \frac{3}{8} = \frac{4}{8} + \frac{2}{8} + \frac{3}{8}$.

W podobny sposób postępujemy z innymi grupami.

Mnożymy i dzielimy ułamki tylko przez liczby całkowite, przyczem unikałabym takich przypadków dzielenia, w których należy zwiększać mianownik.

Jako uzupełnienie pisanie liczb w układzie dziesiętnym, wprowadzamy ułamki dziesiętne, a mianowicie części dziesiąte i setne. Potrzebę wprowadzenia tych liczb uzasadniamy, zapytując, jaką część marki stanowi 10 fen.; 7 fen.; 1 fen.; wskazujemy na niewygodę przedstawiania tych części w znany nam sposób, i przechodzimy do pisanie ułamków dziesiętnych. Oto jeden z przykładów wprowadzenia tego działu.

Mam liczbę 400 metrów; zmniejszam ją 10 razy; co otrzymam? 40 m.; w jaki sposób przesunęłam tu cyfrę 4? Zmniejszam znów 40 m. 10 razy; otrzymam 4 m.; zmniejszam 4 m.

10 razy; co otrzymam? 4 decm., czyli $\frac{4}{10}$ metra. Chcąc być w porządku z tem, co było poprzednio powiedziane, mianowicie, że zmniejszając liczbę 10 razy, przesuwam daną cyfrę o jedno miejsce w prawo, piszę 4 na prawo od jedności, a ponieważ

całych metrów nie posiadam, piszę na miejscu jedności 0 i od dzielam takowe przecinkiem: 0,4 m. Tak samo postępuję, zmniejszając 0,4 m. jeszcze 10 razy, i otrzymuję 0,04 m. Na tem poprzestaję i wprowadzam zaraz dodawanie i odejmowanie bez długich objaśnień, opierając się na tem, że przy tych działaniach musimy podpisywać jedności pod jednościami, a z tego oczywiście wyniknie, że dziesiąte części podpisujemy pod dziesiątymi i t. d. Mnożymy i dzielimy tylko przez liczbę całkowitą, ograniczając się przy dzieleniu tylko do znajdowania części setnych. Po wprowadzeniu części setnych łatwo nam już wyjaśnić pojęcie *odsetek*, t. j. setnych części danej całości, i rozwiązywać na tej zasadzie najprostsze zadania na odsetki.

Na zakończenie wskazówek, dotyczących arytmetyki, wspomnę jeszcze o pewnych pierwotnych formach *rachunku przybliżonego*.

Liczbę przybliżone powstają stąd, że w danej liczbie odrzucamy jedności niższych rzędów, względnie części dziesiąte lub setne, i otrzymujemy w ten sposób liczbę łatwiejszą do wyobrażenia i zapamiętania, a błąd, jaki tu świadomie popełniamy, praktycznie zwykle nie ma dla nas znaczenia. Naprzykład wiemy, że ludność Królestwa Polskiego w r. 1913 wynosiła 13,055,313 mieszkańców. Liczbę tę, trudną do zapamiętania, można wyrazić z rozmaitem przybliżeniem, np. do tysiąca—13,055,000, albo do miliona—13,000,000; błąd popełniony nie będzie miał większego znaczenia, a natomiast łatwiej nam będzie zorientować się w ilości przy ostatnim zwłaszcza przybliżeniu. Inny przykład: wydatki na utrzymanie wyniosły 476 zł. 40 gr.; „dla okrzagłości”, jak to się potocznie mówi, podaję tę liczbę na 500 zł., będzie to przybliżenie do dziesięciu z nadmiarem (błąd jest mniejszy od 100 zł.).

Zwłaszcza tam, gdy chodzi o rachunki przewidywane, obliczanie przyszłych budżetów, kosztorysów i t. p., umiejętne operowanie rachunkiem przybliżonym ogromnie upraszcza sprawę. W danym zakresie chodzić mi będzie nie o zasady same rachunku przybliżonego i skróconego, ale o dwa mianowicie punkty: o przedstawianie danych liczb z dowolnem przybliżeniem z nadmiarem lub niedomiarem, zależnie od tego, który błąd jest mniejszy, oraz o wyszukiwanie ilorazów przybliżonych. Jako jedno z ćwiczeń radziłabym układanie tabliczki następującej:

z niedomiarem	wartość rzeczy.	z nadmiarem *)
4570; błąd = 6	4576	4580; błąd = 4
4500; „ = 76	„	4600; „ = 24
4000; „ = 576	„	5000; „ = 424
345 zł. 20 gr.; błąd = 8 gr.	345 zł. 28 gr.	345 zł. 30 gr. błąd = 2 gr.
345 zł.; błąd = 28 gr.	„	346 zł.; błąd = 72 gr.
340 zł.; błąd = 5 zł. 28 gr.	„	350 zł.; błąd = 4 zł. 72 gr.
300 zł.; błąd = 45 zł. 28 gr.	„	400 zł.; błąd = 54 zł. 72 gr.

Takich przykładów należałoby dawać jak najwięcej i za każdym razem pytać, gdzie mamy błąd mniejszy: przy obliczaniu z niedomiarem, czy z nadmiarem, a po dostatecznej ilości przykładów wyprowadzamy wniosek ogólny.

Przechodzimy do dzielenia: kupiliśmy za 200 zł. 28 funtów towaru. Po czemu wypada funt? Przedewszystkiem zapytujemy o stopień przybliżenia, praktycznie dla nas ważny; jest nim w tym wypadku przybliżenie do jednego grosza, najmniejszej jednostki monetarnej. Wykonujemy dzielenie: 200 zł. = 20000 gr.

$$20000 : 28 = 714 \text{ gr.}; 7 \text{ zł. } 14 \text{ gr. z niedomiarem.}$$

$$196 \quad 7 \text{ zł. } 15 \text{ gr. z nadmiarem.}$$

$$\begin{array}{r} 40 \\ 28 \\ \hline 120 \\ 112 \end{array}$$

8 gr. reszta mniejsza, niż połowa dzielnika.

Sprawdzamy, który błąd jest mniejszy:

$$\begin{array}{r} 7 \text{ zł. } 14 \text{ gr.} \\ \times 28 \\ \hline \end{array}$$

$$199 \text{ zł. } 92 \text{ gr. błąd} = 200 \text{ zł.} - 199 \text{ zł. } 92 \text{ gr.} = 8 \text{ gr.}$$

$$\begin{array}{r} 7 \text{ zł. } 15 \text{ gr.} \\ \times 28 \\ \hline \end{array}$$

$$200 \text{ zł. } 20 \text{ gr. błąd} = 200 \text{ zł. } 20 \text{ gr.} - 200 \text{ zł.} = 20 \text{ gr.}$$

a więc błąd jest mniejszy przy obliczaniu z niedomiarem.

*) Błędy mniejsze są podkreślone.

Przypuśćmy, że mamy długość 4 m. 92 cm. rozdzielić na 64 części z przybliżeniem do jednego milimetra.

$$4 \text{ m. } 92 \text{ cm.} = 4920 \text{ mm.}$$

$$\begin{array}{r|l} 4920 & 64 \\ \hline 448 & 76 \text{ mm. z niedomiarem} \\ 440 & 77 \text{ mm. z nadmiarem} \\ \hline 384 & \end{array}$$

56 mm. reszta większa, niż połowa dzielnika.

Sprawdzamy, który błąd jest mniejszy:

$$\begin{array}{r} 76 \times 64 \\ 304 \\ \hline 456 \\ 4864 \text{ (mm.)} \end{array} \quad 4920 - 4864 = 56 \text{ mm.}$$

$$\begin{array}{r} 77 \times 64 \\ 308 \\ \hline 462 \\ 4928 \text{ (mm.)} \end{array} \quad 4928 - 4920 = 8 \text{ mm.}$$

błąd jest mniejszy przy obliczaniu z nadmiarem.

Stąd wyprowadzamy wniosek, kiedy obliczać iloraz z niedomiarem, a kiedy z nadmiarem, w zależności od reszty.

Niezależnie od tego stanowiska teoretycznego podajemy przykłady, w których ze względu na treść zadania zawsze obliczamy rezultaty z nadmiarem, lub niedomiarem. Np. „do sklepu szkolnego kupiono 100 zeszytów za 67 mk. 50 fen. Po czemu należy brać od uczniów za jeden zeszyt?” (takie zadania bez względu na resztę rozwiązujemy z nadmiarem). Odwrotnie, w zadaniu: „rozdać $2\frac{1}{2}$ puda mąki między 7 osób” i w podobnych do niego podajemy zawsze odpowiedź z niedomiarem.

W zakresie dowolnej liczby całkowitej wprowadzamy już wszystkie używane miary metryczne i polskie; obliczanie powierzchni i objętości, oraz znajomość miar odpowiednich wymaga pewnych zasadniczych pojęć z geometrii; do nich więc musimy przystąpić.

Minimalne wiadomości z geometrii, które w tym kursie uwzględnić należy, podajemy w miarę rozwoju programu arytmetyki i łącznie z tą ostatnią.

A więc na samym początku, gdy zaczynamy mówić o miarach długości, musimy już dać pojęcie *linji* prostej, krzywej, łamanej, oraz *obwodów* różnych figur, przede wszystkim prostokąta i kwadratu.

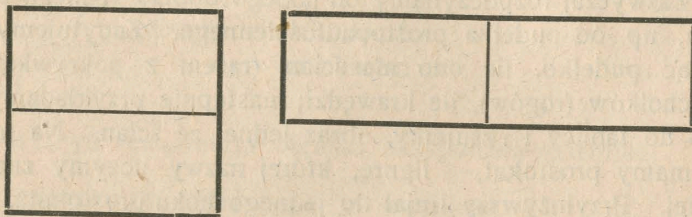
Zazwyczaj rozpoczynamy od jakiego dobrze znanego przedmiotu, np. od pudełka prostopadłościennego. Zapytujemy, pokazując pudełko, ile ono ma ścian (razem z pokrywką), ile wierzchołków (rogów), ile krawędzi; następnie przykładamy pudełko do tablicy i rysujemy obraz jednej ze ścian. Na tablicy otrzymamy prostokąt, — figurę, której nazwy uczymy znacznie później. Przyłożywszy linjał do jednego boku prostokąta, przedłużamy go w obie strony i mówimy, żeśmy nakreślili linję prostą, a bok naszej figury jest częścią, czyli *odcinkiem* tej prostej. Pytamy dalej, ile boków ma ta figura? Wszystkie te boki tworzą linję łamaną i stanowią obwód figury, którą w tym razie nazwiemy czworobokiem (dlaczego?). Na tej samej lekcji zapoznajemy jeszcze z linją krzywą, którą stanowi np. brzeg talerza, miski i t. d. Wskazawszy na te trzy rodzaje linji, każemy rozpoznawać je na przedmiotach najbliższego otoczenia. Na następnych lekcjach obliczamy obwody prostokątów i kwadratów.

Chcąc wprowadzić nazwę czworokąt i prostokąt, musimy wyjaśnić, co to jest *kąt* wogóle i kąt prosty w szczególności. Prowadzimy dwie półproste (proste, ograniczone z jednej strony) z jednego punktu i mówimy, że taką figurę nazywamy kątem. Dalej, chcąc o ile można ułatwić i skrócić wszelką teorię, radziłabym poprostu ćwiartkę papieru złożyć raz na połowy, następnie drugi raz tak, aby się utworzył kąt prosty, powtórzyć to ćwiczenie z kilku innymi ćwiartkami i pokazać, że wszystkie otrzymane kąty są sobie równe. (Przedtem należałoby wskazać, co rozumiemy przez pojęcie równych kątów). Takie kąty nazwiemy prostymi, a ich ramiona — linjami wzajemnie prostopadłymi. Teraz możemy wprowadzić terminy: prostokąt i kwadrat.

Aby rozpocząć obliczanie *pól*, wprowadzamy pojęcie powierzchni i płaszczyzny. Każemy sobie pokazać powierzchnię stołu, tablicy, pudełka, piórnika, kuli, którą powinniśmy przygotować, paru innych przedmiotów o powierzchniach krzywych i w ten sposób bez definicji, czysto poglądowo, ustalamy pojęcie powierzchni. Porównyując powierzchnię tablicy i kuli przez

przykładanie do nich linjału, dochodzimy do rozróżnienia powierzchni płaskich, czyli płaszczyzn i powierzchni krzywych.

Chcąc przejść do mierzenia pól, musimy przedtem wyrobić odpowiednie pojęcia. Rysujemy, albo lepiej, wycinamy kwadrat*),



dzielimy go na połowy, rozkrawamy, i z tych połówek układamy inną figurę, w danym wypadku prostokąt. Czy można te figury nazwać równymi? Oczywiście nie, bo mają różne kształty. Jednak mają one coś wspólnego, — mianowicie wyszła na nie jedna ilość papieru, — mówimy o nich, że są równoważne i że mają równe pola. Pola te można wymierzyć przy pomocy odpowiedniej miary. Za miarę obieramy kwadrat o boku, równym danej jednostce długości. Obliczanie pól prostokątów i kwadratów prowadzimy według któregośkolwiek z wymienionych podręczników**). Jeżeli można, pokazujemy, jak obliczać pola równoległoboków i trójkątów, — wogóle zaś wskazujemy na fakt, że wymierzać bezpośrednio kwadratem możemy tylko prostokąty; z innymi figurami należy sobie radzić inaczej, ponieważ kwadraty do nich nie przystają wskutek nierówności kątów.

Podobnie wprowadzamy pojęcie *przestrzeni* i *objętości*, — części tej przestrzeni, zajętej przez dany przedmiot. Obliczanie objętości prostopadłościanu znajdzie czytelnik również w wymienionych podręcznikach. Objętości brył o innych wymiarach obliczamy między innymi, wrzucając je do naczynia z wodą i obliczając, o ile się woda podniosła, lub co lepiej, przy pomocy ciężaru właściwego ciała.

Wogóle przy przerabianiu tej minimalnej części matematyki nauczyciel musi wyraźnie zdawać sobie sprawę, a słuchacze powinniby odczuwać, że pozatem, czem w danej chwili możemy

*) Wybór figury jest najzupełniej dowolny.

**) Borowiecka i Stättlerówna. — Początki geometrii. Dickstein. — Geometria w zadaniach.

się z nimi podzielić, istnieje cały ogrom wiedzy, która w miarę możliwości i chęci stopniowo może im się stawać dostępną. Nie obawiamy się otwierać ich myślom dalekich perspektyw i w tym celu każdy szczegół obrabiamy tak, by pojęcie, jakie sobie wytworzą, nie przeczyło rzeczywistemu stanowi nauki i by nie trzeba było później cofać lub prostować tego, co im się w pierwszych latach nauki mówiło.

Na zakończenie chciałabym zwrócić uwagę na okoliczność, którą się zwykle pomija, mianowicie: *na wielką wartość matematyki dla pogłębienia wiadomości o kraju rodzinnym, oraz obudzenia uczuć społecznych i patriotycznych.*

Zaznaczyłam już poprzednio, jaką rolę winna grać w naszym kursie matematyka stosowana; teraz dodam, że, przytaczając w historii, geografii, przyrodzie dane liczbowe, na lekcjach rachunków winniśmy układać jednocześnie zadania, służące do utrwalenia tamtych wiadomości, pogłębienia obrazu, który tam został roztoczony, niekiedy nawet wyprowadzenia wniosków na przyszłość.

Przykłady takich zadań starałam się umieścić w swym podręczniku, jest ich tam jednak za mało, i wogóle żaden autor nie może przewidzieć, co w danej chwili i danym komplecie należałoby w zadaniu pomieścić. A więc np. w związku z historią można obliczać, jak długo panowali w Polsce Piastowie, Jagiellonowie, ile czasu trwał okres niewoli Polski i t. p. Jeden z uczniów ułożył mi na podstawie książek historycznych zadania, dotyczące bitwy i rozmieszczenia wojsk pod Racławicami; podobnie możnaby łącznie ze słuchaczami opracowywać najważniejsze momenty dziejów. Nudnem może być dla większości słuchaczy takie np. zadanie, w którym podróżny przejeżdża z miejsc fikcyjnych A do B z daną szybkością i w danym czasie; jeżeli jednak po wycieczce przypuścimy z Warszawy do Płocka obliczać będziemy średnią prędkość statku w górę i w dół rzeki i stąd wyznaczymy prędkość prądu Wisły w dniu wycieczki, powinno to wszystkich zainteresować i przyczynić się do utrwalenia pojęć z dziedziny nie tylko matematyki, ale i krajoznawstwa.

A zagadnienia, dotyczące statystyki w dziedzinie ilości i gęstości zaludnienia, handlu, przemysłu, rolnictwa, wydajności pracy u nas i gdzieindziej, czyż nie rzuca światła na stosunki

nasze i nie mogą stać się punktem wyjścia do zmiany postępowania i pobudką do czynu?

Tak tylko pojęta nauka matematyki stanie się jedną z cegiełek przy kształtowaniu nowego typu obywatela wolnej, odrodzonej naszej Ojczyzny.

Marja Borowiecka.

BIBLIOGRAFJA.

- I. Podręczniki dla nauczycieli w celu przypomnienia lub przyswojenia sobie wiadomości z matematyki.
 - Poradnik dla samouków, tom I, wyd. II. Wstęp ogólny. (Cele i zadania matematyki). — Z. Janiszewski. Stopień II — St. Kwietniewski.
 - Strutyński. — Arytmetyka.
 - Tannery w tłumaczeniu Czubalskiego. — Arytmetyka teoretyczna i praktyczna.
 - Faifofer w tłum. Kwietniewskiego. — Pierwsze początki geometrii.
 - Jamrógiewicz i Strutyński. — Geometria pogładowa.
- II. Książki metodyczne dla nauczycieli.
 - Poradnik dla samouków, tom I, wyd. II. Metodyka nauczania. — St. Kwietniewski.
 - H. Stattlerówna. — Nauka rachunków w układzie metodycznym, część I, II, III i IV.
 - H. Stattlerówna. — Jak uczyć matematyki w szkołach ludowych na wsi i w mieście.
 - Zarzecki. — Nauczanie rachunku początkowego.
 - Borowiecka i Stattlerówna. — Początki geometrii, cz. I i II.
 - Nauczanie języka polskiego i arytmetyki na kursach dla dorosłych (program szczegółowy) — przedruk z t. I-go „Rocznika Kursów dla Dorosłych.
- III. Książki dla słuchaczy.
 - Borowiecka. — Zbiór zadań dla dorosłych, cz. I, II i III.
- IV. Książki, mogące służyć jako materiał przy układaniu zadań przez nauczyciela.
 - Wszelkie statystyki; między innemi można tu wymienić: Strasburger. — Rocznik statystyczny Królestwa Polskiego. Thugut. Polska i Polacy.

CZYTANIE ROZUMOWANE.

Analfabetyzm książkowy kwitnie u nas, niestety, na równi prawie z analfabetyzmem abecadłowym.

Przeciętny ogół czyta mało, a co gorsza nieumiejętnie: bez planu, bez wyboru, ślizgając się po powierzchni, nie wnikając głębiej w treść i wartość książki, nie szukając tam odżywczych pierwiastków dla umysłu, uczucia i wyobraźni, materiału do przeżyć myślowych i duchowych, do odczuwania rozkoszy estetycznej.

Inteligencja, poza wyjątkami, karmi się głównie powieścią, tem poczytniejszą, im bardziej sensacyjną, z wyłączeniem arcydzieł literatury, wymagających pracy myśli i poczucia piękna. Lud zaś, przeważnie dotąd zasilany literaturą mistyczną lub innego rodzaju sztucznie przystosowaną do rzekomych jego potrzeb i upodobań, t. zw. literaturą ludową, nie przejawiał pociągu do czytania, mało interesował się książką, nie będąc w tym kierunku ani dostatecznie rozbudzonym, ani przygotowanym.

Stąd wśród szerszych mas zupełny zastój umysłowy, w innych sferach powierzchowność wykształcenia, płytkość sądów, chaos w pojęciach i zapatrywaniach, nie opartych na własnem przemyśleniu i przeżyciu, lecz na powtarzaniu ukutych przez innych formułek, brak kultury duchowej i obyczajowej uderza na każdym kroku i odpowiednio wpływa na bieg spraw i wypadków życia społecznego, wymagającego, dziś zwłaszcza, wielkiej sprawności myślowej, zdolności orjentowania się i konsekwencji w działaniu.

Odliczywszy na karb winy dawne nasze polityczne stosunki i, mówiąc szczerze, psychikę narodu, nieskłonного naogół do wysiłków umysłowych i systematycznej pracy, trzeba przyznać,

że za taki stan rzeczy spada przedewszystkiem odpowiedzialność na szkołę i nauczycieli, na nich to bowiem głównie polega nadanie kierunku ogólnemu rozwojowi młodzieży, wdrożenie do logicznego myślenia, do samodzielnego zdobywania umysłowych i duchowych wartości.

Nauka początkowa czytania zasadzała się do niedawna przedewszystkiem, a nawet niemal wyłącznie, na doprowadzeniu ucznia do zdobycia mechanizmu czytania czyli zdolności składania poznawanych w druku wyrazów i mniej więcej biegłego ich wymawiania.

Treść wyrazów, zdań i t. d., pojęcia w nich zawarte nie wchodziły w rachubę, zarówno przy układaniu elementarza, jak i stosowaniu go przez nauczyciela. Byleby mieć materiał do odpowiednich ćwiczeń w mechanizmie czytania, mniejsza o jego wartość logiczną, czy dydaktyczną, o poprawność, gładkość i dźwięczność języka.

A więc: „matula hoduje hołotę; orły i osły wyrosły; oj, synku leniwy, jaki nos uwalany“ lub „kto nie wypije, tego we dwa kije, ile sił, tyle Łuka bił“ i t. p. przykłady spotyka się w tekstach elementarza, uchodzących z innych względów w swoim czasie za wzorowe.

Jeśli wziąć pod uwagę różne sposoby, jakie stosowano w krzewieniu umiejętności czytania, z grasującym dziś jeszcze sylabizowaniem, to nie dziw, że nauka mozolna, sucha i bezbarwna raczej odstraszała niż przyciągała, że czytanie, to cudowne narzędzie do zdobywania wiedzy i kultury ducha, tak słabo się rozpowszechniało i że dotąd służy więcej względem praktycznym lub podniecie, niezawsze zdrowej dla wyobraźni, niż wysokim celem, do których prowadzić powinno.

We Francji już przed kilkudziesięciu laty wprowadzono do szkół i seminarjów nauczycielskich, jako oddzielny przedmiot, *sztukę czytania*, połączoną ze sztuką wymowy, wychodząc z założenia, że dobrze czytać, to dobrze mówić i porządnie myśleć, to umieć wzruszać się, zachwycać, być zdolnym do odtwarzania w myśli obrazów, wywołanych przez czytanie.

U nas nie posunięto jeszcze na taki poziom w programie i w zastosowaniu praktycznym sposobu czytania, wydzielając niejako każdą z jego stron przy nauczaniu. Na najniższym stopniu uprawia się czytanie mechaniczne, potem idą czytanki, stresz-

czane ustnie i piśmiennie, łączone cokolwiek z pogadankami, a wyżej jeszcze przy wykładach literatury — odczytywanie utworów piękna z analizą, przeważnie przez nauczyciela dokonywaną; wreszcie czytanie artystyczne, stosowane przy nauce deklamacji.

Należy wszakże podkreślić, że od pewnego czasu zaszedł pomyślny zwrot pod tym względem: nie tylko bowiem doskonałą się sposoby zdobycia mechanizmu czytania w najkrótszym czasie i przy najmniejszym wysiłku ze strony ucznia, ale zarazem zmierza się ku stworzeniu już na pierwszym stopniu nauki elementarnej, metody *łączenia mechanizmu z logiką i estetyką* czyli stosowania *czytania rozumowanego*.

Czytanie rozumowane posiada szczególniejsze znaczenie przy nauczaniu dorosłych, którzy mają przed sobą mniej czasu i sposobności do powetowania swych braków umysłowych i kulturalnych, którzy potrzebują zachęty, wskazówek i ułatwień na drodze do samokształcenia, do wyrabiania się etycznego, społecznego, obywatelskiego.

Podstawą czytania rozumowanego jest zasada, *aby od początku, od pierwszego poznanego przez ucznia w druku wyrazu wciągnąć do czynnego udziału jego myśl, uczucie i wyobrażenie, wywołać zainteresowanie i tak wyzyskać każdą lekcję, by uczynić ją trwałym nabytkiem umysłowym i duchowym*.

Weźmy przykład. Jest pierwsza z dorosłymi lekcja czytania, poprzedzona pogadanką przypuśćmy o celu i pożytku nauki, do której przystępują. Nauczyciel, posiłkując się elementarzem R. O. D., przerabia z uczniami pierwszy wyraz *oko* (przedstawione na rysunku), doprowadzając ich do przeczytania i napisania tego słowa.

Związuje się wspólna na temat oka pogawędka, w której przez umiejętne stawianie pytań dopomaga nauczyciel słuchaczom do uświadomienia sobie znaczenia wyrazu i pojęć z nim związanych.

Oko — narzędzie wzroku, najważniejszego ze zmysłów. Oko — jako wyraz charakteru, inteligencji, usposobienia (wejrzenie bystre, rozumne, łagodne, figlarne, ponure, przenikliwe i t. p.). Oczy — zwierciadło duszy. Utrata wzroku lub brak tego zmysłu od urodzenia — najcięższe kalectwo, odcinające człowieka niejako od świata, pozbawiające go rozkoszy cieszenia się widokiem ukochanych, pięknem natury, czyniące kalekę zależnym od pomocy innych na każdym kroku. Współczucie dla tego niesz-

częścią doprowadziło do wynalezienia sposobu nauczania czytać niewidomych i założenia szkół, gdzie się kształcą w nauce, muzyce, śpiewie, robotach. W Warszawie: Instytut dla głuchoniewidomych i ociemniałych. Obowiązkiem każdego pomagać i opiekować się ślepych.

Pielęgnowanie oczu. Krótkowidztwo i dalekowidztwo. Okulary. Oczy i oka (różnica).

Przysłowia: „Czego nie dopatrzysz okiem, to dołożysz workiem“, „Pańskie oko konia tuczy“, „Oko za oko, ząb za ząb“. Porównanie: „Słoneczko—śliczne oko, oko dnia pięknego“ (Szymonowicz—„Sielanki“).

Przeczytać z wypisów „Po pracy“—Sempołowskiej i Unszlichtówny: „Niewidomy“ lub coś innego, związanego z tematem pogadanki.

Czytanie powinno być krótkie i odpowiednio dobrane, tak, aby zajęło i poruszyło serca słuchaczy.

Uwaga. Obok zgrupowania w pogadance przy wyrazie „oko“ pewnych pojęć i wiadomości, strona językowa jest lekcją pod względem poprawności wymowy, logicznego wyrażania się, czego powinien przestrzegać nauczyciel w stosunku do uczniów i do siebie. Nie jest również bez znaczenia zapoznanie się praktyczne z synonimami (ślepy, ociemniały, niewidomy), z porównaniami (oczy—zwierciadło duszy, słoneczko—śliczne oko dnia), z przysłowiami i ich znaczeniem. Słowem, jak widzimy, dla różnych celów, byleby logicznie i bezpośrednio wiążących się z tematem, można wyzyskać taką pogadankę.

Na innej lekcji zapoznają się uczniowie z wyrazem: *las*, przedstawiającym pod względem bogactwa treści całą kopalnię materiału dla myśli i wyobraźni.

Któż nie zna lasu? Kto z lasu w jakikolwiek sposób nie korzystał? Drzewo na opał. Drzewo na budowlę, wyrabianie sprzętów i narzędzi. Mieszkańcy lasu: zwierzęta i ptactwo, pożyteczne i szkodliwe (jakie?). Owoce i kwiaty leśne. Pożytek z lasu dla zdrowia. Przyjemności (wycieczki, cień, zapach upajający, świergot ptactwa, brzęk owadów). Lasy—bogactwo kraju. W tem do niedawna celowała Polska. Zniszczenie lasów przez wojnę, przez rabunek Niemców (Puszcza Białowieska). Ochrona lasu. Szkoły leśnictwa. Las, bór, gaj, puszcza. Leśniczy, gajowy, borowy.

Przysłowia: „Im dalej w las, tem więcej drzew“. „Nie wołuj wilka z lasu“. Znaczenie. Nauczyciel czyta na zakończenie „Jagodę“ Lenartowicza lub jakąś inną poezję czy krótki, a piękny i dostępny opis lasu.

Naturalnie nie każdemu wyrazowi poświęca się tyle uwagi i czasu, zależy to od jego treści i znaczenia; chodzi tylko o *nie-dopuszczanie do czytania bezmyślnego*, czysto mechanicznego, do bierności w pracy.

Po szeregu pojedynczych wyrazów przechodzą uczniowie do zdań i znów muszą zdawać sobie sprawę z myśli tam zawartych i skojarzonych z niemi pojęć.

Przykład. Polak pracuje dla Polski. Następują pytania, jak wyżej. O kim tu mowa? Co robi Polak? Dla kogo pracuje? Jak to *zdanie* rozumieć?

Wyjaśnienia. Dobry Polak pracuje nie tylko dla siebie, ale i dla dobra ogólnego, dla wszystkich współbraci. Jak pracuje? Umysłem, ręką, sercem. Rolnik—dla wyżywienia narodu, rzemieślnik czy robotnik fabryczny—dla zaspokojenia innych potrzeb (jakich?); nauczyciel—dla oświaty, uczony—dla wiedzy, lekarz—dla zdrowia i t. d. Wszyscy pracują dla Polski. Dlaczego? Bo Polska jest ich ojczyzną, bo każdy z nich tu się urodził i wychował, wszystko co posiada, czem jest, wzięt od Polski.

Wnioski. Dawniej Polacy musieli pracować na obcych, a co gorsza na wrogów; dziś, gdy Polska jest wolna, nikomu nie podległa, każdy prawy jej obywatel z rozkoszą nieść winien część swą pracy, swych myśli i uczuć dla szczęścia i pomyślności odzyskanej Ojczyzny, a tem samym dla własnego dobra.

Czyśmy się nad tem zastanawiali? Co każdy z nas może i gotów jest dla tej sprawy uczynić?

Przeczytać słuchaczom: „Dla czego kocham Polskę“ z wypisów „Po pracy“ lub „Święta miłości kochanej Ojczyzny“ Ign. Krasickiego, czy też najsilniejsze ustępy z kazania Skargi „O Miłości Ojczyzny“.

Jeśli uczniowie mają wprawę w pisaniu można podyktować (jeden pisze na tablicy) wyjątki z tego rodzaju przytoczeń, szczególnie jeśli żywiej zainteresują, co zależy w znacznej mierze od sposobu czytania nauczyciela.

Stopniowo, przełamując trudności techniczne i pojęciowe, przechodzą słuchacze od najmniejszych całości myślowych do

coraz bardziej złożonych w treści i formie czytanek (proza i wierszem), przyczem obeznani praktycznie ze zdaniem wyodrębniają je w czytaniu myślą i głosem, a tym sposobem rozdzielają logicznie na części składowe treść czytanki i łatwo ujmują całość w opowiadaniu ustnem i piśmiennem.

Na coraz wyższym stopniu czytania analiza, z natury rzeczy, staje się bardziej złożoną. Język czytanek o poważniejszej treści zaczyna odbiegać od mowy potocznej — zachodzi większa potrzeba wyjaśnień nieznanych wyrazów, zwrotów, przenośni, wyrazów obcych, nazw i t. p., dalej — doprowadzenie uczniów do ujęcia myśli przewodniej, wysnucia odpowiednich wniosków, do wytworzenia własnego sądu, scharakteryzowania, choćby najogólniejszego, samego autora.

Przykład. Tematem lekcji jest bajka Krasickiego: „*Ptaszki w klatce*“. Forma języka łatwa, nie potrzebująca wstępnych wyjaśnień. Uczniowie czytają sami i opowiadają samodzielnie, bez pytań.

Młody czyżyk dziwi się staremu, że płacze, choć ma w klatce lepsze wygodę, niż w polu. Stary tłumaczy przyczynę: był wolnym, czego nie zaznał nigdy młody, w klatce zrodzony, przeto nie rozumie powodu płaczu starego.

Następuje dyskusja, dotycząca zagadnienia, które autor w formie przenośni porusza: zagadnienia wolności. Wolność osobista, wolność ducha, wolność polityczna. Niewola i jej skutki.

Nauczyciel wyjaśnia tendencję autora, tło czasów powstania bajki (po pierwszym rozbiórce Polski), przypomina, a może zrobią to sami słuchacze, że już spotkali się z Krasickim dawniej „Święta miłości kochanej Ojczyzny“, daje trochę wiadomości o jego osobie i pracy literackiej, zwraca uwagę, dlaczego utwór nosi nazwę bajki, proponuje wyuczenia się jej na pamięć, co daje sposobność do ćwiczenia w deklamacji.

Dla skojarzenia pojęć w związku z poruszonem w bajce zagadnieniem i wywołania silniejszych wrażeń zapoznaje się słuchaczy z drobnym, lecz wielkiej wartości literackiej i społecznej utworem St. Żeromskiego, osnutym na tle prześladowań unitów podlaskich: „*Do swego Boga*“ (Maurycy Zych — pseudonim).

Czyta nauczyciel, do czego starannie powinien się przygotować tak co do techniki czytania, jako też do sposobu ujęcia

w wyjaśnieniach i dyskusji różnych stron tematu, uwydatnienia piękna formy i znaczenia treści.

Przed rozpoczęciem czytania szereg pytań: Co wiedzą uczniowie o unitach? Kiedy i gdzie zawiązała się Unja? Z jakich powodów? Odkąd datowały się prześladowania unitów wogóle? Kiedy rozpoczęto je w byłej Kongresówce? Dokąd trwały? Gdzie leży Podlasie i Chełmszczyzna? (pokażać na mapie). Zakusy oderwania tych ziem od Polski po akcie tolerancyjnym i w czasie ostatniej wojny (traktat pokojowy w Brześciu).

Uwaga. Wyjaśnienia czasem poprzedzają czytanie, czasem następują w końcu, zależnie od charakteru czytanki. Co zaś do samej analizy, to w utworach, silniej działających na uczucie i wyobraźnię, należy zostawić wszelkie refleksje do przyszłej lekcji, by nie przerywać wywołanego czytaniem nastroju.

Tak też w danym wypadku trzeba postąpić i dopiero, przy następem spotkaniu ze słuchaczami, przekonać się, jakie wrażenie odnieśli z czytania: „*Do swego Boga*“. W dyskusji uwydatnić charakter głównych postaci, ich psychologję, dalej środki artystyczne, jakich użył autor, np. precudne obrazy przyrody, biorącej żywy udział w losach bohaterów, prostotę stylu i języka przy wysokiem napięciu uczucia, mocno podkreślić znaczenie siły przekonań, poświęcenia dla idei, z drugiej strony zasadę tolerancji, jako jednego z najważniejszych warunków rozwoju ogólnego i harmonji społecznej. Wreszcie zagadnąć słuchaczy, czy mają w duszy coś tak umiłowanego, za co gotowi byliby cierpieć i walczyć nieustraszenie.

Przytoczyć dowody poświęceń i ofiary z życia dla sprawy wyzwolenia Polski, dawniej i w obecnej wojnie. Bohaterstwo w innych dziedzinach życia ludzkości.

Wskazać odpowiednią literaturę do czytania domowego (Dzieje męczeńskie Podlasia i Chełmszczyzny — L. Wasilewskiego. Z ziemi Chełmskiej — Reymonta. Rozmowa z Matką Makryną Mieczysławską — Słowackiego).

Dla podniety wyobraźni i uplastycznienia treści czytanki można, o ile są po temu środki i warunki, ilustrować ją obrazami świetlnymi, co jest pożądane, zwłaszcza przy czytaniu *okolicznościowem* z powodu świąt narodowych, uczczenia pamięci zasłużonych mężów i t. p. obchodów.

Dowodem pożytku i osiąganych rezultatów czytania, prowadzonego sposobem rozumowanym, będzie coraz czynniejsza rola w lekcji ze strony słuchaczy. Oni to stawiają pytania nauczycielowi, żądają wyjaśnień w napotykanym trudnościach i wątpliwościach, dzielą się wrażeniami, proszą o wskazówki co do wyboru książek, zaczynają prowadzić dzienniczek lektury, wypisując piękniejsze ustępy, aforyzmy, dopominają się o pogadanki, odczyty.

W miarę wzrastającego zainteresowania i sprawności myślowej uczni, wprowadza nauczyciel ich umysły w coraz szersze sfery pojęć i wyobrażeń, zapoznaje z różnymi formami literackiej twórczości, przechodząc *stopniowo i konsekwentnie* od rzeczy lżejszych do poważniejszych, przeplatając prozę poezją, tematy uczuciowe naukowymi, grupując czytanki około pewnych zagadnień z uwzględnieniem wysuwanych przez słuchaczy tematów (o ile są racjonalne *).

Nie można tu pomijać literatury dnia bieżącego t. j. *prasy*, która jako odbicie zjawisk i zagadnień chwili, jako źródło informacyjne w różnych sprawach coraz szerzej przenika w masy, a tak jednostronnie pod względem sposobu czytania i doboru pism jest wyzyskiwana. Przyzwyczaić czytelników do traktowania gazety lub tygodnika nie tylko ze strony kroniki wypadków lub wiadomości politycznych, ale i kwestji zasadniczych, więc czytania artykułów, korespondencji, recenzji i t. p.; obznajmić z terminologją dziennikarstwa, wskazać potrzebę zapoznania się z różnym oświetleniem danej sprawy i własnego o niej sądu — stanowić będzie zadanie nauczyciela.

Przerabiany wspólnie na lekcji i samodzielnie przy domowym czytaniu różnorodny materiał, dostarcza zainteresowanym coraz innych przeżyć myślowych i duchowych, pobudza do zastanawiania się, porównywania, do krytycyzmu. Przytem poznają bogactwo języka, ozdoby stylu, uczą się rozumieć ducha mowy ojczystej, widzą wielki dorobek umysłowy i kulturalny narodu w licznych o wysokiej wartości dziełach literatury, wyrabiają się ideowo, obywatelsko.

Obudzić myśl, wywołać zainteresowanie, utorować drogę do samodzielnej, systematycznej pracy umysłowej, do wyrobienia

*) Patrz: Program czytania rozumowanego na rok 1917/18. Rocznik Kursów dla Dorosłych tom I, str. 60.

zmysłu obserwacji, subtelności uczuć i wrażliwości estetycznej, — oto cel metody czytania rozumowanego czyli logicznego, które umiejętnie stosowane, stanowi czynnik kształcący i wychowawczy pierwszorzędного znaczenia.

Posługiwanie się tą metodą bynajmniej nie przewleka procesu opanowywania mechanicznej strony czytania, jakby się to może na pozór wydawało, przeciwnie rozwija zdolności kombinacyjne w tym kierunku; pod względem zaś pedagogicznym ma ważne znaczenie nie tylko w zastosowaniu do ucznia, ale i dla samego nauczyciela. Z maszyny do nauczania staje się on *twórcą* każdej lekcji, którą musi obmyśleć, przygotować plan, dobrać materiał, uzupełnić własne wiadomości, zaglądając do historii, literatury i innych nauk; do mapy, słowników, encyklopedji; musi przeżyć wewnątrz to, czem chciałby zainteresować i wzruszyć słuchaczy.

Słowem, kształcąc innych, kształci się sam, rozwijając innych, toruje sobie drogę do rozwoju; jest nie tylko wykonawcą z góry przygotowanej dla niego instrukcji, ale przez samodzielne próby i doświadczenia zdobywa nowe pomysły, wkłada w pracę własną inicjatywę, współdziałając tym sposobem doskonaleniu się systemu i programów nauczania, które powinny być wynikiem zbiorowych doświadczeń i obserwacji, bezpośrednio z praktyki nauczycielskiej zaczerpniętych.

Aby racjonalnie i skutecznie stosować metodę czytania logicznego, należy obok przygotowania nauczyciela, a przynajmniej obudzenia jego świadomości w tym kierunku, stworzyć środki pomocnicze, a więc: elementarze, przystosowane do wymagań wskazanej metody (z tekstem odpowiednim do wieku i poziomu); wypisy z bogatym, umiejętnie dobranym i urozmaiconym materiałem, jak również odpowiednio wyposażoną bibliotekę szkolną.

Jadwiga Jahołkowska.

ODCZYTYP OPULARNE DLA DOROSŁYCH

(opracowywanie i wygłaszanie—wskazówki praktyczne).

Pogadanki i odczyty popularne stanowią jeden z najważniejszych działów pracy oświatowo-wychowawczej wśród dorosłych. Praca ta ma jako ostateczny, w pełni swojej nigdy nie-dościgniony, a zawsze żywy cel — pomnażanie kultury polskiej włąb i wszere; wyzwalanie pełni bogactw zbiorowej duszy narodu — słowem tworzenie jego przyszłości.

Podejmować ją wolno tym, którzy ogarniają jej doniosłość, odczuwają wewnętrzną potrzebę wzięcia w niej czynnego udziału, którzy znajdują w sobie umiłowanie tej pracy, znajdują w sobie duchową spólnotę i umiłowanie ludzi, z którymi i wśród których chcą pracować.

Ludzie wyższej kultury umysłowej, słuchając ludzi duchowo obcych, nawet wrogich, mogą czerpać od nich wiadomości, a po przesianiu wzbogacać niemi swój dorobek myślowy. Jeśli chodzi o pracę kulturalno-oświatową wśród ludu, trzeba dawać z serca i z mózgu, w sercach i mózgach znaleźć oddźwięk — poruszyć myśl i uczucie — inaczej praca pójdzie na marne.

Cóż się „dzieje“ podczas odczytu popularnego?

Myśl i uczucie — duchowa treść człowieka, który mówi, obcuje z myślą i uczuciem — duchową treścią słuchaczy i oto z tego wzajemnego obcowania wzbogacają się wzajem ich myśli i uczucia.

Świadomość wzajemności dorobku będzie może istotą stosunku działacza społeczno-wychowawczego do podejmowanej przezeń pracy.

Czy głęboki, szczery, ideowy stosunek do pracy wystarcza, by ją podjąć? Nie.

Biorąc za punkt wyjścia horyzont myślowy i skalę uczuć słuchaczy, trzeba mieć dar prowadzenia od myśli, stanowiących ich własny dorobek, do myśli nowych, prowadzenia od uczuć znanych do nieznanych, dar prowadzenia od ich własnych przeżyć do przeżyć innych.

Budowę nowych *myśli, uczuć i podawanie nowych wiadomości* musi prelegent oprzeć o trwały fundament horyzontu myślowego, skali uczuć i posiadanych wiadomości słuchacza. Budowa ta musi być mocna, by myśl słuchacza wstępowała po niej śmiało, spokojnie, bez wysiłku, by nie napotykała luk, by nie była zniewalana do nagłych skoków, by, zawiedziona we własne siły, nie zatrzymała się w pół drogi. Strop myśli musi być odlany w sztywne i szablonowe formy wyrazów — swoboda wyboru tych form jest nadto ograniczona — muszą to być formy słuchaczowi znane i zrozumiałe. Wiedza nabyta niech otwiera nowe rozległe horyzonty, a jednak uczuciowo bliskie, więc interesujące.

O budowniczym, który budowie takie stawiać potrafi, mówimy, że ma *talent popularyzatorski*. Ten talent czy też zdolność udostępniania trzeba mieć.

Twierdząc to, nie obawiam się, że ostudzę zapał ludzi, którzy garną się do pracy, że zatrzymam kogokolwiek w pół drogi zniechęconego skalą wymagań, jakie w tej dziedzinie trzeba sobie stawiać. Polacy wogóle posiadają znaczne zdolności popularyzatorskie. Jestem przekonany, że z ogółu ludzi ciążących ideowo do pracy społeczno-wychowawczej i popularyzatorskiej, ci, którzy jej zaniechają z powodu braku zdolności, będą w znikomej mniejszości.

Obawiam się, że więcej będzie tych, którzy, zapominając o tem, że wszelkie zdolności rozwijają się przez ćwiczenie i praktykę, zrażą się pierwszymi niepowodzeniami.

Niepowodzenia te są rzeczywiście bolesne i szkodliwe. Jeden nieudany odczyt może zrazić dane środowisko i zniechęcić do wszelkiej akcji odczytowej na czas dłuższy.

Tych pierwszych, w większym lub mniejszym stopniu zdarzających się na początku, niepowodzeń uniknąć niepodobna, można je jednak znakomicie zredukować przez gruntowne przygotowanie odczytu pod względem treści i techniki, przez świadomość, jakim wymaganiom zadość czynić należy, przez unika-

nie najbardziej pospolitych błędów i usuwanie niebezpieczeństw, które usunąć łatwo, ale o których istnieniu trzeba wiedzieć.

Garść wskazówek praktycznych, które tu podaję, ma na celu ułatwienie pracy początkującym. Wskazuję niepowodzenia i błędy, przez które przeszedłem sam lub które podpatrzyłem u kolegów i staram się wyciągnąć pewne wnioski pozytywne.

Prelegent specjalista nie znajdzie w tych uwagach nic dla siebie nowego.

Decyduję się podać je ogółowi w tem przeświadczeniu, że praca specjalistów - prelegentów nie wystarczy, że udostępniania wiedzy życie zażąda od licznych przedstawicieli inteligencji, głównie prowincjonalnej, a zwłaszcza od nauczycieli i młodzieży akademickiej — i że żądaniu temu stanie się zadość.

Powody organizowania i cel odczytu.

Jeśli spojrzeć prawdzie w oczy, to trzeba stwierdzić, że przyczyny organizowania odczytów, zwłaszcza na prowincji, często nie miały i nie mają nic wspólnego z planową, głębszą, albo wogóle z jakąkolwiek akcją społeczno-wychowawczą. Potrzeba pieniędzy na odbudowanie jakiejś pogorzeli, albo odnowienie bocznego ołtarza, więc urządza się fantową loterię albo odczyt. Notable miasteczka, chcąc wytworzyć sobie pozory usprawiedliwienia, że „jednak coś się robi“, „sprowadzają“ prelegenta z Warszawy, wreszcie i na listopadowkę „wypada coś zrobić“, więc „robi się“ odczyt. Niekiedy przypadek chce zrządzić, że nawet z takich pobudek powstające działanie może przynieść pożytek, przeważnie jednak kładzie się ono w poprzek rzetelnej pracy kulturalno-oświatowej, krzewiąc do niej nieufność i niechęć.

Jest w tego rodzaju „robocie“ coś niemoralnego, sformułujmy co: słuchacze odczytu są tu jednym z narzędzi, czemś ubocznym — tymi, którzy zapłacą lub wypełnią salę, sama praca oświatowa — odczyt — środkiem, a nie celem.

Jedyną zdrową podstawą, na której powstaje chęć zorganizowania odczytu — jest zadośćuczynienie wymaganiom lub potrzebom słuchaczy odczytu. Słuchacz jest tu osobą główną — celem, wszelkie inne czynniki jeśli istnieją, z natury rzeczy muszą być wtóre, dodatkowe, podporządkowane głównemu.

Najprzyjaźniejszą jest sytuacja, jeśli człowiek lub ludzie, prowadzący w danym środowisku systematyczną pracę kulturalno-oświatową, świadomi różnych sposobów oddziaływania społeczno-

wychowawczego, wybiorą odczyt, jako formę w danym wypadku najbardziej odpowiednią.

Niejednokrotnie, w zależności od tematu i środowiska, rozmowy osobiste, przygodne publiczne przemówienia, podsuniecie artykułu, książki, urządzenie przedstawienia, obchodu, wycieczki i t. p. lepsze dadzą wyniki, niż odczyt.

Pierwsza czynność, jaka staje przed nami przed wyborem dziedziny i tematu, to dokładne uświadomienie sobie, czego wymagamy od projektowanego odczytu, jaki cel chcemy osiągnąć.

Naogół biorąc, akcja odczytowa musi mieć na celu: a) rozbudzanie zainteresowań kulturalnych wogóle, b) zadośćuczynienie istniejącym zainteresowaniom, c) poruszanie zagadnień, względem których nieświadomość, nieuctwo, obojętność lub fałszywy stosunek czynią największe krzywdy w danym środowisku, d) odpowiednie kierowanie zainteresowaniem (tam, gdzie zainteresowania wybujały w jednym tylko kierunku, dążyć trzeba do osiągnięcia harmonijnego rozwoju kulturalnego, zainteresować zarówno zagadnieniami społecznymi, narodowymi, różnymi gałęziami wiedzy, zagadnieniami estetyki, sztuki, etyki, obyczajowości).

Wybór dziedziny i tematu.

Na prowincji, gdzie akcja kulturalno-oświatowa dopiero pierwsze stawia kroki, niezmienne często chodzi o wyrwanie ludzi ze śpiączki umysłowej, oderwanie myśli od kłopotów życia codziennego, wywołanie poruszenia umysłowego. Przygotowujemy grunt i organizujemy odczyt.

Tu i owdzie, zresztą coraz rzadziej, stykamy się z zupełną obojętnością niekiedy nawet z niechęcią do zagadnień bytu narodowego; gdzieindziej znów uderza nas wybitne nieuspołecznienie środowiska, obojętność względem zagadnień społecznych, wybiegających poza sferę interesu osobistego; zainteresowania te chcemy obudzić i — wszczynamy akcję odczytową.

Rozwiemożliło się w danej okolicy niechlujstwo, panują choroby zakaźne, weneryczne i inne — zwalczamy zło różnymi środkami, między innymi organizujemy odpowiednie odczyty.

Miernikiem głębszych poczynąń będzie, jeśli najpierw zjawia się garść tematów „potrzebnych“, a następnie myśl zorganizowania odczytu, nie zaś odwrotnie: najpierw projekt zorganizowania odczytu, a następnie szukanie dziedziny i tematu.

Bacne wnikanie w życie gromady ludzkiej, wśród której pracujemy, poznawanie jej potrzeb i bolączek nieustannie podsuwa działaczowi społeczno-wychowawczemu tematy do poruszenia.

Tu niech mi wolno będzie wypowiedzieć jedną radę. Postrzeżenia nasze, dotyczące się środowiska, z którym żyjemy, zwłaszcza dotyczące się potrzeb kulturalnych, należy skrzętnie notować. Życie dostarcza nam ich na każdym kroku nieomal codziennie, a odczyt nie zawsze można zorganizować—trzeba mieć możność porównania ważkości różnych potrzeb, by zadość czynić najistotniejszym—tu notes odda nam nieocenione usługi. Pamiętajmy, że nie zawsze jednakowo wnikliwie patrzymy, nie zawsze jednakowo dopisuje świeżość myśli, niejednokrotnie pamięć zawodzi, nawet jeśli chodzi o rzeczy najważniejsze.

Im bardziej ogólny jest cel odczytu, tem większą mamy swobodę pod względem wyboru dziedziny i tematu. Nie podjąłbym się ułożenia wykazu odczytów, które specjalnie nadają się np. do rozbudzenia zainteresowań umysłowych—byłby to wykaz, prowadzący do narzucania pewnego szablonu i bardzo względny, gdyż wiemy, jak wiele zależy od ujęcia tematu przez prelegenta. Pierwsze odczyty dla danego środowiska powinny być przede wszystkim łatwe, t. j. obrazowe, żywe, konkretne, i krótkie; tematy nadają się zarówno bardzo bliskie życia słuchacza, jak i zupełnie dlań egzotyczne—najmniej może pośrednie. *) Bliskość i nowość tematu jednakowo dobrze ożywiają i interesują. Jeśli w danym środowisku razi nas brak zainteresowania pewną dziedziną życia (np. sprawy ogólnonarodowe), nie atakujmy obcesowo tematem z tej dziedziny (np. „Dlaczego winniśmy kochać Polskę“ lub „Co nam dała niepodległość“). Należy do tego dążyć stopniowo, przechodząc od sfery zainteresowań słuchacza do danej dziedziny, wykazując ścisły związek między nią a tą dziedziną, co zresztą odpowiada istocie rzeczy. Nawet wówczas, kiedy temat i termin odczytu są narzucone przez życie, np. rocznice powstań narodowych, jubileusze etc., należy dążyć do osiągnięcia jakiegoś głębszego, ogólniejszego celu, pod-

*) Patrz t. I Rocznika, wykaz tematów w wyd. I, str. 164, w wyd. II str. 127, jak również cały dział o odczytach; wyszła również odbitka t. I Rocznika p. t. „Pogadanki, odczyty i cykle wykładów na Kursach dla Dorosłych“ (programy i tematy) w opr. St. Małkowskiego.

niesienia jakiejś idei, wskazania określonych „potrzebnych“ w danym środowisku cech czy czynów obywatela. Boć przecież żadne ustawy nie zastrzegają, ażeby na obchodzie np. listopadowym zawsze i niezmiennie z roku na rok dawać chronologiczny opis przebiegu całego powstania—można scharakteryzować pewien epizod, postać, zilustrować na tle wypadków powstania pewną myśl i t. p.

Często temat odczytu nie ilustruje jego celu, np. niezmiernie popularny temat „Życie w morzu“ nie ma na celu opisu zwierząt i roślin morskich—na tle tego odczytu można rozniecać zamięłowanie do nauk przyrodniczych, przedstawić bogactwo form, w jakich występuje przyroda, zależność tych form od warunków bytu i t. p. Rzecz prosta, że do tego samego celu mogłby się nadać inny odczyt np. o zwierzętach puszczy zwrotnikowych.

W roku zeszłym życie narzucało aktualny temat: „Sejm ustawodawczy“. Temat sam w sobie ważki, jednak należało wyzyskać go do celów głębszych—na tle sprawy Sejmu ująć i pogłębić całokształt pojęć o prawach i obowiązkach obywatela *).

Tytuł odczytu. Tytuł odczytu powinien być jasny, krótki i pociągający. Jasny, t. j. wyraźnie i prosto wskazywać słuchaczowi odczytu o czym będzie mowa; należy w tytule unikać wyrazów niezrozumiałych dla czytelnika, liczyć się tu z czytelnikami, posiadającymi mały zasób wiadomości. Tytuł nie powinien nosić w sobie żadnej, możliwej na skutek nieporozumienia, dwuznaczności **).

Tytuł zazwyczaj winien obrazować temat (np. „O wychowaniu dzieci i kształceniu siebie“—cel: zachęcić dorosłych do nauki), niekiedy może obrazować cel odczytu (np. „Praca i wiedza“ temat: obrazy z historii cywilizacji i wynalazków—cel: wykazanie potęgi pracy i wiedzy, pchnięcie do samokształcenia). „Tytuł nie powinien być artykułem“ jest to ważne, zwłaszcza dla słuchaczy mniej wyrobionych—jeśli tytuł jest krótki zapamiętują go i powtarzają innym. Tytuł winien budzić zainteresowanie, dla odczytów bardzo popularnych naogół dobrze nadaje

*) Patrz w dziale sprawozdań: Sprawozdanie Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy.

**) Patrz Rocznik t. I, wyd. II, str. 140. Kilka uwag dotyczących wygłaszania odczytów i prowadzenia pogadanek dla dorosłych (wyd. I, str. 179).

się forma pytania. Jako przykład zreczenie sformułowanego tytułu przytoczę tytuł broszurki Romera „Ilu nas jest” — odpowiada wszystkim wymaganym cechom, pozorny brak jasności w danym wypadku zmusza do myślenia i zaciekawia. Po opracowaniu odczytu warto jeszcze raz krytycznie spojrzeć na tytuł — podczas opracowania dość często ulega zmianom treść odczytu i niekiedy w takim stopniu, że trzeba dostosować do tego i tytuł.

Sprawie organizowania odczytów należałoby poświęcić specjalny artykuł. Niniejsze „wskazówki” tego nie obejmują, nim jednak przejdę do sprawy opracowania odczytu, słówko do organizatorów.

Zdarza się, że organizator ma wielką biedę z tem, że „ludzie nie chcą przychodzić na odczyty”.

Przyczyny są jasne: odczyt jest wyższą, trudniejszą formą oddziaływania kulturalno-oświatowego i wymaga akcji przygotowawczej, wytworzenia pewnej atmosfery kulturalnej (rozmowy osobiste, czytelnictwo gazet, artykułów, całokształt atmosfery wychowawczej kursów dla dorosłych i t. p.), pozatem w historii popularyzowania wiedzy i działalności kulturalno-oświatowej mamy liczne grzechy, wynikające głównie z braku znajomości środowiska i jego potrzeb, niekiedy z powodu przykrawania działalności kulturalno-oświatowej do potrzeb politycznych.

Ażeby zaradzić złemu, organizator stara się połączyć odczyt z różnemi atrakcjami i często osiąga cel: ludzie przychodzą, lecz dla atrakcji, a nie dla odczytu. W jednej cukrowni, gdzie „sprowadzono” mnie na odczyt, organizator dołączył do programu przed i po odczycie pierwszy publiczny występ miejscowej orkiestry (instrumenty dęte). W oznaczonej godzinie fanfary brzmiały na wielką odległość od magazynu cukrowego, gdzie zaimprovizowano salę odczytową. Cała osada stawiała się. Pomimo, że audytorjum opanowałem z łatwością (byłem „sprowadzony” z Warszawy), jednak nie mogłem oprzeć się wrażeniu, że młodzież traktuje odczyt jak zło nieuniknione a członkowie orkiestry myślą tylko o dotychczasowym tryumfie i oczekujących ich produkcjach. Jak było, nie dowiedziałem się, ale kielkowała we mnie złośliwa myśl, że zapewne element poważniejszy pociągnięty odczytem nie przyjdzie więcej na „taką szopkę”, młodzież zaś poprosi na następną niedzielę o odczyt z orkiestrą, a jeśliby pan, co przemawia, nie mógł przyjechać — to nic nie szkodzi.

Droga taka wydaje mi się śliska i niebezpieczna.

Lepiej dać odczyt bez atrakcji i nie zrażać się nielicznym audytorjum. Jeśli odczyt będzie naprawdę dobry, na następny przyjdzie więcej osób — ci pierwsi nieliczni zachęcą innych. Z tych samych względów nie jestem zwolennikiem urządzania odczytów *zawsze z przezroczami*.

Opracowywanie odczytu.

Nie przypuszczam, żeby było rzeczą możliwą podanie jakiejś ogólnej recepty na opracowywanie i przygotowywanie odczytów popularnych i bynajmniej nie mam zamiaru kusić się o to. W uwagach niniejszych informuję czytelnika, w jaki sposób przygotowuję odczyty, nie uważam jednak tego sposobu za najbardziej celowy wogóle — podana tu droga postępowania odpowiada *mojej* umysłowości, moim pojęciom o toku pracy i jest dobra dla mnie, co najwyżej dla umysłowości podobnych. Podając kolejność przedsięwziętych prac, których rezultatem jest opracowany odczyt popularny, mam na celu podanie początkującym pewnego punktu wyjścia, podstawy do dyskusji czy do krytyki — nic ponad to. Może przy okazji unaczni się jeden, otuchy początkującym dodający fakt: opracowanie odczytu dalekie jest od porywu natchnienia, błysku talentu wcielonego w słowa, polega głównie na sumiennej i serdecznie w stosunku do słuchaczy wykonanej pracy, która nosi w sobie bezwątpienia pierwiastki twórcze i stoi wyżej od mechanicznego gramofonowego powtarzania cudzych myśli.

Czy odczyt opracowuje specjalista czy też niespecjalista w danej dziedzinie, istotnej zasadniczej różnicy to nie wprowadza. Obaj będą musieli opracować i wybrać materiał, obmyśleć ujęcie odczytu, zbudować plan i „technicznie” przygotować odczyt. Tylko, że każdy z nich w każde z wymienionych poczynąń włoży inną ilość pracy.

Nie pogodziłbym się z dość rozpowszechnionym poglądem, że człowiek, który „dobrze mówi” i posiada wykształcenie ogólne, może z powodzeniem podejmować opracowanie odczytu z jakiejkolwiek dziedziny; nie stoję również na gruncie, że odczyty popularne mogą wygłaszać tylko specjaliści w danej dziedzinie — jako minimum wymagań postawiłbym dyletanta czytającego i interesującego się daną dziedziną.

Za warunek nieodzowny postawiłbym znajomość gruntowną życia, poziomu, potrzeb, cech psychicznych tej sfery ludzi, dla której przygotowujemy odczyt (włóścianie, urzędnicy, biuraliści, parobcy, rzemieślnicy, robotnicy miejscy, wiejscy, żołnierze, służba domowa etc.); praca odbywa się w warunkach najpomyślniejszych, jeśli znamy środowisko ludzi (dana wieś, miasteczko, osada fabryczna etc.), przed którymi staniami z odczytem.

Pierwszy plan. Nie zdarzyło się nigdy, ażebym z chwilą powzięcia myśli opracowania jakiegoś tematu natychmiast usiadł do pracy. Jednakowoż przez cały czas odczyt potrosze „robi się” w mojej głowie — po prostu myślę o odczycie, a przynajmniej o tem, że taki odczyt mam mieć. Wyobrażam sobie wtedy swoich przyszłych słuchaczy i myślę o tem, jakby do nich trafić, jaką treścią wypełnić temat, na co położyć największy nacisk, jak zagaić odczyt, co oni mogą już o tem wiedzieć i t. p. To „myślenie” o odczycie powstaje podczas najrozmaitszych przygodnych okoliczności — po drodze do warsztatu pracy, na przystanku tramwajowym, gdy odpoczywam po obiedzie i t. p. Niekiedy tak powstające myśli, jeśli uważam je za trafne, łapię na gorąco do notesu. Kiedy „siadam” do opracowania odczytu „zrobiło się” już dużo. Z łatwością wtenczas narzucam pierwszy szkic planu — mniej niż planu, bo pojedynczemi omal wyrazami notuję główne myśli, które już przez głowę przepływały i te, które teraz w chwili skupienia się powstają. Następna praca — to uszeregowanie tych fragmentów w kolejnym porządku: zjawiają się główne punkty czy części, obejmują szeregi podpunktów — powstaje pierwszy plan odczytu. Nie wiem, gdyż nie mam danych, w jakim stopniu ta przedwstępna, napół skojarzeniowa, podświadoma, napół dowolna i świadoma praca przygotowawcza zachodzi w umysłach różnych ludzi. W każdym razie nasuwa mi się tu pozytywna wskazówka. Przed przystąpieniem do przygotowywania odczytu z jakichkolwiek materiałów cudzych radziłbym prelegentowi samodzielnie przemyśleć temat i narzucić pierwszy, całkowicie „swój” plan. Zarysowane w ten sposób ujęcie odczytu będzie odpowiadało indywidualności prelegenta, nadto odzwierciedli bezpośrednio odczucie potrzeb i poziomu audytorjum. Rozczytywanie się w literaturze przedmiotu, zwłaszcza popularnej, może łącznie tę bezpośredniość zaciemnić — pierwszy plan odegra rolę memento. W celu uplastycznienia

wypowiedzianej myśli podaję „pierwsze plany” dwóch odczytów popularnych:

I. Odczyt p. t. Praca i wiedza.

Konkretna okazja wygłoszenia odczytu: otwarcie świetlicy dla słuchaczy Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy. Audytorjum przyzwyczajone do słuchania odczytów.

Cel odczytu: a) konkretny: dodać chęci i otuchy do pracy samokształceniowej; b) główny: podniesienie znaczenia potęgi pracy, wiedzy i społecznych wysiłków ludzkości; podniesienie godności człowieka pracy i świadomego czynnego obywatela; c) wtórny, dodatkowy: zainteresować i zachęcić do czytania dzieł popularnych z dziedziny historii cywilizacji i historii wynalazków.

Poszukiwanie tytułu: Wyzwolenie człowieka. Praca, wiedza i gromada. Człowiek w walce z przyrodą. Walka ludzkości o byt. Wreszcie: *Praca i wiedza*.

Pierwszy szkic planu:

1. Zagajenie (do kogo mówię?)
2. Co stworzyła praca i wiedza? Odp. obraz całokształtu dzisiejszego życia.
3. Z czego? Konieczność zestawienia najdawniejszych poczynąń człowieka pierwotnego z dzisiejszym stanem cywilizacji.
4. Skąd wiemy o człowieku pierwotnym? Wykopaliska etc.
5. Obraz życia człowieka pierwotnego (zestawienia: samotny w rozsypane — społeczeństwo; bałwochwalca i niewolnik przyrody — opanował i ujarzmił przyrodę; wolność dzika i nieokiełznana — wolność obywatelska; etyka, piękno, sztuka, religia w życiu ludzi przedhistorycznych — duch ludzki wyzwala się. Kolejno podkreślane czynniki: praca, wiedza, gromada. Wytrwała praca, mocarna myśl).
6. Epokowe wynalazki króciutko — refleksy — jako ilustracja (druk, maszyna parowa, koleje żelazne, wielkie rolnictwo, zastosowania elektryczności).
7. Zdobywcze nauki (jeden refleks — astronomja — przewidywanie zaćmień, komety).
8. Znaczenie organizacji. Przykład: poczta (historja listu wysłanego do Ameryki).
9. Rozwój ludzkości a rozwój umysłowy jednostki od dziecka.
10. Jesteśmy żołnierzami armji pracy i wiedzy.
11. Co daje wiedza jednostce — interes osobisty i społeczny. Pchnięcie — pracuj nad sobą!

Uwaga. W oryginale pierwszego planu główne punkty rozpadały się już na znaczny dość szereg podpunktów tu pominiętych.

II. Odczyt p. t. Życie w morzu.

Cel odczytu: a) w żądaniu organizatorów: dać barwny żywy odczyt przyrodniczy, ilustrowany przezroczami — łatwy — pociągnąć: odczyt będzie pierwszym w roku szkolnym w danym ognisku K. d. D. m. st. Warszawy;

b) w intencjach autora—nadto rozbudzić zainteresowanie do nauk przyrodniczych, pokazać bogactwo przyrody, zależność od warunków bytu.

Tytuł: Życie w morzu.

Pierwszy plan.

1. Skąd wiedzą o morzu? Krewni w Ameryce, powieści Juliusza Verne'a i t. p.
2. Jak wyobrażają sobie morze? olbrzymia martwa tafla wody.
3. Obraz: plaża. Zabawa dzieciarni. Co dzieci znajdują w kałuży po odpływie?
4. Wyjazd okrętem na pełne morze. (Kręgowce, głównie ryby).
5. Dno morskie — nurek.
6. Głębinowce.
7. Rośliny (uwikłany okręt).
8. Czy we wszystkich morzach i na wszelkich głębokościach są jednakoże zwierzęta i rośliny. A na lądzie?
9. Kształt powierzchni dna morskiego. A kształt powierzchni lądu?
10. Uderzenie końcowe: patrz cel odczytu (dodać: najpospolitsze zwierzęta i rośliny, ich życie jest niemniej ciekawe).

U w a g a, jak wyżej do pierwszego przykładu.

Bibliografja. Wybór książek zależy w znacznym bardzo stopniu od przygotowania prelegenta. Podając odnośne wskazówki biorę za punkt wyjścia konieczność możliwie gruntownego przygotowania odczytu. Prelegentowi nie wolno być drobnym sklepikarzem, który sprzedaje wszystek towar nabyty w niewielkiej ilości przeddzień, nie pozostawiając nic na składzie i nie mając żadnych zapasów. Naodwrot — prelegent musi posiadać własną, dobrze zaopatrzoną hurtownię wiadomości, towar posiadać w dużym wyborze, by mógł zadość uczynić wymaganiom swoich klientów — słuchaczy, zależnie od ich gustów, zainteresowań i stopnia zamożności umysłowej. Hurtownik taki musi nadto znać rynek bibliograficzny, umieć wyszukiwać źródła towarów dobrych i odpowiednich — przynajmniej winien korzystać z usług sumiennych rzeczoznawców — poradni. Prowadząc analogję dalej dodajmy, że jak trudno jest znaleźć na rynku gotowe ubranie, któreby dobrze leżało na nabywcy, tak samo trudno znaleźć na rynku księgarskim gotowy odczyt, któryby pasował do indywidualności prelegenta i potrzeb audytorjum. Rynek księgarski dostarczy materiału — odczyt prelegent musi ułożyć sam. Musi być jeśli nie wytwórcą, to przynajmniej przetwórcą, pierwiastek twórczy jest tu konieczny.

W myśl powyższego wypowiedziałbym się przeciw poglądom i zamierzeniom niektórych instytucji oświatowych, które pragną wypuścić w świat znaczną ilość zupełnie gotowych co do formy i treści odczytów z różnych dziedzin wiedzy z załączeniem wszelkich pomocy naukowych, jak przezroczy i t. p. Pobudka jest tu bardzo społeczna i obywatelska — odrazu, prędko ożywić w całej Polsce niezmiernie potrzebną akcję odczytową, umożliwiając wzięcie w niej udziału osobom skądinąd nieprzygotowanym. Skutki jednak tej akcji mogą być zgubne — zostanie pozornie usunięta, a przynajmniej odsunięta, konieczność pracy samokształceniowej prelegentów; prelegent zostanie zredukowany do roli gramofonu, odbębniającego wyuczone i nieprzeżyte cudze myśli i słowa — gorzej nawet, poprostu będzie głośno odczytywał nabytą książeczkę, w odpowiednim, oznaczonym gwiazdką miejscu, dzwoniąc na rzucenie przezrocza; troska o scharmonizowanie odczytu z indywidualnością prelegenta i potrzebami danego audytorjum zostałaby przekreślona; zapanowałoby to, co wyżej pozwoliłem sobie nazwać sklepikarstwem.

Możnaby tu zarzucić, że gruntowne opracowanie odczytu wymaga niewspółmiernego nakładu pracy w stosunku do osiągniętych korzyści z jednorazowego wygłoszenia odczytu, zwłaszcza wobec nielicznego audytorjum, jak to często zdarza się na wsi. Słusznie—to też podział pracy musi mieć tu jaknajszersze zastosowanie. Niech akcję odczytową podejmie choćby 5 — 6 nauczycieli najbliższych wiosek, niech podzielą się tematami, każdy z nich opracuje jeden odczyt i wygłosi go w każdej wsi, wówczas pięć czy sześciokrotnie wygłoszony odczyt opłaci trudy.

Materiał, z którego przygotowuję odczyt, dzielę na źródłowy i popularny — broszurkowy.

Materiał źródłowy służy mi do odświeżenia, albo też uzupełnienia wiadomości z danej dziedziny. Po ten sięgam najpierwej. Nie mam tu na myśli bynajmniej dzieł monograficznych. Mianem materiału „źródłowego“ w tym wypadku obdarzam poprostu podręcznik szkolny obszerny (dla klas wyższych szkół średnich, niekiedy dla pierwszych semestrów szkoły wyższej), czasem artykuły w czasopismach specjalnych naukowych, poświęconych danej dziedzinie. Przerzucenie, w dosłownym znaczeniu tego wyrazu, dzieł obszernych naukowych, wprost prze-

rzenie spisu rzeczy, zapoznanie się z rycinami (nauki przyrodnicze — technika), przynosi często duże korzyści. Niektóre polskie podręczniki propedeutyczne przyrodnicze, pióra pierwszorzędnych sił fachowych, odnoszą również do materiału źródłowego, ze względu na metodyczny dobór materiału (Dyakowski, Męczkowska, Rychterówna, Brzeziński). Niekiedy, opracowując odczyt na temat nie literacki, z wielkim pożytkiem można korzystać z beletrystyki (na przykład: Tatry — Tetmajer, Witkiewicz; Wisła — Żeromski; obyczaje ludu — Reymont; żołnierz polski, wojna — Żeromski, Sieroszewski, Kaden, Reymont i cała epopeja legjonowa wraz z jej piewcami; beletrystyka naukowa — Bölsche, Dyakowski). Zajrzenie do encyklopedji może odświeżyć wiadomości, dotyczące kwestji luźno związanych z odczytem. Materiał „źródłowy” da możność prelegentowi swobodnego poruszania się myślowego, opanowania całokształtu dziedziny — i to jest cel główny, nadto dostarczy wiadomości, które zostaną wcielone do odczytu.

Materiał popularny, broszurkowy w zasadzie powinien nam udzielić jedynie wskazań metodycznych, jak popularyzować dany temat.

Największą trudnością dla dyletantów i młodych prelegentów jest wybór odpowiedniej bibliografji i tu trudno liczyć na własne siły — należy zwrócić się do specjalisty lub do odpowiedniej poradni, korzystającej z pomocy specjalistów z różnych dziedzin a jednocześnie pedagogów*). Podręcznikami książkami działacza kulturalno-oświatowego, a zwłaszcza prelegenta, winny być między innymi: Poradnik dla samouków, rozumowane katalogi bibliotek i firm wydawniczych.

Potrzeba wydania rozumowanego spisu tematów wraz ze skrótami, wskazaniem sposobów ujmowania tematu w zależności od celu i podaniem bibliografji, jest wprost palącą. Przydałoby się również metodyczne omówienie kampanji odczytowych w środowiskach różnego typu — przypuszczam, że obfitego materiału dostarczą sprawozdania nadsyłane do III-go tomu Rocznika.

*) Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych stawia sobie za cel sprostać zadaniom takiej poradni.

Dla ilustracji podaję materiał, z którego korzystałem przy opracowaniu dwóch odczytów.

Przykład I. Odczyt: Praca i wiedza.

Materiał „źródłowy”. Przerzucenie jakiegokolwiek antropologii (Taylor); Historji Polski Dzwonkowskiego — obszerny rozdział dotyczący okresu przedhistorycznego; B. Janusz — Człowiek przedhistoryczny. Fizyka — podręcznik dla szkół średnich — budowa maszyny parowej, lokomotywy, przerzucenie działu elektryczności: tramwaje, oświetlenie, telefon, telegraf. Jakakolwiek kosmografia (Dzierżyński).

Materiał popularny: F. Popławska — Pogadanki o życiu i rozwoju ludzi przedhistorycznych. W. Umiński — Dżicy mieszkańcy Australji. M. Brzeziński — Z dziedziny przyrody i przemysłu, Maszyny parowe i koleje żelazne, Pogadanka o kometach, O zaćmieniach słońca i księżyca. W. Umiński — Wiek pary i żelaza.

Przykład II. Odczyt: Życie w morzu.

Materiał „źródłowy”: Podręcznik zoologii dla klas wyższych szkół średnich (J. Nusbaum, Domaniewski — bogate ilustracje). Życie zwierząt — Brema. Atlas lub zbiór tablic zoologicznych. Szlakami wiedzy — J. Nusbauma wyd. II, rozdział o głębinowcach.

Materiał popularny: M. Brzeziński — Rośliny, zwierzęta i ludzie na kuli ziemskiej, O morzach i lądach.

Korzystanie z bibliografji.

Sposób ujęcia i traktowania materiału bibliograficznego, jaki proponuję, wskazuje, w jaki sposób z materiału tego korzystać. Im bliżej specjalności prelegenta leży temat odczytu, tem mniej włoży on pracy w studjowanie materiału źródłowego, gdyż nad materiałem tym panując całkowicie, musi go tylko odświeżyć sobie w pamięci. Przypuszczając, że nad odczytem pracuje dyletant, wyobrażam sobie tę pracę w sposób następujący. Pierwsze czytanie, niekiedy przerzucenie dzieł obszernych, będzie miało na celu opanowanie dziedziny. Czytamy wówczas o wielu sprawach, o których z góry wiemy, że nie będą poruszone na odczycie, ale są dość blisko związane z tematem — możemy spotkać się z pytaniem słuchacza w tej sprawie. Czytanie to ze względu na własne samopoczucie i na możliwość pytań jest konieczne. Już podczas pierwszego czytania zwracamy uwagę na materiał, który zasadniczo *nadaje się*, t. j. *może być* poruszony w odczycie. Najlepiej najważniejsze zagadnienia omawiane w odczycie wypisać na oddzielnych kartkach i notować, w jakiej książce i na której stronicy znajdziemy potrzebny materiał.

Dokonywamy wówczas bardzo ważnej pracy zgrupowania materiału rozrzuconego zazwyczaj w kilku książkach. Na przykład

materiał do odczytu „Praca i wiedza” jest bardzo rozrzucony. Wynika to stąd, że wszelkie dane faktyczne są tu tylko ilustracją zasadniczej myśli, stąd wielka swoboda wyboru i konieczność czerpania z różnych dziedzin.

W drugim czytaniu wracamy już tylko do materiałów, zaznaczonych jako zasadniczo nadające się do odczytu. Wczytujemy się i z materiału tego robimy notatki mniej lub bardziej szczegółowe.

W ten sam sposób naogół postępujemy z literaturą popularną — broszurkową, szukając tam głównie, jak zaznaczałem, wskazówek metodycznych, jak popularyzować różne zagadnienia.

Jeśli chodzi o odczyty opisowe, bogato ilustrowane przezrociami, warto już teraz zbadać, jakie przezrocza, nadające się do odczytu, są na rynku, gdyż może to mieć wpływ na plan odczytu.

Teraz rozpoczyna się dopiero właściwe, twórcze opracowanie odczytu.

Drugi plan.

Mamy przed sobą pierwszy, własny plan i materiał zebrany w notatkach. Materiał ten jest zawsze w ogromnym nadmiarze. Z tego, co *może być* zamieszczone w odczycie, wybieramy to, co *będzie* zamieszczone. Obfitość materiału daje nam szczęśliwą swobodę wyboru. Przywiązując należyłą wagę do pierwszego planu, napewno w notatkach znajdziemy wiele materiału do uzupełnienia, niektóre fakty, ilustracje myślowe zastąpimy bardziej odpowiednimi, wreszcie zapoznanie się z materiałem broszurkowym może nam podpowiedzieć ujęcie metodyczne — szczęśliwsze, lepsze, niż poprzednio przez nas projektowane. Z uporem jeszcze raz podkreślę, że opieranie się na własnych przeżyciach i na własnych pomysłach ujęcia omal zawsze lepsze da wyniki, niż korzystanie z ujęć i myśli cudzych, chociażby bardzo dobrych. Oczywiście, jeśli po głębszym przemyśleniu sprawy sami uważać będziemy swój pomysł za słaby, wówczas, nie wahając się, należy go odrzucić.

Do troski, jaką treścią wypełnić odczyt, jak tę treść rozgrupować, już teraz przybywa nowa — w jakiej formie tę treść wypowiedzieć. Licząc się z temi trzema czynnikami, przystępujemy do budowy *drugiego planu odczytu*.

Plan ten różni się od pierwszego tem, że jest ostateczny i że jest szczegółowy. Niepodobna dać ogólnej recepty na pra-

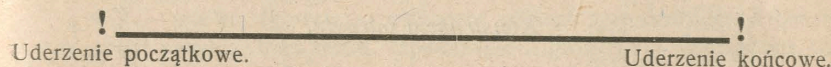
widlową konstrukcję planu odczytu, natomiast można wskazać, jakim naogół wymaganiom odpowiadać powinien.

Myśl przewodnia powinna bardzo wyraźnie przebijać z konstrukcji planu. W myśli przewodniej powinien być zawarty w odpowiednim ujęciu *cel* odczytu. Pod względem ujawniania myśli przewodniej odczyty mogą znacznie różnić się w konstrukcji np. a) myśl przewodnia staje na początku odczytu jako teza i wypływa jako konkluzja w końcu odczytu: to, co nazwałbym uderzeniem początkowym i końcowym (rys. 1), b) niezapowiedziana myśl przewodnia przygotowana jest różnostronnie przez treść odczytu. Myśl ta powstaje u słuchacza nim sformułuje ją prelegent; uderzenie końcowe pada na grunt przygotowany (rys. 2 np. *Życie w morzu*), c) myśl przewodnia przebija się przez cały tok odczytu, potęgując się, uwypuklając coraz bardziej (rys. 3 np. *Praca i wiedza*).

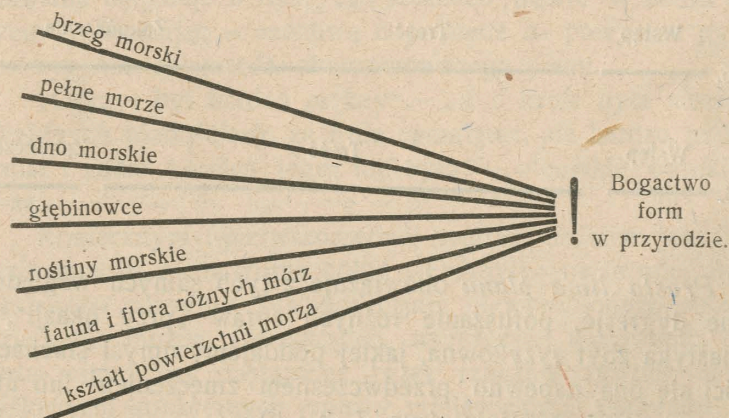
Myśl przewodnia odczytu.

Myśl przewodnią — (tezę, cel) oznaczono znakiem „!”.

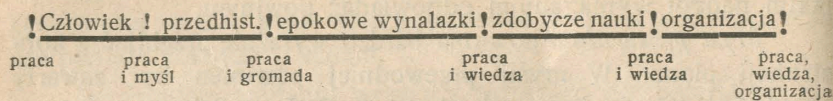
Rys. 1.



Rys. 2. „Życie w morzu”.

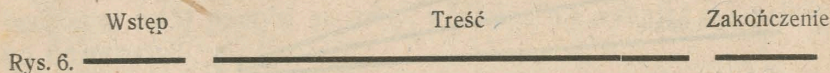
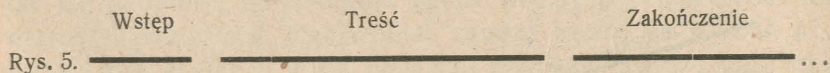
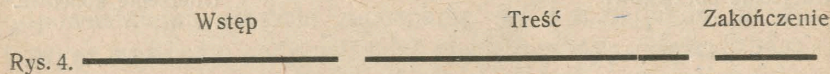


Rys. 3. Odczyt „Praca i wiedza“.

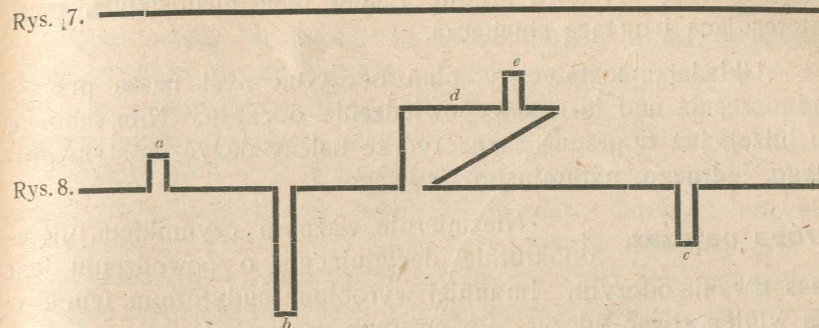


Proporcjonalność układu wymaga odpowiedniego ustosunkowania między wstępem, główną treścią i zakończeniem odczytu. Grzeszących pod tym względem można odróżnić dwa rodzaje: jedni, którzy nie mogą zacząć, a właściwie zaczynają przeważnie od początku świata (rys. 4) i — częściej spotykani — ci, którzy nie mogą skończyć: streszczają, następnie streszczają streszczenie, reasumują; już, już wisi w powietrzu zbiorowe „dziękujemy“ czy też oklaski — nie, jeszcze mówią (rys. 5).

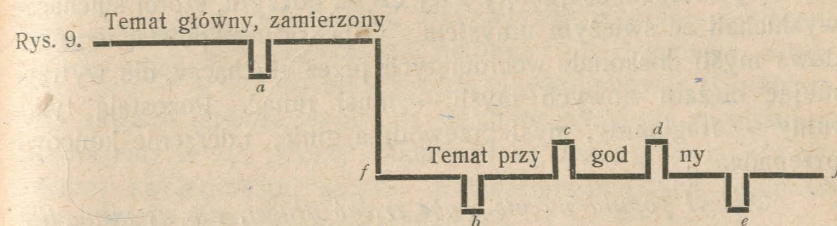
Audytorjum z ludu wymaga naogół treściwego ujmowania kwestji, przeto wstęp i zakończenie winny być w miarę możności krótkie (rys. 6). *Mała ilość części* i wogóle nieprzeładowywanie odczytu obowiązuje w tym większym stopniu, im mniej wyrobione w słuchaniu odczytów jest audytorjum. Trzeba koniecznie pamiętać o nikłej stosunkowo wytrzymałości słuchaczy dorosłych, jeśli chodzi o uwagę dowolną.

Konstrukcja odczytu.

Prosta linja planu obowiązuje z tych samych względów. Liczne dygresje, poruszanie różnych spraw „przy okazji“, to gimnastyka zbyt ryzykowna, jakiej poddajemy umysł słuchaczy, zemści się ona napewno przedwczesnem zmęczeniem lub utraceniem myśli przewodniej (rys. 7, 8 i 9).

Linja planu.

a, b, c — bardziej lub mniej odbiegające od tematu dygresje.
d — dłuższa dygresja.
e — dygresja od dygresji.



a, b, c, d, e — dygresje.
f—f — wielka dygresja — prelegent odbiegł niepowrotnie od tematu i przy okazji rozwinął inny temat, zapominając o głównym — odczyt nie był opracowany.

Uwypuklenie myśli przewodniej, prosta linja planu, nieprzeładowanie decyduje o tem, „co słuchacz powie w domu o odczycie“. Wnikając w możliwą odpowiedź na powyższe pytanie, rozstrzygałem o wartości skonstruowanego planu.

„Odczyt był bardzo piękny“. — „A o czem była mowa?“ — „O różnych różnościach, że i nie spamiętać, ale bardzo pięknie,“ „gadał i gadał i końca temu nie było“ — oto jakie wyroki nam grożą.

Koniecznym i pierwszorzędnej wagi czynnikiem jest *żywość* ujęcia tematu, która winna odbić się nie tylko na formie, ale i na *konstrukcji* odczytu. Dla audytorjum niewyrobionego, wszędzie, gdzie tylko można, abstrakcyjne, teoretyczne ujmowanie przedmiotu winno być zastąpione przez rzucanie żywych *obrazów* myślowych, konkretnych opisów miejscowości, epizodów, prze-

żyć. Pamiętać należy nieustannie, że ujęcie oderwane, teoretyczne jest formą myślową trudną i jako taka niedostępną, mało interesującą i nużącą słuchacza.

Układając ostateczny plan odczytu, myśl nasza pracuje jednocześnie nad formą wypowiedzenia odczytu. Nim omówię to bliżej, już tu pragnę zaznaczyć, że należy dążyć do stylu prostego, jędrnego, naturalnego i żywego.

Próba na czas. Niezmiernie ważnym czynnikiem, niejednokrotnie decydującym o powodzeniu jest czas trwania odczytu. Im mniej wyrobione audytorjum, tem krócej winien trwać odczyt. Po pewnym czasie następuje zupełnie zrozumiałe zmęczenie. Żywość ujęcia będzie lekarstwem, na krótką jednak metę — zmęczenie nastąpić musi. To wszystko, co układamy zmęczonym umysłem nietylko idzie na marne, ale niweczy cały dorobek, osiągnięty z tej części odczytu, której słuchacze wysłuchali ze świeżym umysłem. Cała trwała, spoista, tęga budowa myśli doskonale wchłoniętych przez słuchaczy, nie wytrzymując ciężaru nowych myśli — musi runąć. Pozostają tylko ruiny — fragmenty, myśl przewodnia ginie, uderzenie końcowe przepada.

Odczyt popularny nie może trwać dłużej, niż 45 min., ilustrowany przezroczami najwyżej 50 — 55 min. Długoletnia praktyka licznych prelegentów z całą stanowczością to stwierdziła. Niestety, przeciąganie odczytów jest zbiorową wadą omal wszystkich początkujących prelegentów. Zawsze słyszy się zdanie, że to, o czym prelegent mówi, jest samo przez się tak interesujące, że mogą posłuchać dłużej, albo też: „ja tego krócej ująć nie mogę“. Jako argument słyszy się również często, że na lekcjach systematycznych słuchacze pracują 2 godziny zrzędu bez nadmiernego zmęczenia. Zapomina się o tem, że na lekcji słuchacze wykonywają szereg *różnych* czynności, że uważne słuchanie odczytu ze względu na tempo jest pracą bardziej natężoną. Zwróćmy uwagę jeszcze na zmęczenie, wynikające z oczekiwania na wiecznie w Polsce spóźniających się słuchaczy, a często prelegentów, nie zapominajmy o złych warunkach higienicznych, w jakich omal wszystkie odczyty odbywają się, a myślę, że argument ten zblednie.

Pytanie teraz, jak wypróbować czyli „ustawić“ odczyt na czas.

O wyczuciu z góry czasu trwania odczytu decyduje praktyka.

Najprostsza, ale fatalnie uciążliwa, byłaby próba, wypowiedzenia odczytu... przed lustrem. Zazwyczaj próbuję odczyty „na czas“ w sposób następujący. Ze skrótem w rękę przebiegam odczyt myślą — *myśląc zdaniami* i zużyta ilość czasu mnożę w stosunku 3 : 5 t. j. jeśli przemyślenie odczytu zajmie mi 30 minut, to odczyt będzie trwał $\pm$ 50 min. Czytanie odczytu napisanego *in extenso* (na głos) trwa prawie dwa razy krócej, niż wygłoszenie. Niezawodną próbą na czas jest oczywiście pierwsze wygłoszenie. Jeśli próba na czas wykaże, że odczyt jest zbyt długi, należy go bezwzględnie skrócić, usuwając pewne punkty z planu, choćby nam ich było jaknajbardziej żal. Z bólem serca, ale w imię wartości odczytu należy koniecznie tej amputacji dokonać.

Pisanie *in extenso* czy skrót?

Pod tym względem zdania prelegentów są podzielone, i nic dziwnego, zależy to od ich cech indywidualnych. Ci, którzy mają większą łatwość wypisania się, opowiadają się za pisaniem całkowitem, ci zaś, którzy obdarzeni są darem słowa — są zazwyczaj zwolennikami skrótów. Połączenie obu tych zdolności jest zjawiskiem stosunkowo rzadkiem.

Osobiście jestem zwolennikiem przygotowywania skrótów. Pomijając względy osobiste — jest mi o wiele łatwiej wypowiadać się, niż wypisywać — kieruję się jeszcze następującymi względami. Całkowite napisanie odczytu wymaga wielkiego, a jednocześnie niekoniecznego nakładu pracy, nadto ma ujemny przeważnie wpływ na wypowiedzenie odczytu.

Zazwyczaj piszemy innym nieco stylem niż mówimy; wygłaszając odczyt tak, jak go napisaliśmy, zatracamy swój własny styl w mowie, zatracamy swadę żywego słowa, jeśli ją wogóle posiadamy. Nadto stajemy się niewolnikami napisanego tekstu. Po napisaniu odczytu uświadamiamy sobie, że niektóre ustępy specjalnie szczęśliwie były pomyślane — „udały nam się“. Podczas wypowiedzania odczytu myśl nasza zaprzątnięta jest tem, żeby ich nie opuścić, myślimy, czy to „już blisko“, czy to może „już“. Często złośliwy chochlik chce, że właśnie wtenczas, kiedy ten moment „już blisko“, czujemy, że pamięć nas zawodzi. „Jak to się zaczyna“. Zjawia się chęć zajrzenia do tekstu. Rzucamy okiem — nie na tej stronicy — trzeba by przewracać kartki.

Pamiętajmy, że to wszystko odbywa się gdzieś w głębszych zakamarkach świadomości wtenczas, gdy prelegent jednocześnie mówi. Tak skomplikowany wysiłek myślowy staje się ponad siły — prelegent zaczyna się jąkać, myśl się chwieje lub drepce na miejscu, wreszcie wątek się rwie — następuje nieoczekiwana, przykra chwila kłopotliwego milczenia. Pomijając tego rodzaju katastrofy, należy stwierdzić, że sięganie pamięcią do tekstu jest ciągłą, krępującą czynnością tych, którzy odczyt zawczasu całkowicie napisali. Autor tekstu sięga pamięcią po zdania i wyrazy, autor skrótu po punkty i myśli. Ten mniejszy ciężar pamięć z mniejszym wysiłkiem i niezawodnie udźwignie, pozostawiając nadto prelegentowi podczas wygłaszania odczytu dość znaczną swobodę myśli. Ze względu na bezpośredniość, szczerłość i dostosowanie się do potrzeb audytorjum, przygotowując odczyt do druku, najpierw go wygłaszałem, a następnie pisałem, korzystając ze szczegółowych, dosłownych prawie notatek pisanych na odczycie przez kogoś specjalnie o to uproszonego.

Skrót na odczycie. Po opracowaniu odczytu czeka jeszcze prelegenta przygotowanie skrótu, z którego będzie korzystał podczas odczytu. Sam fakt przygotowania takiego skrótu jest niezmiernie pożyteczny, zwłaszcza dla osób o silnie rozwiniętej pamięci ruchowo-mięśniowej. Pisząc skrót, najlepiej wrażamy sobie w pamięć ogólny plan odczytu.

Skrót, jakiego zawsze używam na odczycie, jest właściwie szczegółowym planem odczytu. Przygotowuję go zazwyczaj na dużym arkuszu formatu kancelaryjnego i jeśli zajmuje więcej niż jedną stronicę, to piszę na dwóch stronicach wewnętrznych arkusza — w ten sposób, rozkładając arkusz, mam cały skrót przed sobą. Piszę skrót dużymi, wyraźnymi literami, wyodrębniając przez odpowiednie rozstawienie, podkreślenie i ponumerowanie główne punkty odczytu. Pod każdym punktem wypisane są podpunkty kolejno w tym samym wierszu i bez numeracji, ale literami niewiele mniejszymi, niż główne punkty. Jeśli w pozycji stojącej rzucę okiem na skrót leżący przedemną na stole, wówczas, pomimo nawet słabego oświetlenia, rzucają mi się w oczy główne punkty odczytu, podpunkty zaś mogę nie nachylając się i bez wysiłku odczytać. W ten sposób korzystanie ze skrótu najmniej krępuje swobodę prelegenta i najmniej daje się odczuć słuchaczom. Ze względu na przejrzystość skrótu podpunkty winny być zaznaczane w miarę możliwości pojedynczymi wyra-

zami i nie powinno być ich zbyt wiele — chodzi o to, żeby prelegent bez najmniejszego wysiłku mógł odrazu znaleźć w skrócie miejsce, które omawia i rzucić okiem na następny punkt. Takie skróty zrozumiałe są tylko dla prelegenta, ale przecież o nic więcej nie chodzi. Jeśli odczyt ilustrowany jest przezrociami, to spis przezroczy wypisuję z prawej strony arkusza, numerując i oznaczając jednym wyrazem treść przezrocza. Przezrocza wypisuję obok odpowiednich punktów skrótu, dla wyodrębnienia czerwonym atramentem. Poza telegraficznością stylu skrót posiada jeszcze inne cechy, związane z indywidualnością prelegenta — te punkty, gdzie obawia się, że pamięć go zawiedzie, są uwzględnione szerzej, szczegółowiej (np. daty, nazwiska, wzory i t. p.).

Tego rodzaju przygotowywanie skrótów, poza wymienionymi, ma jeszcze jeden wzgląd na cel. Im bardziej surowe audytorjum, tem większe ma wymagania i tem mniej ma wyrozumiałości dla prelegenta. Prelegent to nieomylna skarbnica wiedzy, a jeśli tak nie jest, to nic nie wart. Dopiero z czasem, kiedy słuchacz bliżej zetknie się z pracą umysłową, prelegent staje się w jego oczach może szanowanym, lubionym, ale tem czem jest — zwykłym śmiertelnikiem. To też jeśli przed audytorjum inteligentkiem, np. akademickiem jest rzeczą zupełnie zrozumiałą, że prelegent korzysta ze skrótu, narzuconego na kartce — to niech spróbuje podczas odczytu czy wykładu wyciągnąć z bocznej kieszonki karteczkę — odrazu tu i owdzie na sali jeden sąsiad „szturchnie“ drugiego łokciem: „widzisz, nie wie, co dalej mówić — ściga z kartki“.

Swój „prześcieradłowy“ skrót wyciągam z kieszeni jeszcze *przed rozpoczęciem* odczytu, jawnie rozkładam go na stole, nawet wyprostowuję zagniecione rogi i rozpoczynam odczyt. Opowiedziany wyżej wypadek zdarzyć się nie może.

Ale czy nie możnaby obejść się bez skrótu zupełnie? Nie radziłbym, zwłaszcza debiutantom. Bardzo często zdarzało mi się przez cały czas odczytu ani razu nie rzucić okiem do skrótu, ale świadomość, że się ma pod ręką deskę ratunku, jeśli pamięć zawiedzie, ma bardzo duże znaczenie. A pamięć i swoboda myśli może zawieść zupełnie niespodzianie — niech się zdarzy w czasie odczytu powód do tremy, do zdenerwowania (obecność wytrawnego prelegenta, lub przyjaciela-inteligenta na odczycie

popularnym, katastrofa z latarnią, z przezrociami) wówczas w skrócie ocenimy przyjaciela.

* * *

Jako przykład „skrótów na odczycie“, podaję skrót pierwszej części niniejszych wskazówek, zachowując całkowicie „telegraficzny“ styl, który dopiero po zestawieniu z tekstem artykułu stanie się zrozumiały nie tylko dla mnie, ale i dla czytelnika.

ODCZYTYPOPULARNE DLA DOROSŁYCH.

A. Uwagi wstępne i ogólne.

1. Wstęp.

Cel ostateczny. Stosunek ideowy. Myśl i uczucie. Wzajemność dorobku. Talent popularyzatorski—prowadzenie myśli, stawianie budowli. Niepowodzenia. Sumienne i umiejętne opracowanie—świadomość wymagań, unikanie niebezpieczeństw. Po co publikuję?

2. Powody organizowania odczytu.

Pogorzel, boczny ołtarz, listopadówka. Słuchacz celem — a nie środkiem. Odczyt, jako jedna z form oddziaływania. Cel akcji odcz.: a) rozniesienie, b) czynienie zadość, c) leczenie bolączek, d) kierowanie zainteresowaniem.

3. Wybór dziedziny i tematu.

Cel (poruszenie ogólne, sprawy narodowe, społeczne, higjena). Najpierw temat później odczyt. Notes. Pierwsze odczyty: łatwe, nieobcesowe. Głębszy cel (np. listopadówka, sejmowe). Cel i temat.

4. Tytuł odczytu.

Jasny, krótki pociągający. (Życie w morzu—temat, Praca i wiedza—cel, Ilu nas jest?)

5. Słowo do organizatorów.

Nie chcą chodzić. Przyczyny. Atrakcje (orkiestra).

B. Opracowywanie odczytu.

1. Spowiedź.

Kto? Minimum czytany deletant. Prelegent do wszystkiego. Znajomość środowiska!

2. Pierwszy plan.

Odczyt „robi się“. Pierwszy własny plan. Znaczenie — indywidualność prelegenta, znajomość środowiska. Przykłady pierwszego planu. 1) 2).

3. Bibliografia.

Hurtownia i sklepikarz. Odczyt opracowany i „gramofonowanie“. Kooperacja odczytowa. „Materiał źródłowy“—podręczniki, czasopisma, dzieła naukowe, porządne propedeutyki, beletrystyka, b. naukowa, encyklopedje. Broszury—wskazówki metodyczne. Poradnia. Wydawnictwo skrótów. Przykłady 1) 2).

4. Korzystanie z bibliografii.

Pierwsze czytanie: opanowanie dziedziny. Wybór — to „co może być“. Drugie czytanie — notowanie. Ewidencja pomocy naukowych.

5. Drugi plan.

To „co może być“ i to „co będzie“. Znaczenie pierwszego planu. Rezygnacja ze słabych pomysłów. Myśl przewodnia. Proporcjonalność układu. Mała ilość części. Prosta linia planu (W skrócie rys. ze str. 85, 86, 87). Żywość. Obrazowość. Styl.

6. Próba na czas.

Skutki przeciągania. 45! 55! Debiutanci. Ustawienie na czas — praktyka, próbne wypowiedzenie, przemyślenie zdania 3/5, pierwszy odczyt. Amputacja.

7. Pisanie in extenso czy skrót?

„Mówcy“ i „pisarze“. Pisanie: praca, styl, zatracenie swobody, niebezpieczeństwa. („Udane miejsce“ i katastrofa).

8. Skrót na odczycie.

Znaczenie. (Ruchomięśniowcy). Format i sposób pisania. Oznaczenie pomocy nauk. Prelegent z karteczką. Jawne rozłożenie przed odczytem. Samopoczucie. Przykład skrótu.

Wypowiedzenie odczytu.

Przed odczytem. Przed odczytem prelegent powinien zapoznać się z salą i zebrać informacje o słuchaczach — dlatego radziłbym, by prelegent, zwłaszcza przyjezdny, był na miejscu zawczasu. Salę należy zbadać, o ile to możliwe, nim zaczną zbierać się słuchacze — krzątanie się i zamęt przed rozpoczęciem odczytu nie robią dobrego wrażenia, zmuszanie zebranych do oczekiwania, bo „coś tam jeszcze przygotowują“ — jest karygodne. Prelegent winien zbadać wymiary, kształt i akustyczność sali, ażeby odpowiednio miarkować natężenie głosu, a następnie sprawdzić czy organizatorowie wszystko przygotowali. To jest wprost konieczne. Oj, ci organizatorowie! Przeważnie mają wiele dobrych chęci, dużo dobrej woli i... nic ponadto. Zwłaszcza na prowincji dbają o prelegenta jak o gościa przed i po odczycie, ale o przygotowaniu sali zapominają, albo robią to byle jak.

Należy zbadać podium — wzniesienie, jeśli jest, sprawdzić, czy się nie chwieje, nie rusza, gdzie się kończy, zapamiętać to sobie i podczas odczytu odpowiednio miarkować swobodę ruchów. Jeśli nas poczęstowano średniowiecznym narzędziem tortur, skuwającym prelegenta jak zwierzę w klatkę, a zwanym

katedrą, to ją wyrzucmy zawczasu, a poprośmy o stół (nie o chwiejnej równowadze stolik lub stoliczek, na którym oprzeć się nie można). Stół niech stoi mocno, nie kiwa się, ustawmy go sami w odpowiednim miejscu przed słuchaczami i jednocześnie w ten sposób, by nie zasłaniać sobą tablicy, mapy i ekranu, nadto zdaleka od drzwi i pieca (zimą). Przy stole niech stoi pewne krzesło. Na stole niech stoi karafka i szklanka z wodą (nie syfon—woda sodowa odbija się). Szklanka z wodą nie jest poto, by „stremowany“ prelegent w pół słowa przerywał i długo pił, — prawie nigdy jej się nie używa, ale przecież naprawdę może zaschnąć w gardle, albo można zakaszać się i wtedy gorliwy „organizator“ zrywa się, przewraca krzesło, przeciska się przez stojących w przejściu — szuka wody — przynosi ją po niewczasie, a to wszystko przeszkadza. Jeśli mamy zamiar rysować, sprawdźmy, czy tablica jest czysta, czy pod ręką jest kreda i mokry, wyjęty gałgan (nie łapka zajęcza). Tablica niech będzie z prawej strony słuchaczy a z lewej prelegenta (odwrócony tyłem będzie miał tablicę z prawej strony). Jeśli mamy zamiar korzystać z latarni projekcyjnej, sprawdźmy czy działa, czy nie zepsuta ramka do klisz, ustawmy sami na ostrość, zbadajmy ciemnię; jeśli można to zarządzić, niech obraz będzie z lewej strony słuchaczy a z prawej prelegenta (pod prawą ręką), na stole niech znajdzie się pałeczka (laska, kijek odpowiednio długi) do wskazywania przezroczy. Wszelkie okazy należy ustawić planowo i wiedzieć, gdzie są (patrz w końcu wskazówek — pomoce naukowe).

Jeśli jesteśmy w tem nieszczęśliwym położeniu, że słuchaczy nie znamy zupełnie, należy postarać się o doraźne zmniejszenie zła. Od organizatora dowiadujemy się do jakiej sfery należy większość słuchaczy, jaki wiek przeważa, większość mężczyzn czy kobiet, czy przyzwyczajeni do słuchania odczytów czy nie, jakie odczyty już były, jak je ujmowano — te wszystkie dane będą miały wpływ na ujęcie odczytu. Decyzja następuje zwykle podczas wypowiedzania. Dobrze jest, jeśli dyskretnie, z boku (prelegent przed odczytem nie powinien krzątać się po sali) przyglądamy się przychodzącym słuchaczom. (Nerwowi prelegenci, zwłaszcza debiutanci niech tego nie robią — denerwuje). Pożądane, by miejsc siedzących starczyło. Dzieciarni z zasady nie powinno puszczać się na odczyty dla dorosłych; należy to zapowiedzieć w ogłoszeniach i wykonać—przeszkadza. Najle-

piej w innym lokalu urządzić jednocześnie pogadankę dla dzieci. Jeśli już wpuszczamy dzieci, to nie do pierwszych rzędów. Nie należy również umieszczać na odczycie popularnym miejscowej inteligencji w pierwszych rzędach, wogóle na pierwszym planie—ma to ten wpływ, że prelegent mimo woli podnosi poziom odczytu i dostosowuje do poziomu tych, których widzi tuż przed sobą.

Po ostatnim rzucie oka na teren pracy możemy rozpocząć odczyt, o ile możliwości we wskazanym terminie. Drzwi z chwilą rozpoczęcia odczytu powinny być zamknięte. Przed drzwiami stoi jeden z organizatorów i uniemożliwia dobijanie się. Po kilku minutach, jeśli napływ spóźnionych jest duży (niestety — prawie zawsze!), wyczekuje na odpowiedni moment (najlepiej omówić to zawczasu) i wpuszcza spóźnionych. Dopóki nie usadowią się, prelegent milczy. Wszelkie uwagi do spóźniających się należy odłożyć — omówić kwestję po odczycie — nie doraźnie. Następnie drzwi znów zamyka się, tym razem ostatecznie; jeden z organizatorów zostaje przy drzwiach nazewnątrz, do końca odczytu. Podczas odczytu nic nie powinno odwracać uwagi słuchaczy.

Do początkującego prelegenta, nim rozpocznie odczyt, mam jeszcze kilka słów. Rozejrzyjmy się po słuchaczach; każdy z nich to zwykły człowiek, który ma swój fach, swoją, zapewne dość ciężką, dolę, kłopoty, zmartwienia i bóle. Gdybyśmy do niego podeszli, zapewne rychło rozgadalibyśmy się ot prosto, serdecznie, życzliwie. Tę prostotę, serdeczność i życzliwość zanieśmy tam do stołu prelegenckiego, dajmy ją szczerze zbiorowości takich słuchaczy. Trzeba to sobie uświadomić. Słuchacz ten przyszedł na odczyt w święto, czy po pracy, by użyć godziwej rozrywki, czegoś się dowiedzieć, nauczyć; przyszedł bez zaufania lub z ufnością. Jeśli bez zaufania — to starajmy się je zdobyć, bo robota nasza jest czysta — nie chodzi nam o agitowanie, łapanie dusz, ale o wspólne i lepsze kucie wspólnej przyszłości. Jeśli to zaufanie jest, to nie należy go zawieść—tu trzeba dać „czyste ziarno“ bez blagi, bez młócenia słomy. Może kunsztowna, pięknie podana blaga podobać się inteligencji, inteligencji może chodzić nawet o miłe dreszczyki patosu bez treści — ale do ludu z tym towarem nie trzeba się zbliżać. Albo się poznają — wtenczas odrzucają, a jeśli się nie poznają i plewy wezmą za „czyste ziarno“, wtenczas popełnimy nadużycie.

Pamiętajmy, że z myśli rzucanych może powstać czyn jednostkowy i zbiorowy społeczny. Czyny decydują o kształtowaniu życia przyszłości naszej. Za krzewienie myśli jesteśmy odpowiedzialni, jak za czyn. Zważmy. Miejmy to w świadomości, ale nie bądźmy uroczyści z tego powodu — to zwykła codzienna sprawa, tylko wniknęliśmy i wypowiedzieliśmy ją słowami. Bądźmy sobą. Występując publicznie zasadniczo różnimy się od aktorów, którzy wcielając postać, przejmują jej gesty, ruchy, głos, styl. My pozostajemy sobą. I nie przyszliśmy tu nikomu schlebiać. Byłoby wstrętne, gdybyśmy, idąc mówić do robotników, przebrali się za „robotnika“, jeśli nim nie jesteśmy, — będzie wstrętne, jeśli treść i formę odczytu przeberzemy w strój robotniczy, by tym kupić sobie słuchaczy robotników, jeśli psychicznie niema w nas jedni z nimi. Bądźmy sobą, ale nie wysuwajmy na czoło swojego „ja“. Bądźmy sobą, a jeśli mamy w sobie pogodę i radość życia, jeśli ta radość życia będzie z nas promieniowała i przepoi siew myśli, to rzucone ziarno będzie wyjątkowo cenne. Zaczynamy odczyt. Powodzenia!

Rozpoczęcie odczytu.

Zadzwoniono. Stajemy przed słuchaczami. Nie od razu zaczynamy odczyt. Najpierw, jeśli tego nie zrobili organizatorzy, należy ulokować słuchaczy. Często, zwłaszcza na prowincji, pierwsze rzędy są zupełnie wolne, słuchacze zajęli miejsca zaczynając od czwartego piątego rzędu, jeśli sala jest obszerna. Zapraszamy, dla uniknięcia zamętu, tych, którzy siedzą na ostatnich ławkach, by zajęli wolne miejsca na froncie. Z chwilą, kiedy zajęliśmy miejsce przed słuchaczami, sala dopiero zaczyna się uspakajać. Wszyscy usadawiają się wygodnie, tu i owdzie właśnie w ostatniej chwili jacyś sąsiedzi czy sąsiadki mają sobie coś niezmiernie ważnego do powiedzenia — powstaje pewien szmer uwag na temat zewnętrznego wyglądu prelegenta. Przeczekujemy. Przeczekujemy wówczas jednocześnie najsilniejszy atak plagi osób występujących publicznie, niewytłumaczonej, a władnej często — tremy. Bywają różne: niestała, która prześladowe początkujących, a po kilku debiutach ginie, stała, która wiernie towarzyszy, choć jej nie widać nazewnątrz, starym nawet weteranom i wreszcie kapryśna, która zdaje się na stałe nas opuścić i niespodziewanie po kilku spokojnych odczytach wraca. Rady na nią niema. Sumienne przygotowanie odczytu, usuwając rozumowe powody do tremy — zmniejsza ją. Ochłonęliśmy z pierwszego wrażenia, przeczeku-

jąc, aż uspokoi się audytorjum, jednym wejrzeniem ogarnęliśmy salę i sprawdziliśmy jeszcze raz, czy wszystko w porządku — rozpoczynamy odczyt. Zwykłym codziennym: „dobry wieczór państwu“ łamię pierwsze lody obcości ze słuchaczami. Słyszę zbiorowe: „dobry wieczór“ — pierwsze zetknięcie nastąpiło, przystępujemy do rzeczy.

Proces myślowy, jaki odbywa się podczas wygłaszania odczytu, jest skomplikowany. Na pierwszym planie naszej świadomości znajduje się to, co mówimy w danej chwili, na drugim myśl, wybiegając naprzód, podaje i formułuje w zdania to, co powiemy za chwilę, na trzecim planie zajmujemy się ogarnianiem całości odczytu, obserwowaniem audytorjum a jednocześnie kiełkuje krytyczny stosunek do własnego odczytu i gdzieś na horyzoncie naszej świadomości kołaczą się jeszcze jakieś luźne skojarzenia. Chcąc temu wszystkiemu podołać trzeba dobrze panować nad materiałem.

Dykja.

Jak wypowiadać odczyt? Należy dążyć do zadośćuczynienia wymaganiom technicznym, logicznym i estetycznym. Pod względem techniki przemawiania czyli dykcji należy mówić *głośno, wyraźnie, wolno i nisko*. *Głośno* na tyle, by nas dokładnie słyszeli słuchacze z ostatnich rzędów, jednak niezbyt głośno, gdyż głos natężony aż do krzykliwości męczy zarówno prelegenta, jak słuchacza. Zbyt głośne mówienie ułatwia nadto rozmowę tym, którzy nie chcą słuchać, gdyż szepty wówczas giną, pokryte grzmącym głosem prelegenta. Wadę tę doskonale umieją wyzyskiwać dzieci w szkole. Zbyt głośne mówienie uniemożliwia nam silniejsze natężenie głosu w momentach silniejszego natężenia uczuciowego — wówczas głosu nie starcza. Należy mówić *wyraźnie*, to jest dokładnie wymawiać wszystkie litery, nie zlewać sylab i liter, zwłaszcza dokładnie wymawiać zbiegi spółgłosek. Zdaniem specjalistów profesorów szkół dramatycznych, ludzie, wymawiający poprawnie wszystkie dźwięki, należą do wyjątków. Przez wprawę i ćwiczenie można usunąć wrodzone pod tym względem wady *). Należy mówić na tyle *wolno*, ażeby przez zbyt szybkie mówienie nie zatracać wyraź-

*) Patrz Tenner.—Nauka głośnego czytania. W sprawie przemawiania publicznego warto przeczytać broszurkę Mikulskiego.

nego wymawiania, nadto, by myśl słuchacza bez wysiłku zbyt-niego podążała za naszą myślą. Choćbyśmy mówili o rzeczach łatwych, pamiętajmy, że mówimy o rzeczach dobrze sobie znanych, słuchacz zaś słyszy te myśli może po raz pierwszy. Zbyt wolne mówienie — nuży.

Wreszcie musimy mówić odpowiednio *nisko*. Uwagę tę należy skierować przede wszystkim do prelegentek, które niezmiernie często, chcąc, by je słyszano, miast zwiększyć *natężenie*, podnoszą *wysokość* głosu. W ten sposób kobiety, obdarzone z natury miłym dla ucha, miękkim, soczystym, niskim altowym głosem, co się ujawnia w rozmowie, przemawiają publicznie głosem ostrym, piskliwym, spiczastym — niezmiernie przykrym. O ile mówimy tonem niskim, zawsze mamy tę pewność, że w momentach silniejszych podniesiemy ton i skali głosu nam starczy. Nie chcę przez to powiedzieć, by mężczyźni przemawiali nienaturalnym basem, a kobiety kontraltom, — należy utrzymywać się w granicach środkowych tonów własnej skali głosu. Zaznaczę, że sztucznie obniżając albo zniżając głos łatwo do tego przyzwyczaić się i zmanierować, a głos taki zawsze brzmi niemiłe. Należy wystrzegać się mówienia przez nos (gęganie) lub głosem gardłowym (ściśnięte gardło — chrapliwie).*)

Niezmiernie ważna jest sprawa prawidłowego *oddychania*. Klatka piersiowa powinna zawsze być dostatecznie wypełniona powietrzem, głos wówczas ma przyjemne, pełne brzmienie (timbre głosu). Oddechy należy brać często, nie w ostateczności po wyczerpaniu całego zapasu powietrza, inaczej wdech jest gwałtowny, świszczący (sapanie, świstanie t. zw. pompowanie powietrza). Wdychania prawidłowego słuchacz nie widzi i nie słyszy. Oddechy należy brać średnio głębokie, w odpowiednich miejscach (przestanki logiczne), nigdy w pół słowa. Prawidłowe oddychanie decyduje o *wytrzymałości* prelegenta, t. j. o mówieniu dostatecznie głośnie przez długi czas bez widocznego i faktycznego zmęczenia głosu. Najbardziej wskazane jest oddychanie brzuszne (pompowanie powietrza odbywa się głównie dzięki ruchom przepony brzusznej). Przez ćwiczenie można włożyć się do tego sposobu oddychania.

*) Patrz Tenner, jak wyżej.

Akcentowanie logiczne.

Akcentowanie logiczne jest konieczne przy głośnie czytaniu, w większym bodaj stopniu przy przemawianiu. Polega ono na podkreślaniu głosem najważniejszych, decydujących wyrazów w zdaniu. Przez odpowiednią zmianę tempa i natężenia głosu akcentujemy częstokroć całe zdania, uwypuklając myśl główną, przewodnią. Właśnie dzięki akcentowaniu logicznemu żywe słowo góruje nad pisanem. Akcentujemy logicznie samorzutnie; — należy kontrolować się, czy robimy to w dostatecznym stopniu i prawidłowo. Monotonnie, nużąc mówi ten, kto nie akcentuje logicznie.

Malowanie głosem.

Malowanie głosem to oddawanie uczuć i nastrojów przez zmianę brzmienia, wysokości, natężenia i tempa głosu. To piękno i poezja głosu. O umiejętności tej decyduje talent, który przez ćwiczenie można rozwijać. Z próżnego nie należy. Ludzie utalentowani malują głosem samorzutnie, nawet w mowie potocznej. Jeśli chodzi o wygłaszanie odczytu, przede wszystkim należy zalecić szczerść, naturalność i umiar. Kto chce wzruszać, nie będąc sam wzruszonym, czy to treścią, czy też malując głosem, temu zawsze grozi niebezpieczeństwo kabotynów — nie wzruszy. Jaknajstaranniej należy unikać czułościowości i być ostrożnym z patosem. Uczucia swoje musimy umieć trzymać na wodzy i nawet wtenczas, gdy jesteśmy szczerze wzruszeni, hamować się, jeśli nie wyczuwamy zharmonizowania uczuć słuchaczy z naszymi. Wzruszenie, objawiające się wobec obojętnego, chłodnego audytoryum, może wywołać śmiech. Śmiech taki boli. Niebezpieczeństwo to grozi przeważnie osobom starszym, częściej kobietom. Jeśli chcemy wywołać odzew uczuciowy, nie sięgamy do uczuć zbyt często i zbyt mocnymi środkami. Nastrojenie całego odczytu na wysoki diapazon powszednie i nie osiąga celu.

Styl.

Mówiąc o stylu, jakim przemawiamy, znów odwołuję się do naturalności. Każdy z nas ma swój sobie właściwy styl, który należy zachować na odczycie. Można zachwycać się okresami Sienkiewicza, przepychem barw Żeromskiego, ale nie należy ich naśladować — stworzymy parodię, zatracimy szczerść i naturalność. Nasz własny styl wzbogaca się i pięknieje w sposób naturalny przez poznawanie bogactwa języka ojczystego. W odczycie popularnym należy unikać wyrazów niezrozumiałych dla słuchaczy, jeśli ich używamy, natych-

miast wyjaśnić znaczenie. Należy unikać długich, trudnych do rozplątania okresów, dążyć do stylu prostego, jędrnego, zwięzłego i żywego.

Czystość języka. Czystość języka obowiązuje nas bezwzględnie. Miłość i cześć dla mowy ojczystej nie pozwolą nam z mównicy rozpowszechniać czynnie kalamii mowy polskiej błędami. Musimy starannie unikać wyrazów cudzoziemskich, wreszcie wystrzegać się naleciałości i żargonu. Naleciałości te są miernikami ubóstwa językowego. Jeden, gdy mu słów brak, stęka eee..., inny w tym miejscu kładzie „pana dobrodzieja“. Jeszcze jedno. Każdy zawód, każda grupa ludzi, każda jednostka ma, niestety, jakieś swoje dosadne specjalne powiedzenie — „kwiatek“. Jeśli sześć osób często styka się ze sobą i każda wnosi jakiś „kwiatek“, rychło każda z nich ma styl „wzbogacony“ sześcioma „kwiatkami“. Jest to zło zaraźliwe, i trzeba go się strzec jak zakażenia. To wszystko odczuwamy boleśnie, dopiero publicznie przemawiając.

Naogół trzeba stwierdzić, że nauczycielstwo oraz działacze społeczni i kulturalno-oświatowi mało pracują nad wyrobieniem językowym, poprawianiem własnego stylu w mowie i piśmie, formą i techniką przemawiania. Zaprzepaszczamy w ten sposób wielkie w tym kierunku zdolności Polaków i uwłaczamy pięknym tradycjom.

Ruchliwość i ruchy prelegenta. Prelegent powinien mieć zapewnioną swobodę poruszania się podczas odczytu, dlatego jestem zdecydowanym wrogiem t. zw. katedry. Ludzie bez temperamentu potrafią przesiedzieć od początku do końca cały odczyt. Pozycja niewskazana, gdyż wówczas słuchacze ostatnich rzędów, przeważnie nie widzą lub źle widzą prelegenta, nie mają możliwości korzystania z ważnych niezmiennie wrażeń wzrokowych i dzięki temu źle słyszą. Swobody poruszania się nie powinien jednak prelegent nadużywać. Jeśli sprzykrzyło mu się stać za stołem, niech stanie przed stołem, niech się przejdzie wzdłuż stołu, ale już nie wzdłuż sali. Zwłaszcza niech nie spaceruje przed słuchaczami, jak to często czynią fachowi nauczyciele, — wodzenie wzrokiem za wędrującym prelegentem męczy słuchaczy. Wogóle niech prelegent stoi na miejscu, jeśli temperament jego to znosi. Odczyt na tem nic nie straci.

Niema takich wyrazów twarzy, ani takich gestów, któreby prelegent miał obmyślić przed odczytem. Właśnie o to chodzi, żeby nie myślał o tem wcale, — wówczas będzie sobą.

Inna sprawa, że podczas odczytu dopiero wyjdą na jaw i zostaną spostrzeżone wszelkie naleciałości, zbędne i w życiu codziennym, które rażą u prelegenta. Jeden miota się, wykonywa cały szereg ruchów ostrych, kanciastych, inny, mówiąc z przejęciem, koniecznie musi trzymać się ręką za klapę od surduta, jeszcze inny ma stale przed sobą wyciągniętą rękę i sterczący wskazujący palec, jakgdyby przywiązywał doń przynajmniej taką wagę, jak Achilles do pięty.

Zmiany odczytu podczas wygłaszania. Wygłaszanie odczytu jest pracą, może w większym jeszcze stopniu twórczą, niż opracowywanie. Wygłaszając odczyt prelegent ciągle kontroluje siebie i słuchaczy i na skutek czynionych postrzeżeń doraźnie in statu nascendi dostosowuje odczyt. Jeśli odczyt jest zbyt trudny, należy natychmiast obniżyć poziom, zmienić nawet ujęcie, sięgnąć po inny bliższy cel i ratować na gorąco, co się da. Jeśli słuchacze niewyrobieni prędko się znużą, należy bezwzględnie odczyt skrócić, choćbyśmy mieli opuścić bardzo cenne fragmenty; należy tylko zdecydować się wcześniej, byśmy mieli dużą swobodę wyboru, co wypuścić i możliwość zdecydowania, czy wypuścić pewne części, czy całość potraktować pobieżnie. Wahać się nie wolno.

Na tym właśnie dostosowywaniu odczytu do poziomu, potrzeb i zainteresowań słuchaczy podczas wygłaszania odczytu polega żywa twórcza praca.

Nie znaczy to bynajmniej, ażeby opracowując odczyt liczyć, że jakoś to sklei się podczas wygłaszania. Znaczniejsze zmiany, przedsiębrane podczas odczytu, to praca trudna i ryzykowna. Nadmienię, że tylko w mocnych murach można robić przebudówki — lichota rozleci się.

Zawsze w ciągu odczytu trzeba dać możliwość wytchnąć słuchaczom. Ożywić odczyt jakimś dowcipnem słówkiem, wywołać wesołość. Ludzie roześmieją się, poruszą, zmienią niewygodną pozycję i uwaga odświeżona.

Metodę heurystyczną zawsze w pewnym stopniu można zastosować na odczycie, ale należy to robić oględnie (patrz niżej pogadanki).

Reagowanie na zachowanie się słuchaczy.

Nie wszyscy słuchacze przychodzą na odczyt dla odczytu, bywają nieraz i dla innych celów ubocznych, jak spotkanie znajomych i t. p. To zdarza się często.

Niekiedy dla pewnej nikłej grupy słuchaczy odczyt jest zbyt trudny lub nieinteresujący (dzieci). Tacy słuchacze mają skłonność do przeszkadzania rozmową. Zresztą czasem rozmawiają słuchacze, biorący żywy udział w odczycie,—to ci, którzy nie mogą nie podzielić się z sąsiadem otrzymanymi wrażeniami.

Trzeba reagować. Najpierw probujemy, kierując w tę stronę wzrok, jeśli to nie pomaga, najlepiej na chwilę zamilknąć — cisza zapanuje. W ostateczności zwracamy uwagę, ale trzeba to zrobić w formie pogodnej, żartobliwej. Szorstka uwaga może zrazić nie tylko winnych. W uciszaniu niesfornych zazwyczaj wyreczą nas słuchacze zainteresowani.

Po odczycie.

Po odczycie słuchacze omal zawsze zadają szereg pytań. Pytania te należy rozklasyfikować. Jeśli wiążą się bezpośrednio z odczytem i można dać na nie krótką (ze względu na zmęczenie słuchaczy) odpowiedź, odpowiadamy publicznie. Jeśli pytanie ma luźny związek z odczytem, odpowiadamy „prywatnie” pytającemu. Pytania pierwszej i drugiej kategorii mogą być powodem do zapowiedzi następnego odczytu. Jeśli pytanie wymaga od nas faktów, danych, których nie posiadamy, należy szczerze się do tego przyznać; często pytania faktycznie są tej natury (szczegółowo konkretne), że odpowiedzi dać nie można. Wyjaśniamy dlaczego. Wogóle nie należy pytań unikać, bagatelizować lub dawać odpowiedź ośmieszającą pytającego.

Bardzo wskazane jest po odczycie zarządzenie sprzedaży lub wypożyczania dzieł, które prelegent zaleca słuchaczom podczas odczytu. Tytuły tych dzieł oraz ceny powinny być wypisane na oddzielnej tablicy przed przyjściem słuchaczy, by każdy mógł sobie zapisać.

Pomoce naukowe na odczycie.

Odczyt powinien być żywy, barwny, konkretny, obrazowy i zajmujący — takie wymagania stanęły przed nami przy omawianiu opracowywania i wygłaszania odczytów. Środkiem ułatwiającym zadośćuczynienie tym wymaganiom jest stosowanie

w jaknajszerszym zakresie pomocy naukowych. Do najczęściej używanych na odczycie pomocy naukowych należą przezrocza, tablice, mapy, rysunek odręczny, okazy naturalne i modele. Dominującą rolę w odczytach z dziedziny fizyki, chemii, techniki i technologii winny odgrywać doświadczenia. Gdybyśmy chcieli wymienione pomoce do pokazów ugrupować wedle ich wartości pedagogicznej, należałoby na pierwszym miejscu postawić okazy naturalne, następnie modele, fotografie, tablice i wreszcie przezrocza. Uwzględniając rozpowszechnienie różnych pomocy porządek ten odwrócimy.

Przezrocza.

Ilustrując odczyt przezroczaami mówimy pociemku. Krzywdzi to słuchaczy, którzy nie widzą gry twarzy prelegenta, krzywdzi to również prelegenta, utrudniając mu opanowanie i obserwowanie audytorium. Oto ujemna strona przezroczy. Względem natury praktycznej — niska cena, duży wybór, łatwość nabycia lub wypożyczenia, łatwość przewożenia wreszcie — zdecydowały o ich rozpowszechnieniu. Na tle bezprzykładnej drożyzny i omal zupełnego braku pomocy naukowych na rynku polskim o przezrocza stosunkowo jeszcze najłatwiej, chociaż stwierdzić należy, że istniejące w Warszawie wytwórnie i wypożyczalnie posiadają zbiory niewystarczające, znaczną ilość lichoty; kompletowane są naogół nierównomiernie — bez wyraźnego planu *). Brak instytucji społecznej korzystającej z zapomogi państwowej, która by scentralizowała wytwarzanie i wypożyczanie przezroczy i latarni projekcyjnych i posiadała oddziały prowincjonalne daje się dotkliwie odczuć. Nie mogę powstrzymać się tu od uwagi, że fatalny nałóg prelegentów, polegający na przetrzymywaniu przez niedbalstwo wypożyczonych przezroczy, jeszcze bardziej potęguje ich brak.

Wybór przezroczy do odczytu powinien być zrobiony jak najstaranniej. Przedewszystkiem należy unikać przezroczy lichych i brzydkich. W wypożyczalniach znajdziemy jeszcze znaczną ilość

*) Większe wytwórnie i wypożyczalnie w Warszawie: Szalay, Chmielna 40, Tow. Krajoznawcze, Karowa 31 (tylko wypożyczalnia), Uranja, Ś-to Krzyska 18, Polska Składnica Pomocy Naukowych, Nowy-Świat 33 (tylko sprzedaż).

przezroczy kopjowanych z przestarzałych rycin, ilustrujących dawne podręczniki, które pod względem wartości naukowej i wykonania technicznego wiele pozostawiają do życzenia. Tych należy starannie unikać, kierując się zasadą, że lepiej przezrocza nie pokazać wcale niż pokazać lichy. Niektóre przezrocza są tak brzydkie, że w obawie wypaczenia smaku estetycznego słuchaczy stanowczo należy z nich rezygnować. Należy odnieść to zwłaszcza do przezroczy kolorowych, gdzie b. często znajdziemy nienaturalny i fatalny dobór barw. Z przezroczy krajoznawczych radziłbym wybierać tylko fotografie na szkle (przezrocza) zdejmowane z natury. Przyrodnicze powinny być również zdjęciami z natury lub z dobrych tablic.

Odczyt przeładowany przezrocami zatracą charakter odczytu. *Liczba* ich musi być ograniczona. Liczba przezroczy wyświetlanych na odczycie nie powinna przekraczać 20-tu, na pogadance półgodzinnej 12—15. Jedynie odczyty krajoznawcze mogą obejmować większą liczbę przezroczy (najwyżej 25 — 30).

Zawsze przezrocza winny być dla odczytu — nigdy odczyt dla przezroczy. Przezrocza ilustrują treść odczytu. Źle jest, jeśli treść odczytu drepcze za przezrocami. Wyświetlać należy jedynie przezrocza rzeczywiście potrzebne. Kiedyś na pogadance na temat „Z biegiem Wisły“ nauczyciel wyświetlił obraz jakiegoś gmachu w Warszawie i nie wiedział co to za gmach. Objaśnił krótko: oto jeszcze jeden z gmachów Warszawy. Nie widzę w tem nieszczęścia, że zapomniał jaki to gmach, ale jeśli nie miał tam do pokazania żadnego ciekawego szczegółu architektonicznego, jeśli nie wiązał z gmachem żadnej *ważnej* pamiątki historycznej i t. p., to po co wyświetlał przezrocze? Przezrocze to było *niepotrzebne*.

Przezrocza powinny być przez prelegenta, a najlepiej przez słuchaczy przy pomocy prelegenta, *odczytywane*. Należy wskazać cechy ogólne, jakie daje całość obrazu a następnie wskazać, spostrzec, znaleźć *interesujące* nas w ramach danego odczytu szczegóły. Zwracam uwagę, że przezrocza często dają powód do wypaczających myśl przewodnią odczytu dygresji. Trzeba mieć świadomość niebezpieczeństwa i „trzymać się“. Przy opisie zwierząt, roślin, maszyn, przyrządów i t. p. należy najpierw wyświetlić obraz naturalny (fotografia), jeśli to nie wystarcza, to później dopiero obraz schematyczny (budowa wewnętrzna,

części składowe, uwidocznienie szczegółów i t. p.). Pokazanie całości w naturalnej postaci ułatwi zrozumienie następnie pokazanych szczegółów, zaniechanie obrazu ogólnego prowadzi do błędnych wyobrażeń. Jeśli obrazy wyświetlane na ekranie ukazują się w znacznym zwiększeniu lub zmniejszeniu zawsze należy na to wskazać. Na pytanie moje jak wyglądają kwiaty szaroty odpowiedział mi kiedyś słuchacz kursów: „bardzo ładne, białe, kosmate, puszyste, wielkości dużego słonecznika“. Tak je widział na przezroczu, a nauczyciel zapomniał wspomnieć o ich naturalnej wielkości.

Ilustrująca rola przezroczy wskazuje, że należy je wyświetlać podczas odczytu. Niekiedy wskazanem jest, streszczając całość, przesunąć jeszcze raz przezrocza już pokazane przed oczami słuchaczy. Z całym naciskiem należy podkreślić, że wszelkie pokazy, więc i przezrocza, są ważnym czynnikiem rozwijającym postrzegawczość i umiejętność patrzenia u słuchaczy. Na tle wspólnego odczytywania przezroczy można przyzwyczaić słuchaczy do wypowiadania się i formułowania myśli, wogóle wprowadzać do pogadank metodę heurystyczną. Przy powtarzaniu cyklu czy też części cyklu pogadank wyświetlanie dawnych, znanych przezroczy jest bardzo pożyteczne, dodać jednak należy, by przezrocza *treścią* swoją przypominały nabyte wiadomości, a nie tylko na drodze skojarzeniowej budziły wspomnienia.

Jeśli odczyt wypada za dnia, należy zawczasu przygotować *ciemnię*. Rzadko zdarza się, by odczyt odbywał się w specjalnie na to przeznaczonej sali z odpowiednimi żaluzjami. Okna można zasłaniać tablicami ściennymi, mapami, kołdrami, kocami, chustkami i t. p.

Wszystkie okna należy zawczasu dostatecznie szczelnie zasłonić. Część jednego okna zasłaniamy w ostatniej chwili po należytem przewietrzeniu sali. W każdej sali o podwójnych oknach można bardzo łatwo mieć ciemnię w pogotowiu, przez oklejenie wewnętrznych okien czarnym papierem. Okna wewnętrzne stale są otwarte, na czas odczytu zamyka się je.

Instalacja oświetleniowa powinna być tak urządzona, ażeby podczas odczytu można było w każdej chwili sprawnie i szybko zapalić i zgasić światło. Najłatwiej osiągnąć to przy instalacji elektrycznej. W sali oświetlanej gazem powinny być przy lampach samozapalacze i od kurka spuszczone długie (ewentualnie

przedłużyć sznurkiem) łańcuszki w ten sposób, by osoba, siedząca na krześle pod lampą, mogła ją zgasić i zapalić, nie wstając z miejsca. Przy oświetleniu naftowym, karbidowym (lub świecami) należy używać lamp stojących (nie wiszących) i mieć zawczasu przygotowane blaszane, tekturowe lub papierowe (pakowy sztywny gruby papier) czarne walce przysłonięte stożkowato od góry, które podczas wyświetlania przezroczy nakłada się na lampy (stożki górne na zasłonach muszą być ścięte i otwarte, zasłony nie powinny przylegać ściśle do stołu — można podłożyć patyczki — w przeciwnym razie lampa przy złym dopływie powietrza kopci lub gaśnie). Zapalania i gaszenia lamp (nawet świec) podczas odczytu należy unikać, gdyż wprowadza to zamęt i rozprasza uwagę. Na stoliku prelegenta należy umieścić lampę w ten sposób osłoniętą, by rzucała światło na stół (skrót) ale nie na ekran.

Ekran powinien znajdować się na tej samej ścianie, przy której stoi prelegent, z prawej jego strony. Umieszczać należy ekran dostatecznie wysoko, by słuchacze pierwszych rzędów nie zasłaniaли obrazu siedzącym dalej i aby sylwety ich nie zasłaniały dolnej części obrazu. W braku specjalnego ekranu (sztywno wyciągnięte na ramach płótno) można użyć odwróconej mapy lub prześcieradła usztywnionego (zmoczyć i wyciągnąć przed samym odczytem). Przezrocza można również rzucać wprost na białą lub bardzo jasną ścianę. Ściana malowana w deseń nie nadaje się. Również zawczasu należy przygotować *pałeczke*, którą prelegent wskazuje przezrocza. Długość pałeczki winna być taka, by prelegent stojący obok ekranu mógł, trzymając w ręku jeden koniec pałeczki, drugim sięgnąć do najbardziej oddalonego odcinka kąta ekranu — ale nie dłuższa.

Wskazywanie najbardziej praktycznych typów *latarni projekcyjnych* wybiega poza ramy niniejszych wskazówek i w chwili ich wydania*) niema żadnego praktycznego znaczenia wobec omal zupełnego braku latarni na naszym rynku. Oświetlenie latarni zależy od tego, jaką instalacją oświetleniową rozporządzamy na sali. Na pierwszym miejscu należy postawić oświetlenie elektryczne — lampa łukowa albo dobra „*nernstówka*“, wreszcie żarówka projekcyjna przynajmniej 100 świecowa; następnie oświetlenie ga-

zowe, jeśli ciśnienie gazu jest silne i równe; wreszcie lampa spirytusowa, w ostateczności karbidowa. Bardzo dobre oświetlenie osiąga się przy użyciu światła Drummonda, jest jednak kosztowne dosyć, wymaga umiejętnego obchodzenia się, nadto jest bardzo kłopotliwe przy przewożeniu. Przy oświetleniu karbidowym należy specjalnie zatroszczyć się o *dobre przewietrzanie sali podczas odczytu*.

Latarnię projekcyjną należy zawczasu (przeddzień) *wyproważyć i ustawić*. Przedewszystkiem należy ustawić we właściwym miejscu lampę wewnątrz latarni. Światło musi być w odpowiedniej odległości od kondensatora*) (wewnętrzna soczewka) i na odpowiednim poziomie (wysokości). Regulujemy to przesuwając lampę po szynach naprzód i wtył i po odkręceniu śrubki na dół i w górę. Ekran powinien być jasno i równo oświetlony. Następnie ustawiamy na ostrość.

Jeśli w jakiegokolwiek sali latarnia musi stać w określonym miejscu, należy odpowiednio wyregulować odległość obiektywu od ramki przez odpowiednie wsunięcie lub wysunięcie obiektywu. Odległość ta jest zawsze bliska odległości ogniskowej obiektywu i tem dłuższa, im latarnia znajduje się bliżej ekranu**). Przy pewnej wprawie latarnię ustawiamy w odpowiedniej odległości i nastawiamy na ostrość bez wykonywania jakichkolwiek wyliczeń. Ustawiamy na ostrość w ten sposób, że zakładamy przezrocze i przesuwamy latarnię zbliżając, lub oddalając od ekranu, aż osiągniemy żadaną wielkość obrazów***), następnie wysuwamy i wsuwamy obiektyw aż obraz będzie zupełnie ostry. Najlepiej mieć do prób przezrocze z jakimś napisem — nastawiamy tak, aby litery napisu były zupełnie wyraźne i ostre. Latarnia musi być ustawiona odpowiednio wysoko. Można wprawdzie z latarni nisko ustawionej rzucać obrazy na wysoko zawieszony ekran, podnosząc do góry jej przednią część, lecz obrazy wówczas są nie dość wyraźne i nierównomiernie powiększone. Następnie na-

*) Odległość ta równa się ogniskowej kondensatora.

**) Przy nabywaniu latarni projekcyjnej należy w zależności od rozmiarów sali wybrać odpowiednią — o dłuższej lub krótszej ogniskowej obiektywu.

***)) Powiększenie latarni jest tem większe, im dalej znajduje się ona od ekranu i im obiektyw (zewewnętrzna soczewka) ma krótszą ogniskową. Należy pamiętać, że im większy obraz na ekranie, tem słabiej jest oświetlony.

leży wypróbować ramkę: 1-o czy dobrze, mocno ustawiona jest jej zewnętrzna nieruchoma część — ewentualnie uszczelnić ją, podkładając jakąś listewkę, w wypadkach nagłych (przygotowanie latarni dopiero co przywiezionej) zapalkę, ołówek, zwinięty papier; 2-o czy dobrze i swobodnie przesuwają się ruchoma wewnętrzna część ramki wtenczas, gdy przezrocza są założone; 3-o czy przezrocza swobodnie bez zacinania się wchodzą do małych przezroczowych ramek*). W odpowiedni sposób sprawdzamy działanie ramki innego typu — gdzie przezrocza spadają z góry. Jeśli źródłem światła jest lampa spirytusowa lub żarowa, należy bardzo starannie wypróbować czy działa i zawczasu usterek usunąć. Do lamp elektrycznych należy koniecznie mieć zapasową żarówkę lub „nernstówkę“, dla lamp spirytusowych i gazowych — zapasową koszulkę.

Wszystkie te przygotowania muszą być wykonane zawczasu i bardzo skrupulatnie, jeśli chcemy mieć pewność, że odczyt rzeczywiście będzie ilustrowany przezrociami, jak to zamierzaliśmy. Niedbalstwo pod tym względem już niejednokrotnie było powodem niepowodzenia lub zgoła odwołania odczytu w ostatniej chwili.

Przy *wyświetlaniu przezroczy* prelegent musi korzystać z pomocy osób, które rzucają przezrocza i regulują światło.

Osoba, która rzuca przezrocza musi być dobrze obznajomiona z latarnią i rozgarnięta. Najlepiej, jeśli jest to ktoś inteligentny, który zna treść odczytu i nawet wtenczas, gdy prelegent zapomni o sygnale, w odpowiednim momencie wyświetli potrzebne przezrocze. Przed odczytem prelegent wręcza pomocnikowi przezrocza ułożone kolejno w stosik — pierwsze przezrocze na wierzchu. Podawanie przezroczy z pudełka jest mniej wskazane, gdyż często przezrocze może się zaciąć i trudno je wyciągnąć. Na chwilę przed odczytem pomocnik jeszcze raz próbuje, czy latarnia dobrze jest ustawiona i od razu zakłada pierwsze dwa przezrocza. Prelegent umawia się z pomocnikami co do sygnałów. Należy unikać sygnałów hałaśliwych, ale wybierać słuchowe. Wystarczy w niewielkiej sali stuknięcie w po-

*) Często przezrocze zacina się wskutek tego, że papier, którym jest oklejone, odstaje; należy te odstające części zawczasu przykleić, w wypadkach nagłych — oderwać.

długą pałeczką do wskazywania. W salach kinematograficznych *konieczną* jest sygnalizacja dzwonkiem elektrycznym — wyłącznik na stoliku prelegenta lub w ścianie przy ekranie, dzwonek głuchy w kabinie operatora. Prelegent, opisując przezrocze, winien stać obok ekranu przodem do publiczności — w ten sposób nie zasłania nikomu ekranu i wszyscy dobrze go słyszą. Wskazuje wszystkie końcem pałeczki — nie ręką.

Przezrocze powinno być na ekranie tylko tak długo, jak o niem mówi prelegent. Natychmiast potem należy zapalić światło, jeśli treść odczytu nie wymaga wyświetlenia zaraz następnego przezrocza. Od sprawności pomocników i bardzo dokładnego omówienia sygnałów zależy nieraz powodzenie odczytu. Prelegent powinien zawczasu *dokładnie i drobiazgowo* obmyślić i następnie omówić sygnalizację z pomocnikami. Pomocnik przy latarni powinien obmyślić wszelkie sposoby prowadzące do udoskonalenia sprawności w podawaniu klisz, uwzględniając różne możliwe utrudnienia (np. powrót kilkakrotny do tego samego przezrocza i t. p.). Powinniśmy osiągnąć taką sprawność, by strona techniczna rzucania przezroczy wcale nie rozpraszała uwagi słuchaczy. Osiągnięcie tego celu jest trudne, i lekceważyć go nie wolno.

Jeśli prelegent zapomniał o jakimś przezroczu i w odpowiednim miejscu nie dał sygnału (zdarza się to tym, którzy przeładowują odczyt przezrociami i dają przezrocza „niepotrzebne“), wówczas, żądając innego, dostaje zapomniane. Nie należy wówczas wypaczać linii odczytu i nawracać do przezrocza, a zażądać następnego. W razie potrzeby przezrocze takie można wyświetlić po odczycie.

Wszystkie uwagi dotyczące wyboru, znaczenia, roli, czytania, postawy przy pokazywaniu przezroczy znajdują tu zastosowanie.

Jeśli mamy możliwość zastąpienia przezrocza dobrą tablicą, zawsze należy to uczynić. Obraz naturalny, ilustrujący całość, i tu powinien poprzedzać obraz schematyczny lub przedstawiający poszczególne części. Nie należy również zapominać o skali (powiększenie i zmniejszenie w stosunku do wielkości naturalnej). Jeśli pokazujemy na odczycie dużą ilość tablic należy je zawiesić na ścianie na tym samym haku w ten sposób, by pierwsza tablica była na wierzchu. Rozwieszanie dużej ilości tablic pojedynczo na ścianie rozprasza uwagę słuchaczy. Jeśli do jakiejś

tablicy wracamy w ciągu odczytu kilkakrotnie, należy powiesić ją oddzielnie. Prelegent podczas odczytu kolejno zdejmując tablice i wręcza pomocnikowi, który kłópcę się zwinięciem, odłożeniem i t. p. Mapa powinna być odpowiedniej skali, by wszystko, na co prelegent zwraca uwagę, dokładnie widzieli słuchacze z ostatnich rzędów. Mapę zbyt drobnych rozmiarów lub mało wyraźną (przeładowaną napisami i mnogością oznaczeń) lepiej zastąpić przezroczem. Niezmiernie ważnym czynnikiem kształcącym jest uczenie dokładnego czytania mapy; brakiem tej umiejętności grzeszą nie tylko nasi słuchacze ale i ogół wykształconej inteligencji. Na gruncie pogadek odczytywanie z szeregu map (fizyczna, opadów, izotermiczna, rozpowszechnienia roślin, zwierząt, etnograficzna i t. p.) krajobrazu i opisu miejscowości, a następnie sprawdzenie tego na przezroczach jest bardzo kształcącym środkiem pedagogicznym i żywo interesuje słuchaczy.

Rysunek odręczny.

Rysunek odręczny jest bardzo często niedocenianą ważną pomocą naukową. Do rysunku odręcznego należy uciekać się zawsze, gdy chodzi o przedstawienie i objaśnienie jakiejś skomplikowanej konstrukcji i najpierw chcemy przedstawić części najważniejsze, a następnie uzupełnić je drugorzędnymi (np. budowa maszyny parowej lub lokomotywy), — lub też, jeśli chcemy przedstawić powstawanie danej formy z innej (np. kiełkowanie roślin, pękanie pąków na wiosnę i t. p.). Wskazaniem jest mieć jednocześnie tablicę ilustrującą całość (przekrój maszyny parowej, lokomotywy, nasienie i młodą roślinkę, młody pęd i t. p.).

Bardzo zalecałbym, dla odróżnienia oddzielnych części rysowanej całości, używać kredek wielobarwnych. Od dobrego rysunku odręcznego na tablicy wymagamy, by był wykonany sprawnie, dokładnie, utrzymany w jednakowej skali we wszystkich częściach i estetyczny. Dobry rysunek na tablicy nawet od ludzi uzdolnionych w tym kierunku wymaga specjalnego ćwiczenia. Rysunek przed odczytem powinien być przerobiony przez prelegenta na tablicy — należy to traktować jako jeden z wymogów opracowania odczytu. Prelegent podczas rysowania powinien stać *obok* tablicy omal w jej płaszczyźnie. Jedynie dzięki temu słuchacze będą widzieli rysunek w chwili powstawania — o co głównie chodzi. Jest to duże utrudnienie dla prelegenta, gdyż widzi rysunek w znacznym skrócie.

Okazy i modele.

Nie potrzeba rozwodzić się o wyższości okazów naturalnych i modeli nad tablicami i fotografiami. To też, ilekroć to jest możliwe, fotografię należy zastąpić okazem naturalnym, tablicę — modelem. Jeśli pokazujemy model, zawsze należy dążyć do jednoczesnego pokazania okazu naturalnego.

Powinniśmy przynosić na odczyt okazy przedmiotów, których omówienie stanowi jeden z podstawowych punktów odczytu. Wówczas obowiązuje nas dokładne omówienie wszystkich ważnych cech okazu. Po objaśnieniu słuchacze przekonają się, że *widzą* znacznie więcej niż *widzieli* przedtem, chociaż przedmiot oglądany nie zmienił się, ale wielu ważnych cech nie *postrzegali*. Obudzimy w słuchaczach chęć nie tylko *patrzenia*, ale i dokładnego *widzenia*, wzmożemy ich *spostrzegawczość*.

Liczba okazów na odczycie winna być ograniczona. Nadmierna liczba okazów grozi temi samymi niebezpieczeństwami, co nadmierna liczba części lub przeładowanie treści odczytu. Szczegółowy opis okazów, luźno związanych z treścią odczytu, tak jak wszelkie dygresje wypacza prawidłową linię planu.

Wielkość okazów ma decydujący wpływ na sposób ich pokazywania. Okazy *duże* t. j. takie, które słuchacze widzą dokładnie z ostatnich rzędów, pokazywane i objaśniane są podczas odczytu. Stajemy przed słuchaczami tak, by okaz był dobrze oświetlony i widziany przez wszystkich. Jeśli omawiamy drobne szczegóły, zwracamy uwagę, by słuchacze po odczycie zbliżyli się i obejrzel je dokładnie.

Okazy *mniejsze* (wróbel, mysz) i *zupełnie drobne* (owady, minerały, liście, kwiaty) powinny być rozrzucone między słuchaczami w dostatecznej ilości egzemplarzy (zupełnie drobne — przynajmniej jeden okaz na 2-ch słuchaczy) albo też pokazane po odczycie. Obchodzenie słuchaczy z okazem w rękę albo też tłoczenie się słuchaczy dokoła prelegenta podczas odczytu uważałbym za niewskazane, gdyż wprowadza zamęt i zatracą ciągłość odczytu.

Z powyższego wypływa, że prelegent zawczasu musi ustalić, które okazy pokaże *podczas odczytu*, które zaś *po odczycie*. Po odczycie można pokazać również te okazy, które luźniej wiążą się z treścią odczytu. Na tem miejscu wspomnę, że odczyty przyrodnicze powinny odbywać się w miarę możliwości w połą-

czeniu z wycieczkami i zachęcać słuchaczy do bezpośredniego obcowania z przyrodą *).

Przed odczytem prelegent układa wszystkie okazy na obszernym stole, grupując je w tym porządku w jakim będzie pokazywał i oddzielając te, które pokaże dopiero po odczycie. Okazy powinny zajmować tylko część stołu — żeby było gdzie odkładać przedmioty już pokazane. W skrócie przy odpowiednich punktach zaznaczamy spis okazów.

Doświadczenia. Zakres wskazówek nie pozwala na wyczerpujące omówienie metodyki eksperymentowania, ograniczę się przeto do najbardziej podstawowych uwag. Doświadczenie powinno być w ten sposób pomyślane, by przede wszystkim przykuło uwagę słuchaczy samo *zjawisko*, a najmniej rozpraszał ją *przyrząd*. W tym celu winniśmy dążyć do budowania przyrządu jaknajmniej skomplikowanego i przed przystąpieniem do doświadczenia objaśnić jego budowę. Zjawisko powinno mieć *przebieg wyraźny* i nie budzący wątpliwości ale nie zbytnio efektowny (jaskrawe efekty świetlne, huk i t. p.) — grozi to niebezpieczeństwem, że w umyśle słuchacza pozostanie efekt a zatraci się wyciągnięty wniosek, czy też wykryta własność.

Przedewszystkiem doświadczenie musi *się udać*. W tym celu, choćby prelegent doświadczenie przerabiał już wielokrotnie w swojej praktyce, choćby to było doświadczenie bardzo łatwe, winien je *zawczasu* (przeddzień) *przerobić*. Wówczas sporządzi sobie *dokładny, drobiazgowy spis* przedmiotów potrzebnych do doświadczenia. Na parę godzin przed odczytem prelegent osobiście przygotowuje, ze spisem w ręku, wszystkie potrzebne mu przedmioty, używając, o ile to możliwe, tych samych, wypróbowanych przyrządów i przedmiotów. Jeśli doświadczenie wymaga zmontowania aparatu w oczach słuchaczy, prelegent już na miejscu aparat zmontuje, sprawdzi czy wszystko pasuje i rozłoży. Wszystkie przedmioty powinny być rozłożone na stole na swoich, dobrze utrwalonych w pamięci prelegenta miejscach, częściej używane — pod prawą ręką, rzadziej — z lewej strony. Świadomość, gdzie co leży, jest konieczna. Prelegent, który denerwuje się, miota, ciągle czegoś szuka, robi bardzo przykre wrażenie. Jaknajusilniej chciałbym przekonać czytelnika,

*) Prelegent, mówiąc pod gołym niebem, powinien stać na miejscu wyniosłym (pień, kopiec) a słuchacze winni otoczyć go szerokim łukiem.

że jedynie bardzo sumienne wykonanie wszelkich prac przygotowawczych daje rękojmię powodzenia. Niepowodzenia, jakie bardzo często zdarzają się debiutantom, mają swe źródło w niedość pedantycznym przygotowaniu doświadczenia. Przyczyną złego są zazwyczaj drobiazgi, których nie przewidziano lub o których zapomniano *).

Wielu prelegentów ma zwyczaj podczas przebiegu doświadczenia, kiedy oczekiwany efekt jeszcze nie nastąpił, przez cały czas mówić. Mówi się wówczas rzeczy niepotrzebne w rodzaju „to już powinno niedługo nastąpić, chwilę poczekamy, trzeba uzbroić się w cierpliwość, czasem to dłużej trwa“ i t. d. w kółko. Należy się tego wystrzegać. „Ustawić“ doświadczenie na czas jest bardzo trudno. Jeśli wykład prowadzimy dedukcyjnie i doświadczenie jest ilustracją lub sprawdzeniem postawionej tezy, najpierw słuchacze powinni przewidzieć przebieg doświadczenia a potem dopiero powinno być ono wykonane.

* * *

Kilka uwag w sprawie pogadarek z dorosłymi. Wiele uwag w sprawie odczytów popularnych można zastosować do pogadarek, i nie dziw, gdyż mają dużo wspólnych cech. Często nawet, acz błędnie, identyfikuje się te pojęcia.

Metodyka pogadarek z dorosłymi mogłaby być ujęta w obszernym artykule. Opierając się choćby tylko na pytaaniach kierowanych do Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych, należy stwierdzić ogólne, żywe zainteresowanie akcją pogadankową i potrzebę elementarnych choćby wskazówek. Licząc się z tem, pozwalam sobie do wskazówek w sprawie odczytów, dołączyć kilka najogólniejszych uwag o pogadankach.

Różnica między odczytem i pogadanką polega na tem, że odczyt stanowi zamkniętą całość, pogadanka — jedno ogniwo całego cyklu. Na odczycie audytorjum jest naogół przygodne, to jest nie możemy liczyć na obecność tych samych osób na następnym odczycie, — na pogadance audytorjum jest stałe.

*) Początkującym bardzo polecam „Zbiór ćwiczeń i doświadczeń z przyrody martwej“ — Męczkowskiej i Rychterówny.

Nazwy „pogadanka“ w żadnej mierze nie można urabiać od gadania, gawędziarstwa lub gadulstwa. Nazwa ta nie uprawnia do luźnego traktowania przedmiotu.

W pogadance przewidujemy żywy, czynny udział słuchaczy. Metoda heurystyczna ma tu mieć jaknajszersze zastosowanie. Na Kursach dla Dorosłych m. st. Warszawy pogadanki są metodycznie bardzo trudne do poprowadzenia, gdyż trwają tylko 30 minut i łączą słuchaczy różnych poziomów, słuchaczy, którzy wzajem dobrze nie znają się (różne komplety).

Znaczenie pogadek jest bardzo doniosłe. Obok bezpośredniego oddziaływania kierownika ogniska i nauczyciela kompletu jest to najważniejszy środek, mający na celu wychowywanie czynnych, świadomych obywateli.

To, co, mówiąc o odczytach, nazwałem pierwszym planem, musi tu być wykonane przy nakreśleniu programu całego cyklu.

Kwestję programu cyklu pogadek pomijam całkowicie, odsyłając czytelnika do I-go tomu Rocznika. Chciałbym zebrać jedynie uwagi metodyczne, związane z wygłoszeniem pojedynczej pogadanki.

W planie pogadanki należy uwzględnić streszczenie poprzedniej, właściwą treść bieżącej i zapowiedź następnej. Treść danej pogadanki należy w ten sposób ująć, by jasno wynikało, że następna musi być wypowiedziana właśnie na zapowiedziany temat.

Żywy udział w pracy słuchaczy osiągamy przez zadawanie pytań.

Rozpoczynając cykl należy pytania stawiać oględnie. Idzie to początkowo bardzo opornie. Onieśmienie w stosunku do prelegenta i do współuczestników staje wpoprzek drogi.

W miarę możliwości treść pogadanki winna zatracać i o sprawy życiowe, znane słuchaczowi i wiązać się z chwilą obecną.

Na tym gruncie powstają pytania. Na tle wykładowo poprowadzonej pogadanki rzucamy pytania do całego audytorjum, budując je w ten sposób, iż odpowiedź może być krótka: tak, nie, wiemy, nie wiemy, widzieliśmy, nie widzieliśmy, bliżej, dalej i t. p. Pytania jednak nie mogą być zbyt naiwne, aby nie urazić słuchaczy. Najcenniejsze pytania zjawiają się po skończonej pogadance, zadawane są „prywatnie“ przez słuchaczy, chociaż rozmowę łatwo przekształcić na zbiorową. Pytania te

rzucają światło na zainteresowanie słuchaczy, są źródłem nowych pomysłów.

Powtórzenie poprzedniej pogadanki powinno być dziełem słuchaczy pod umiejętnym kierunkiem nauczyciela — już od pierwszych pogadek.

Czy zarządzać repetycje? Tak, ale trzeba repetycję przygotować. Na jednej lekcji dajemy streszczenie szeregu poprzednich, które stanowią wyraźną, zamkniętą część cyklu. Streszczając sami, często zawieszamy głos — kończą za nas słuchacze. Na następnej lekcji przystępujemy do repetycji; zadajemy na zmiany pytania zbiorowe, jednostkowe, na ochotnika i skierowane do poszczególnych osób. Co do ostatnich należy zachować odpowiedni dobór, trudniejsze zadawać bardziej rozwiniętym, łatwiejsze mniej rozwiniętym, mądrą, traktującą pogadanki z góry lub uczęszczającego przez opieszałość nieregularnie, warto czasem nieco „zasypać“. Pytania winny mieć na celu rozwijanie umysłowe słuchaczy i jednocześnie odświeżenie w pamięci materiału faktycznego.

Przezrocza, czytanie przezroczy, wyszukiwanie cech charakterystycznych lub, ze względu na treść pogadanki, istotnie ważnych, powinno rozwijać postrzegawczość i umiejętność rozumowania. Nadto doskonale toruje drogę do wprowadzenia metody heurystycznej.

Jeśli słuchacze nie tylko pytają ale zabierają głos, dzieląc się własnymi wiadomościami, postrzeżeniami i przeżyciami, jest to miernikiem osiągnięcia dobrych rezultatów.

Serdeczna, przyjazna atmosfera jest nieodzownym warunkiem dodatnich wyników pracy. W ten sposób prowadzone pogadanki są metodycznie bardzo trudne, znacznie trudniejsze niż z dziećmi, gdyż trzeba je połączyć i uzgodnić z syntetycznymi dążeniami i zainteresowaniem dorosłych.

To też często nauczyciele wybierają metodę wykładową jako łatwiejszą, jednak mniejsze dającą wyniki.

* * *

Wskazówki praktyczne, jakie tu podałem, stawiają prelegentowi wysokie wymagania. Nie chciałbym zrazić niemi początkujących pracowników oświatowych. Zdając sobie sprawę

z maximum wymagań, mamy możność ciągłego doskonalenia się i dlatego wyliczam to wszystko, do czego dążyć należy.

Wyrobienie i wydoskonalenie się następuje z latami praktyki. Tem nie mniej odczyty, którym możnaby, przykładając podaną miarę, to i owo zarzucić, mogą mieć bardzo dużą wartość społeczną, a życie o pracę tę dopomina się natarczywie.

Powtarzam — koniecznymi warunkami są: ideowy stosunek do pracy i słuchaczy, pewien poziom intelektualny i przeciętne przynajmniej zdolności w tym kierunku. Sumienna praca daje bardzo znaczne rezultaty.

Bezwątpienia nie wszystkim jest dane podejmowanie akcji odczytowej, ale zastęp tych, którzyby ją podjąć mogli i powinni, wielokroć przewyższa dzisiejszy zastęp prelegentów — popularyzatorów fachowych i amatorów.

Marjan Bronisław Godecki.

CZĘŚĆ III^{CIA}

SPRAWOZDANIA.

Z DZIAŁALNOŚCI WYDZIAŁU OŚWIATY POZASZKOLNEJ MINISTERSTWA W. R. i O. P.

W okresie mijającego roku sprawozdawczego zmierzały prace Ministerstwa Oświecenia w dziedzinie kształcenia dorosłych do podjęcia systematycznej akcji tępienia analfabetyzmu i to zarówno w znaczeniu dosłownem, jak i przenośnem, o ile chodzi o słabe uświadomienie narodowe i obywatelskie.

W tym celu zwróciło się Ministerstwo w sierpniu ubiegłego roku do Inspektorów szkolnych okręgowych z wezwaniem do organizowania bezpłatnych kursów dla analfabetów. Okres trwania kursów został ustalony na 4 miesiące zimowe przy 3 godzinach nauki tygodniowo, nauczycielom na kursach wyznaczono wynagrodzenie ze skarbu Państwa. W taki sposób zorganizowane kursy prowadzone są na obszarze b. Królestwa w 73 okręgach szkolnych, rozsiane w 1942 punktach, kosztem 700,000 marek.

Ażeby naukę z dorosłymi poprowadzić przy zastosowaniu racjonalnej metody nauczania, dopomogło Ministerstwo do wydania przez Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych elementarza p. t. „Nauka czytania i pisania dla dorosłych R. O. D.”; wskazówek dla uczących według tego elementarza opracowanych przez p. A. Dargielową; programu nauki języka polskiego i arytmetyki na kursach dla dorosłych, oraz programów odczytów pogadanek i cyklów wykładów dla dorosłych, nadto rozesało darmo wszystkim nauczycielom, uczącym na kursach, wspomniane elementarze, wskazówki i programy w ogólnej ilości 6464 egzemplarzy.

Dla uruchomienia podobnych kursów w Małopolsce przyznało Ministerstwo tamtejszej Radzie Szkolnej Krajowej kredyt

200.000 koron do rozporządzenia na ten cel i zaopatrzyło ją w 1800 egzemplarzy wspomnianych wydawnictw z poleceniem rozdania ich pomiędzy nauczycieli, pracujących na Kursach.

Nie lekceważyło przytem Ministerstwo i wysiłków organizacji społecznych, które prowadzą akcję nauczania dorosłych; przeto, ażeby przyjść im z pomocą, udzielało Ministerstwo różnym instytucjom kulturalno-oświatowym zapomóg na cele kształcenia dorosłych w ogólnej sumie 147.559 mk. w okresie sprawozdawczym.

Równocześnie podjęło Ministerstwo drugą—według swego zdania — najważniejszą w chwili obecnej pracę nad szerzeniem uświadomienia narodowego i obywatelskiego wśród dorosłych. W tym celu zorganizowano przy współudziale Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych pogadanki z dziedziny krajoznawstwa, historii polskiej i nauki obywatelskiej. Dla ułatwienia prelegentom przygotowania pogadanek ustalono 17 tematów i rozsyłano zgłaszającym się do tej pracy prelegentom zestawione odpowiednio do tematów komplety broszur. Kompletów takich rozesłano do chwili obecnej 543 za sumę 26.150 mk.

Prócz tego zorganizowało Ministerstwo 2 wędrownie wystawy p. t. 1) Obrazy historyczne, 2) Nasze góry. Każda wystawa składa się z dwudziestu paru obrazów i wraz z objaśnieniami, które specjalnie dla użytku prelegentów przy wystawie zostały nakładem M-stwa wydane, tworzy komplet wędrowny. 20 takich kompletów jednej i drugiej wystawy wędruje w chwili obecnej po okręgach szkolnych. Objaśniający wystawę pobierają ze skarbu Państwa wynagrodzenie w kwocie 10 mk. za pokaz.

Ażeby zaopatrzyć okręgi szkolne w tak niezbędne w pracy oświatowej pomoce, jak latarnie projekcyjne i przezrocza, kontynuowało Ministerstwo rozpoczętą w roku zeszłym rozsyłkę aparatów i w ciągu bieżącego okresu sprawozdawczego do 56 rozesłanych latarni przybyło jeszcze 7 i 720 przezroczy wraz z gotowemi wykładami. W ten sposób zaopatrzone w latarnie i przezrocza 63 okręgi szkolne.

Niezależnie od prac, dotyczących bezpośrednio kształcenia dorosłych, prowadzi Wydział Oświaty Pozaszkolnej akcję w kierunku kształcenia na kursach instruktorskich nauczycieli Kursów dla Dorosłych, działaczy oświatowych, kierowników bibliotek i organizatorów chórów i orkiestr ludowych; wydatnie popierał czytelnictwo przez udzielanie zapomóg instytucjom, wysyłanie

kompletów książek dla wzbogacenia istniejących bibliotek i utworzenie 3 bibliotek publicznych miejskich w Białymstoku, Siedlcach i Chełmie; zajmował się reorganizacją istniejących muzeów prowincjonalnych; popierał wycieczki podejmowane dla poznania kraju ojczystego; prowadził prace nad podniesieniem kulturalnego poziomu ludu przez pobudzenie działalności teatrów, chórów i orkiestr ludowych; wspomagał prace oświatowe wśród młodzieży rękodzielniczej, ulicznej i wśród więźniów; podejmował wydawnictwa dla zapełnienia braków w literaturze z dziedziny oświaty pozaszkolnej; wreszcie przystąpił do zorganizowania Wystawy Oświaty Pozaszkolnej dla zobrazowania wysiłków społeczeństwa na tym terenie od chwili odzyskania niepodległości państwowej.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI CENTRALNEGO BIURA KURSÓW DLA DOROSŁYCH.

15.VIII.1919 — 1.III.1920.

Nasze instytucje i towarzystwa kulturalno-oświatowe, powstające i działające w Polsce przed wojną, dzięki politycznym warunkom, stwarzanym przez niewolę, prowadziły akcję nader wielostronną. Ta sama instytucja oświatowa organizowała i popierała szkoły powszechne, średnie, zawodowe, seminarja nauczycielskie, opiekowała się i zakładała kursy dla młodzieży, zajmowała się dożywianiem dzieci szkolnych, fundowała ochronki, żłobki, wreszcie prowadziła akcję kulturalno-oświatową wśród dorosłych, a więc organizowała domy ludowe, uniwersytety powszechne, biblioteki, czytelnie, podejmowała akcję odczytową, wycieczkową, miała się organizowania teatrów ludowych, koncertów, obchodów i t. d. Nie dziw, że centralizowanie wszelkich poczynąń oświatowych w jednej instytucji w sposób nieunikniony prowadziło do szkodliwego dyletantyzmu.

W dzisiejszych warunkach, gdy niekrępowana żadnymi zaporami z zewnątrz akcja kulturalno-oświatowa coraz potężniej się rozwija, ten typ instytucji oświatowych przestał mieć rację bytu. Akcja oświatowa w Polsce organizuje się pod znakiem specjalizacji. Dawne wielkie towarzystwa oświatowe zaczynają poddawać rewizji swoje dotychczasowe programy, redukują je — szukają specjalności; jednocześnie powstają nowe fachowe instytucje oświatowe.

Instytucja nasza, rozpoczynając pracę, świadomie wykreśliła sobie ściśle określony i ograniczony kierunek działania.

Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych, mając na celu *organizowanie i ogniskowanie* wzajemnej pomocy w dziedzinie pracy oświatowo-wychowawczej wśród dorosłych, *przedsięwzięcie, inicjuje i popiera prace doświadczalne i teoretyczne*, zmierzające do naukowego i syntetycznego ujęcia zagadnień kultury duchowej, wychowania obywatelskiego oraz kształcenia początkowego dorosłych; *gromadzi, wydaje i rozpowszechnia literaturę i materiały* dotyczące tych zagadnień, wskazówki organizacyjne i metodyczne, programy, bądź w oddzielnych wydawnictwach, bądź w specjalnym organie, poświęconym kształceniu się dorosłych („Rocznik Kursów dla Dorosłych“). *Prowadzi kursy instruktorskie* dla nauczycieli i organizatorów Kursów dla Dorosłych, *udziela porad i informacji* na miejscu i listownie, ewentualnie wysyła instruktorów i wogóle *współdziała* przy organizowaniu kursów dla analfabetów, uniwersytetów powszechnych, wykładów systematycznych, odczytów wędrownych i t. p.

Ciągły, ścisły kontakt Centralnego Biura z Kursami dla Dorosłych m. st. Warszawy — największą tego typu instytucją w Polsce — jest dotychczas naszym omal jedynym żywym źródłem doświadczeń — ale dzięki temu już dziś praca nasza nie jest pracą teoretyczną przy biurku, lecz żywą i z życia płynącą.

Jako instytucja społeczna Centralne Biuro pragnie się stać zrzeszeniem ideowych i fachowo przygotowanych działaczy oświatowo-wychowawczych wśród dorosłych. Postulat fachowego przygotowania uważamy za naczelny.

W chwili obecnej praca oświatowo-wychowawcza wśród dorosłych, oparta na zdrowych zasadach ideowych, bezinteresowności politycznej i fachowym przygotowaniu pracowników, dopiero pierwsze stawia u nas kroki.

Centralne Biuro nie jest organizacją, powołaną do życia przez liczne instytucje pragnące się zrzeszyć i ześrodkować prace. Zjawia się dziś poto, by wyjść naprzeciw ujawniającym się dopiero potrzebom i zainteresowaniom, budzić inicjatywę i pomagać tym, którzy dopiero pierwsze stawiają kroki.

Po latach niewoli i wojny Polska będzie się organizowała i odbudowywała. Odbudowa materialna i duchowa są jednakowo ważne, jednakowo nieodzowne. Polska bez domów ludowych, bez gęstej sieci ognisk kształcenia się dorosłych i młodzieży dorastającej, bez akcji kulturalno-oświatowej organizowanej przy

związkach zawodowych, kooperatywach, w fabrykach, w wojsku obejść się nie może.

Pracę tę, zarówno rząd jak i samorządy miejskie i wiejskie będą musiały najusilniej popierać.

Kształcenie i kulturalne dojrzewanie *całego* narodu to elementarna nieunikniona konieczność życia polskiego, która musi się wcielić i wcieli się w czyn. Pęd w tym kierunku stanie się żywiołowym, jak wszelki pęd do życia i żadne zapory go nie powstrzymają.

Przypuszczamy, że okres budzenia się i krzepnięcia tego ruchu potrwa jeszcze dwa, trzy lata.

W ciągu tego czasu fakt istnienia fachowej poradni może w wielu wypadkach przyspieszyć decyzję podjęcia konkretnej pracy. To też póki akcja społeczna, którą budzimy, nie nabierze szerokiego rozmachu, póki Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych, nie będzie mogło oprzeć swego bytu na tych ogniskach pracy oświatowo-wychowawczej wśród dorosłych, dla których stanie się centralą, — póty mamy prawo śmiało zwracać się o pomoc państwową, świadomi, że popieranie wnoszonej przez nas inicjatywy leży w interesie i jest obowiązkiem państwa. Może w tem oświeceniu przestanie być dziwnym fakt, że byt instytucji społecznej omal całkowicie opiera się na zapomódze państwowej. Zaznaczamy jednakże, że również zwróciliśmy się o pomoc do Magistratu m. st. Warszawy, który, pomimo znacznych sum jakie łoży na miejskie Kursy dla Dorosłych, pomoc nam tę zapewnił. Przypuszczamy, że za przykładem tym pójdą inne samorządy.

Prace Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych.

Ogólna charakterystyka pracy.

W okresie sprawozdawczym podjęto pracę przeważnie w trzech kierunkach: udzielanie porad, wydawnictwa, organizowanie kursów instruktorskich; zapoczątkowano nadto akcję odczytową, wykłady i propagandę idei kursów na terenie innych instytucji, oraz ledwie wszczęto wyjazdy instruktorskie.

Pierwszy okres pracy polegał na zorganizowaniu pracy wewnątrz Biura — (podział pracy, zaprowadzenie ksiąg rachun-

kowych, korespondencyjnych, druków i t. p.) i zawiadomieniu społeczeństwa o powstaniu instytucji.

Zawiadomienia o powstaniu instytucji były rozsyłane do organizacji oświatowych, spółdzielczych, zawodowych, politycznych, do prasy i do osób prywatnych (ogółem około 600 zawiadomień, — do listu dołączano odezwę do społeczeństwa, statut, ewentualnie deklarację członkowską, często i odbitki z tomu I Rocznika). Nadto przesyłano wzmianki do pism i zamieszczono specjalne artykuły w pismach nauczycielskich („Głos nauczycielski“, „Przegląd pedagogiczny“).

W pierwszym, próbnym roku istnienia nie można było projektować pracy odrazu na szerszą skalę, rozumiałą również była powściągliwość subsydującej instytucji państwowej w stosunku do nowej placówki. To też nikła ilość pracowników i to częściowo tylko zatrudnionych, szczupłe mieszkanie i szczupłe zasoby materialne sprawiły rychło, że z trudem można było zadość uczynić wymaganiom jakie stawiało życie. Akcją zmierzającą do rozszerzenia terenu pracy wypadło zredukować, nie chcąc czynić zawodów.

Brak pracowników całkowicie zatrudnionych w C. Biurze uniemożliwiał omal zupełnie wysyłanie instruktorów na prowincję. Czyniono to dorywczo, o akcji planowej nie można było marzyć. Dawał się odczuwać brak zastępu wykładających, którzyby z góry mieli zapewniony wolny czas przeznaczony na wykłady na organizowanych przez nas kursach instruktorskich. Organizowanie w bieżącym roku kursów instruktorskich na prowincji możliwe było jedynie podczas ferji.

Zatrzymanie głównego składu własnych wydawnictw przy instytucji, niezmiernie wskazane ze względów zasadniczych (okazja do stykania się z działaczami z prowincji, ułatwienie propagowania idei instytucji), z trudem dało się osiągnąć.

Pracę należało dzielić często nie wedle specjalności i obowiązków pracowników, a wedle konieczności wykonania jej we wskazanym przez życie terminie. Twórcza strona pracy (doskonalenie metod, nowe zdobycze organizacyjne) musiała być redukowana — życie wysuwało na pierwsze miejsce pracę gospodarczą, administracyjną i wykonawczą.

W tych warunkach praca będzie musiała dobiec do końca bieżącego roku szkolnego. Natomiast na rok przyszedł projektowane jest znaczne rozszerzenie pracy, więc przedewszystkiem

całkowite zatrudnienie 3-ch stałych instruktorów (3-ch specjalistów: organizacja kursów i metodyka odczytów i pogadank, metodyka języka polskiego i metodyka arytmetyki), którzyby, poza rozjazdami, mogli sami poprowadzić kurs instruktorski na prowincji, dalej wzmocnienie personelu administracyjnego, usamodzielnienie działu wydawnictw (redakcja, administracja, składnica) oparcie stałych kursów instruktorskich na trwałych podstawach a głównie całkowite zatrudnienie pracowników i wyraźny, faktyczny podział pracy.

Oczywiście są to *jedynie* zamierzenia Centralnego Biura — zrealizowanie ich zależy w sposób całkowicie decydujący od sytuacji materialnej instytucji, a pod tym względem i w drugim roku istnienia na własne siły zupełnie nie możemy liczyć *).

*) Już podczas druku sprawozdania w d. 13 marca r. b. zostaliśmy zaskoczeni następującym okólnikiem Wydziału Oświaty Pozaszkolnej M. W. R. i O. P., którego treść podajemy do wiadomości czytelników, powstrzymując się od jakichkolwiek komentarzy z naszej strony:

Ministerstwo
Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego
Wydział Oświaty Pozaszkolnej.

Warszawa, d. 3 marca 1920 r.
№ 616.

Do Zarządu
Centralnego Biura Kursów
dla Dorosłych.

W sprawie zapomogi dla instytucji społecznych.

W ubiegłym roku budżetowym Wydział Oświaty Pozaszkolnej, celem ułatwienia rozwoju prac społeczno-oświatowych, przedstawiał p. Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego liczne wnioski udzielania dość znacznych zapomóg dla instytucji.

Obecnie Ministerstwo Skarbu w Okólniku z dnia 19 lutego r. b., polecając preliminarzowanie nowego budżetu, w punkcie e, rzonego okólnika zwraca uwagę: „szerokie i nieodpowiadające zasobom Skarbu Państwa udzielanie zapomóg, subsydjów i stypendjów, jakie się dało zauważyć w ubiegłych okresach, nieusprawiedliwione koniecznością państwową i powodujące szkodziące, coraz dalej posuwające się liczenie organizacji społecznych na pomoc finansową Rządu bezwzględnie wymaga ze strony

Poradnia.

Centralne Biuro udziela porad na miejscu i listownie. Zarejestrowano 43 obszernie porady — konferencje przeprowadzone z przedstawicielami różnych prowincjonalnych instytucji oświatowych lub też z osobami prywatnymi, zamierzającymi prowadzić kursy dla dorosłych i t. p. Licznych porad, których wynikiem było wskazanie któregoś z naszych wydawnictw, podpowiedzenie tematu odczytu i wskazanie prelegenta (liczne zgłoszenia z Warszawy) i t. p. — nie notowano.

Listów zwracających się o porady wpłynęło 46, wysłano 47. Stykano się głównie z następującymi typowymi pytaniami: a) jak się zabrać do pracy oświatowo-wychowawczej, jak zabrać się do utworzenia kursów dla dorosłych; b) jak zorganizować kursy dla dorosłych i skąd uzyskać środki materialne na ich prowadzenie; c) jak uczyć na kursach — programy, metody, *podręczniki*; d) jak wszczać i poprowadzić akcję odczytową i pogadankową — z jakich źródeł korzystać.

Pytań bardziej sprecyzowanych, specjalnych powstających przy warsztacie pracy, omawiania wątpliwości, nowych projektów i pomysłów, sposobów przystosowania wskazań ogólnych do lokalnych warunków — stosunkowo mało.

To też rychło ujawniła się potrzeba przygotowania odpowiedzi typowych. Pytania zgłaszane ustnie lub piśmiennie wpłynęły na podjęcie niektórych wydawnictw np. Organizowanie Kursów dla Dorosłych — A. Konewki, Metodyka nauczania arytmetyki — M. Borowieckiej, Odczyty popularne dla dorosłych —

miarodajnych czynników rewizji tej kategorii wydatków przy preliminarzowaniu sum na przyszły okres budżetowy“.

Słuszną tę uwagę Ministerstwo Skarbu uzupełnia żądaniem, aby w urzędach były sprawozdania finansowe instytucji, bez czego prośby o zapomogi nie będą rozważane.

Komunikując do wiadomości powyższe polecenia, Wydział Oświaty Pozaszkolnej uprasza o nadesłanie sprawozdań finansowych z działalności instytucji społeczno-oświatowych, oraz nadmienienia, że w przyszłym roku budżetowym muszą one oprzeć się głównie na pomocy finansowej społecznej, nie zaś na Skarbie Państwa, którego troską będzie zaspokojenie konieczności państwowych.

Za Ministra:

(M. p.) *Al. Janowski.*

M. Godeckiego. Wypadło również zaopatrzyć C. Biuro w katalogi książek niektórych firm wydawniczych, katalogi przezroczy, przygotować wykazy podręczników i dziełek z niektórych dziedzin (materiał do pogadanek i odczytów). Potrzeba wydania obszerniejszych opracowań z działu pogadanek i odczytów wysunęła się na czoło.

Wydawnictwa.

Na stronie następnej zamieszczamy wykaz dotychczasowych wydawnictw Centralnego Biura. Wydawnictwa rozpoczęte po 1.III b. r. w wykazie nie są uwzględnione.

Drugi tom Rocznika Kursów dla Dorosłych wyjdzie w 5000 egzemplarzach z zapomogi Wydziału Oświaty Pozaszkolnej. Ukażą się również przedruki z Rocznika: 1) Wskazówki metodyczne przy nauczaniu arytmetyki i podstaw geometrii—M. Borowieckiej (w 12,000 egz.), 2) Czytanie rozumowane—J. Jahołkowskiej (w 12,000 egz.), 3) Odczyty popularne dla dorosłych—M. Godeckiego (w 10,000 egz.).

W przygotowaniu: 1) Pierwsze po elementarzu czytania dla dorosłych. 2) M. Borowiecka—Zbiór zadań arytmetycznych dla dorosłych, część I i II (wyd. II). 3) Nauka czytania i pisanie dla dorosłych R. O. D. (wyd. III).

W okresie sprawozdawczym wydano nadto następujące ulotki: 1) Odezwa zawiadamiająca o powstaniu C. B. w 1000 egzempl. 2) Zawiadomienia o kursie instruktorskim listopadowym w 1000 egzempl. 3) Plakaty zawiadamiające o kursie instruktorskim dla mieszkańców Warszawy w 600 egzempl. 4) Rozrzutka o wydawnictwach C. B. w 30 tys. egzempl. Rozrzutka ta była kolportowana w lutowym numerze Głosu Nauczycielskiego, Przeglądu Pedagogicznego i Spółdzielcy oraz rozsyłana do większych firm księgarskich w Polsce.

Podejmowanie wydawnictw w bieżącym roku było niezmiernie utrudnione z powodu długotrwałego strejku zecerów, braku papieru oraz wielkich kosztów nakładu.

Centralne Biuro pragnie zogniskować wydawnictwa z następujących dziedzin: a) wskazówki organizacyjne i metodyczne dotyczące pracy oświatowo-wychowawczej wśród dorosłych, b) samokształcenie działaczy kulturalno-oświatowych, c) wyda-

Wykaz wydawnictw Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych (od 15.VII.1919 do 1.III.1920).

Tytuł i autor	Ilość stron	Cena sprzedaży 1 egz.	Cena nominalna za nakład	Zapomoga Wydz. O. Pozaszk.	Data wyjścia z druku	Nakład	Sprzedażno	Rozdano bezpłatnie	Dano w komis	Pozostaje na składzie
Statut Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych	8	—	—	—	Wrzesień 1919	1,500 egz.	—	1,129 egz.	—	371 egz.
Rocznik Kursów dla Dorosłych, t. I, wyd. II, w opr. Kom. P. K. d. D. m. st. W.	VIII+264	10 mk.	25,000 mk.	12,500 mk.	Październ. 1919	2,500 egz.	1,105 egz.	39 egz.	35 egz.	1,321 egz.
Naucz. jęz. polsk. i arytmetyki na kurs. dla dorosłych (przedr. z t. I Rocznika) ¹⁾	40	1 mk.	10,000 mk.	Pokryto koszt wydawn.	Wrzesień 1919	10,000 egz. otrzyman. 5,000 egz.	219 egz.	584 egz.	2371 egz.	1,826 egz.
Pogadanki, odczyty i cykle wykł. na kurs. dla dor. (przedr. z t. I Rocznika) ¹⁾	40	1 mk.	10,000 mk.	Pokryto koszt wydawn.	Październ. 1919	10,000 egz. otrzyman. 5,000 egz.	198 egz.	148 egz.	601 egz.	4,053 egz.
Nauka czytania i pisanie dla dorosłych R. O. D.	88	5 mk.	175,000 mk.	—	Grudzień 1919	35,000 egz.	31,642 egz. ²⁾	29 egz.	473 egz.	2,856 egz.
Wskazówki dla uczących wedł. element. R. O. D. A. Dargielowa.	64	5 mk.	17,500 mk.	—	Styczeń 1920	3,500 egz.	3,078 egz. ³⁾	26 egz.	37 egz.	359 egz.
Organizowanie kursów dla dorosł. — A. Konewka	32	1 mk.	25,000 mk.	10,000 mk. ⁴⁾	Luty 1920	25,000 egz.	140 egz.	10,101 egz.	83 egz.	14,676 egz.

¹⁾ Wyszło pod firmą i nakładem Wyd. Ośw. Pozaszkolnej. Wydaniem zajmowało się Centr. Biuro. — Wydział przekazał instytucji bezpłatnie po 5,000 przedruków.

²⁾ W tem nabyte przez Uniwersytet Żońnierski 20,000 egz. w karton, okł. za 107,000 mk. i 7,000 egz. przez W. Ośw. Pozaszk. za sumę 24,500 mk. — suma ta została wypłacona przed ukazaniem się wydawnictwa w celu dostarczenia kapitału na zakup papieru.

³⁾ W tem 2,000 egz. nabył Wydział Oświaty Pozaszkolnej i 1,000 egz. Uniwersytet Żońnierski.

⁴⁾ Z warunkiem dostarczenia Wydziałowi 10,000 egz. bezpłatnie.

wnictwa popularne dla słuchaczy kursów dla dorosłych i uniwersytetów powszechnych, d) podręczniki do nauki dorosłych na najniższych poziomach.

Prace metodyczne doświadczalne.

Panie M. Borowiecka i A. Dargielowa prowadzą z ramienia Centr. Biura badania doświadczalne nad metodą nauczania arytmetyki i języka polskiego na I-ym i II-im poziomie Kursów Początkowych Sekcji Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy. Głównym celem tych badań jest ocena wartości dotychczasowych programów, określenie, jakie wyniki można osiągnąć w ciągu semestru i w ciągu roku, czy możliwa jest owocna praca bez pracy uczniów w domu (ćwiczenia, zadania i t. p.). O stanie pracy stale informowana jest Komisja Pedagogiczna Centr. Biura. Wyniki badań będą ogłoszone w III-im tomie Rocznika.

Kursy instruktorskie.

Pierwszy kurs instruktorski dla pracowników oświatowych został zorganizowany przez Sekcję Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy a subsydjowany przez Min. W. R. i O. P. Kurs odbywał się w okresie powstawania Centr. Biura i prowadzony był przez obecnych pracowników, członków Zarządu i Kom. Ped. Centr. Biura.

Na ogólną liczbę 64 osób zapisanych na Kurs, 52 osoby stanowili nauczyciele-stypendyści ministerjalni z różnych okolic kraju, przeważnie z większych ośrodków miejskich. Kurs trwał 2 tygodnie (26.III — 8.IV). Ogółem godzin wykładowych było 36, po każdym wykładzie następowała dyskusja, w której wielu uczestników brało żywy udział. Wieczorami odwiedzano lekcje w ogniskach Kursów dla Dorosłych warszawskich, w niedziele zaś odczyty i koncert dla uczniów „Kursów“. Pozatem czas wolny poświęcano zwiedzaniu osobliwości Warszawy.

Opinia uczestników o wykładach zebrana została w postaci ankiety, która dostarczyła dużo cennych wskazówek wyzyskanych przy organizowaniu następnych Kursów.

Drugi kurs instruktorski otwarty dnia 2 czerwca roku ubiegłego odbywał się już jako kurs zorganizowany przez Centr.

Biuro K. d. D. z zapomogi Wyd. Ośw. Pozaszk. Min. W. R. i O. P.

Drugi Kurs Instruktorski trwał 7 dni od dn. 2/VI do dn. 8/VI r. ub. Ogółem godzin wykładowych było 28. Po każdym wykładzie następowała dyskusja; w sumie było około 15 godzin dyskusji. Pozatem 6 godzin poświęcono na wycieczki, będące w ścisłym związku z Kursem. Razem więc uczestnicy Kursów mieli 49 godzin zajęć obowiązkowych, czyli przeciętnie 7 godzin dziennie. Wykłady odbywały się rano (9 r. — 12 w p.) i po południu (4 pp. — 8 w.) w lokalu Tow. Krajoznawczego (Karowa 31).

Na ogólną liczbę 58 osób zapisanych na Kurs, 49 osób stanowili nauczyciele szkół początkowych, stypendyści ministerjalni, w znacznej części z kresów wschodnich Korony (od Horodła do Suwałk). Prócz kilku jednostek, naogół cały zespół charakteryzował dość niski poziom wykształcenia pedagogicznego. Wielu uczestnikom Kursu brakowało podstawowych wiadomości z metodyki nauczania czytania, pisania i rachunków.

W związku z powyższym nasuwają się pewne uwagi, dotyczące programu i organizacji Kursu.

W skład programu wchodziły: 1-o wykłady, mające na celu obudzenie w uczestnikach świadomości obowiązku pracy oświatowo-społecznej i rozważenie kierunku, programu i trudności tej pracy — i 2-o wykłady ściśle metodyczne z zakresu kształcenia dorosłych.

Otóż wykłady pierwsze znalazły bardzo żywy oddźwięk wśród uczestników i w sposób zupełnie zadowalający spełniły swe zadanie. „Pod względem ideowym Kurs stał na wysokości zadania—dał dużo zachęty i bodźca do samokształcenia i pracy budził i zasiewał wielkie i piękne idee pracy społecznej oraz wskazywał pewien kierunek w wychowaniu przyszłych uczniów“ (wyjątek z ankiety rozdanej uczestnikom).

Natomiast druga część wykładów (wykłady metodyczne) nie była zarówno co do treści jak i co do czasu na nią poświęconego, dostosowana do poziomu przygotowania uczestników Kursu. Celem tych wykładów było danie nauczycielom, mającym zarówno pewną praktykę, jak i zasadnicze wiadomości pedagogiczne w zakresie nauczania dzieci, pewnych wskazówek specjalnych, dotyczących nauczania dorosłych, wskazanie im na pewne, najważniejsze trudności i kwestje pracy z dorosłymi.

Uczestnicy poprzedniego Kursu (w marcu) z wykładów tych odnieśli znaczne korzyści — dla uczestników Kursu drugiego należało wykłady metodyczne znacznie rozszerzyć, omawiać nie tylko zagadnienia specjalne, lecz w pierwszym rzędzie zagadnienia podstawowe, ilustrując wykłady próbami lekcji.

W przyszłości należałoby więc na podobne krótkie Kursy przyjmować uczestników o pewnym przygotowaniu, a dla kandydatów bez przygotowania pedagogicznego urządzać Kursy dłuższe o programie rozszerzonym.

Uwaga druga. Uczestnicy Kursów instruktorskich — to przeważnie nauczyciele z prowincji, często z okolic bardzo oddalonych i znaczna ich część po raz pierwszy w życiu ma okazję przyjechania do Warszawy. Niezaprzeczone znaczenie, jakie miałyby dla pracy nauczyciela-wychowawcy wśród dzieci i dorosłych planowe zwiedzenie centrum życia polskiego powinno by skłonić do zorganizowania przy każdym podobnym Kursie lub zjeździe nauczycielskim jedno lub dwudniowe zwiedzania Warszawy.

Trzeci kurs instruktorski dla nauczycieli i organizatorów kursów dla dorosłych, subsydjowany przez Wydz. Ośw. Pozaszkolnej M. W. R. i O. P. rozpoczął się dnia 17 listopada i trwał do dnia 5 grudnia r. ub. Zamieszczamy streszczenie sprawozdania.

Wykłady odbywały się przy ul. Składowej 3 codziennie od godz. 9 do 1 pp. i od 4 do 6½ pp. wedle następującego programu: *)

1. Rzut oka na historję narodu polskiego — M. Gomólińska. 3 godz.
2. Rozsiedlenie i struktura społeczna narodu polskiego — A. Sujkowski 2 "
3. Stan oświaty i kultury w Polsce w chwili obecnej — A. Sujkowski 2 "
4. Praca społeczno-wychowawcza jako droga do odrodzenia społecznego — J. Hempel 1 "
5. Kształcenie dorosłych (znaczenie, zadania i perspektywy rozwoju) — Wł. Radwan 1 "

*) Program podany jest rozszerzonym programem poprzednich kursów.

6. Kursy dla dorosłych (znaczenie kursów dla dorosłych, jako jednej z form pracy ośw.-wychowawczej, organizacja kursów) — A. Konewka. 2 godz.
7. Uniwersytet powszechny — M. B. Godecki 1 "
8. Uniwersytet żołnierski — T. Kornilowicz 1 "
9. Czego i jak mamy uczyć dorosłych — M. B. Godecki 1 "
10. O znaczeniu i zadaniach nauki języka ojczystego — M. Gomólińska 1 "
11. Metodyka języka polskiego — A. Dargielowa 9 "
12. Nauka czytania i pisanie według elementarza K. Grodeckiej — K. Grodecka 1 "
13. Nauka czytania i pisanie według elementarza R. O. D. — A. Dargielowa 1 "
14. Lekcja próbna z analfabetami — K. Grodecka 2 "
15. Lekcja próbna z analfabetami — A. Dargielowa 2 "
16. Metodyka arytmetyki — M. Borowiecka 6 "
17. Czytanie rozumowane — J. Jahołkowska 3 "
18. Zadania i metodyka pogadanek z dorosłymi — M. B. Godecki 3 "
19. Przygotowywanie i wygłaszanie pogadanek i odczytów popularnych — M. B. Godecki 3 "
20. Pogadanki z rodzicami — J. Korczak 1 "
21. Pogadanki historyczne — A. Czerwińska 1 "
22. Pogadanki społeczno-obywatelskie — N. Samotyhowa 1 "
23. Znaczenie wycieczek — W. Haberkantówna 1 "
24. Wycieczki po kraju i ich organizacja — Al. Janowski 2 "
25. Jak prowadzić chóry — T. Mayzner 2 "
26. Znaczenie teatru ludowego — M. Limanowski 1 "
27. Nauczanie rysunków — W. Woydyno 3 "
28. Znaczenie samokształcenia — W. Weychert-Szymonowska 1 "

Ogółem godzin wykładowych 58
łącznie z dyskusjami 80 godz.

Nadto słuchacze wizytowali lekcje w kompletach dla słuchaczy Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy, byli obecni na odczytach, wycieczkach i koncercie dla słuchaczy Kursów dla Dorosłych, oraz zwiedzali stolicę wedle planu dostosowanego do potrzeb działaczy kulturalno-oświatowych.

Wycieczki odbyły się następujące: 1) na Stare Miasto; 2) do Tow. Zachęty Sztuk Pięknych; 3) na Zamek Królewski;

4) do Muzeum Narodowego; 5) do Biblioteki Publicznej; 6) do szkoły imienia Szlenkiera; 7) do Instytutu głuchoniemych; 8) do Sejmu.

W ostatnim dniu wieczorem odbyło się w lokalu Tow. Nauczycielstwa Polsk. zebranie towarzyskie słuchaczy i prelegentów kursu.

Zapisało się na kurs 53 osoby, uczęszczało 50 osób; z Kongresówki 45 osób, z Małopolski 1 os., z Wielkopolski 4 os. Korzystało z subsydjów 38 osób, na własny koszt—12 osób. Osób delegowanych na zjazd przez instytucje oświatowe, samorządowe i państwowe było 44, z własnej inicjatywy przybyło 6 osób. Osób cywilnych 29, wojskowych 21. Kobiet 15, mężczyzn 35. Wiek od 18 do 43 lat, przeciętnie 25 lat. Wykształcenie: domowe — 1 osoba, 4 kl. — 1 osoba, 5 kl. — 3 osób, 6 kl. — 3 osoby, 7 kl. — 1 osoba, matura szkoły średniej—5 os., wyższe nieskończone—4 os., wyższe, dyplom—4 os., seminaryjne — 16 osób, średnia szkoła zawodowa—2 os., kursy pedagogiczne — 4 osoby, brak danych od 6 osób. Osób z praktyką nauczycielską 27. Zespół słuchaczy charakteryzował szczerą ideową zapał do pracy.

Słuchaczom uczęszczającym regularnie wydano drukowane zaświadczenia (46 zaświadczeń).

Przytaczamy niektóre uwagi słuchaczy zebrane w ankiecie (beziemiennej).

Organizacja: jako termin organizowania kursu podawano wrzesień, maj, wakacje letnie i „kartoflane“; wypowiedziano się za 9-ma godzinami wykładów dziennie; wszyscy odczuli potrzebę dłuższych kursów; nieco uwag w sprawie wyjednania dalej idących ułatwień aprowizacyjnych, kolejowych, mieszkaniowych i t. p.

Program: ujawniono chęć wprowadzenia przedmiotów ogólnokształcących i ogólnych wykładów z metodyki i pedagogiki, psychologii, historii szkolnictwa i t. p., higieny pracy umysłowej, samokształcenia i t. p.; wszyscy słuchacze kładą nacisk na rozszerzenie strony praktycznej, lekcje próbne, wzorowe, seminarja i t. p.

Uwagi krytyczne kierownictwa kursu. Odniesiono ogólne dodatnie wrażenie co do organizacji, poziomu wykładów, stosunku słuchaczy do pracy i osiągniętych korzyści

z kursu. Następują się następujące uwagi krytyczne: a) termin (listopad) niedogodny (patrz trafne uwagi z ankiety); b) duża liczba wycieczek w ostatnim tygodniu odbijała się ujemnie na intensywności pracy — należy je rozkładać równomiernie przez cały czas trwania kursu; c) umożliwienie towarzyskiego współżycia słuchaczy jest bardzo wskazane; d) stronę praktyczną (lekcje próbne i wzorowe) należy wzmocnić; e) pożądane jest wydawanie krótkich skrótów wykładów; f) na kursach dla nauczycieli z prowincji należy szerzej uwzględnić w dyskusji sprawozdania słuchaczy z pracy podejmowanej dotychczas na prowincji.

Czwartym z kolei był kurs instruktorski dla organizatorów i nauczycieli Kursów dla Dorosłych w Brześciu Litewskim, również subsydjowany przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej.

Kurs rozpoczął się dnia 2 stycznia, słuchaczy zjechało się 79 z najrozmaitszych okolic: z Brześcia, Kobrynia, Pińska, Wołkowyska, z pod Białowieży i t. d. Byli tam nauczyciele Polacy, Białorusini, Rosjanie, Ukraińcy, Żydzi; oderwani zostali od pracy nauczycielskiej, odbywającej się w nadzwyczaj trudnych warunkach, zwalczać musieli nieufność i niechęć ludności do oświaty i szkół wogóle, borykali się z biedą i brakiem lokali szkolnych, w grę wchodziły takie przeszkody, jak agitacje narodowościowe i wyznaniowe — warunki, w których pracować nie łatwo. Dodać należy, że nauczycielstwo kresowe jest mało żyte ze sobą, przeważnie się nie zna, boć szkoła od szkoły jest dość odległa, a warunki komunikacji jaknajfatalniejsze. W ciągu tych 6-ciu dni żyło się trochę ze sobą, poznało wzajemnie, zaczęło ufniej ze swymi bolączkami i wątpliwościami zwracać się do kierownictwa kursu i prelegentów. Niełatwe mieli zadanie prowadzenia kursu prelegenci, przybyli z Warszawy i nieobeznani dokładnie z warunkami i stosunkami miejscowymi, do których wypadło im się przystosować w wykładach.

Wykłady były następujące:

1. Kształcenie dorosłych (cel, zadania, perspektywy rozwoju) — 1 godz. — p. Z. Maciejowski (kierownik kursu).

2. Kursy dla Dorosłych (organizacja Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy, kurs początkowy, kurs uzupełniający, wykł. Uniwers. Powsz.; jak organizować kursy dla dorosłych) — 3 godziny — p. A. Konewka.

3. Czego i jak uczyć dorosłych (postawa ideowa, zainteresowanie, potrzeby praktyczne, psychika dorosłego a dziecka)— $1\frac{1}{2}$ godziny, — p. Z. Maciejowski.

4. Metodyka nauczania języka polskiego na kursach dla dorosłych — 13 godz., — p. G. Brzezińska.

5. Metodyka nauczania arytmetyki na kursach dla dorosłych — 9 godzin, — p. Marja Borowiecka.

6. Opracowywanie i wygłaszanie odczytów popularnych— 3 godziny — p. Z. Maciejowski.

7. Metodyka wygłaszania pogadek dla dorosłych — $1\frac{1}{2}$ godziny, — p. Z. Maciejowski.

8. Przegląd programu pogadek dla dorosłych — $1\frac{1}{2}$ godziny — p. Z. Maciejowski.

9. Biblioteki i czytelnie — 3 godz., — p. S. Bojarska.

10. O związkach młodzieży — 1 godz., — p. Horski.

Ogółem $37\frac{1}{2}$ godz. wykładowych łącznie z dyskusjami.

Poza praktycznymi wskazówkami chodziło o wskazanie jakim ma być człowiek w Polsce dzisiejszej i jak współdziałać w społeczeństwie szerokich warstw narodu. Przewidywane w programie wykładów dyskusje zmieniły swój charakter, stały się one szeregiem pytań, zadawanych prelegentom, gdyż słuchacze nie byli przygotowani do rzeczowej i poważnej dyskusji na temat wykładanych przedmiotów.

Urozmaiceniem wykładów była wycieczka do twierdzy brzeskiej w dniu 6 stycznia odbyta.

7-go stycznia kurs zamknięto. Kierownik kursu, żegnając jego uczestników, dziękował im za pracę i wskazał na szczególnie ważne i odpowiedzialne stanowisko, jakie zajmuje nauczyciel na kresach. Ma on tam być krzewicielem i pionierem szlachetnej myśli polskiej, tej myśli, co stworzyła unję z sąsiednimi narodami, potrafiła pokojowo oddziaływać na wschód, szanując przekonania i wierzenia sąsiadów, wypisała na sztandarze polskim „Za waszą i naszą wolność”. Zakończył okrzykiem na cześć zdrowej i szlachetnej myśli polskiej na kresach.

Piąty kurs instruktorski zorganizowano specjalnie dla mieszkańców m. st. Warszawy.

Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych, licząc na udział inteligencji pracującej wogóle, zwłaszcza nauczycieli szkół po-

wszechnych i średnich, nauczycieli Kursów dla Dorosłych oraz młodzieży akademickiej, zorganizowało kurs w godzinach popołudniowych t. j. od $4\frac{1}{2}$ do $6\frac{1}{2}$ po południu.

Kurs otwarto dnia 16 lutego r. b., zakończenie przewidziane jest w końcu kwietnia. Celem Kursu jest wyrobienie obecnych i przyszłych pracowników Kursów dla Dorosłych oraz rozbudzenie zainteresowania do głębszej pracy społeczno-wychowawczej wśród dorosłych. Program Kursu zbliżony jest do programu trzytygodniowego kursu z listopada r. ub. Sprawozdanie zamieścimy w następnym tomie Rocznika.

Dotychczas organizowane krótkoterminowe kursy miały głównie znaczenie agitacyjne i ideowe. Budziły zainteresowanie, odślaniały niezmierną wagę i szerokie perspektywy akcji społeczno-wychowawczej, szczepiły wśród uczestników niezbędną w tej pracy atmosferę ideowości.

Udzielone wskazówki organizacyjne i metodyczne przyniosły duże korzyści, ale to jednak nie wystarcza.

Wykwalifikowanych specjalistów-fachowców przygotować może uczelnia oparta na gruntownej teoretycznej i praktycznej pracy abiturjentów, zakrojona na szerszą skalę. Stopniowe przejście do takiej pracy projektujemy rozpocząć już w roku przyszłym, zaczynając od 3 miesięcznych lub półrocznych kursów, prowadzonych niezależnie od kursów krótkotrwałych.

Zrealizowanie projektu zależy od poparcia akcji przez rząd, instytucje samorządowe i społeczeństwo.

W bieżącym roku szkolnym projektujemy w końcu maja zorganizowanie jeszcze jednego 3-tygodniowego kursu dla słuchaczy z prowincji (6 godz. wykł. dziennie).

Wyjazdy instruktorskie.

Planowych wyjazdów instruktorskich z wyluszczonych już względów nie organizowano wcale.

Doraźnie odbyły się dwa: (7—9 lutego roku b.) do Kalisza i Utraty.

W Kaliszu zwiedzono czynne już od paru miesięcy Kursy Wieczorne mieszczące się w 3-ch ogniskach. Po zwiedzeniu ogniska głównego odbyła się konferencja z ogółem nauczycielstwa. Poruszano głównie sprawy organizacyjne.

Zetknięcie się pracowników różnych miejscowości należy uznać za niezmiernie pożyteczne.

Instruktor powinien stać się żywym łącznikiem między rozrzuconymi w Polsce warsztatami pracy — obdzielać je wspólnym dorobkiem metodycznym i organizacyjnym, badać potrzeby i wносить do centrali z życia płynącą inicjatywę nowych poczyniń.

W Utracie (18 luty) instruktor C. B. brał udział w zebraniu organizacyjnym tworzących się kursów dla dorosłych.

Na konferencjach w sprawie oświaty pozaszkolnej organizowanych przez Wydział Ośw. Pozaszkolnej (patrz „Wykłady“) prelegenci kierowani przez Centr. Biuro, poza wykładami, informowali nauczycielstwo o zadaniach instytucji naszej oraz udzielali im doraźnie rad i wskazówek fachowych (zjazdy w Kielcach, Wysokiem Mazowieckiem, Ostrowiu, Białej Podlaskiej, Janowie Podl., Białymstoku i Opatowie).

Odczyty.

Akcja odczytowa organizowana przez Centr. Biuro również nosiła charakter jedynie dorywczy, w braku stałych prelegentów objazdowych.

W roku sprawozdawczym Centralne Biuro zaprojektowało tematy i skierowało prelegentów na odczyty, których wykaz podajemy na stronie następnej.

Wykłady w innych instytucjach.

Wymieniamy tu jedynie te wykłady, o które zwracano się do C. B. i na których prelegenci, występujący z ramienia instytucji, obejmowali wykłady bezpośrednio związane z naszą akcją.

Na trzydniowych konferencjach w sprawie oświaty pozaszkolnej, organizowanych przez Wydz. Ośw. Pozaszk. M. W. R. i O. P., prelegenci kierowani przez C. B. obejmowali wykłady o organizacji kursów dla dorosłych, o metodyce odczytów i pogadanek i o zadaniach społeczno-wychowawczych nauczycieli ludowych (razem 5 — 6 g. wykl.). Prelegenci nasi brali udział w konferencjach w Kielcach i Wysokiem Mazowieckiem (p. M. Godecki — w czerwcu) w Ostrowiu, Białej Podlaskiej i Janowie Podl. (lipiec i sierpień — p. J. Jahołkowska), w Białymstoku

Data	T E M A T	Nazwisko prelegenta	Miejscowość	Instytucja organizująca odczyt na miejscu
24.VIII	Praca i wiedza.	M. Godecki	Pelcowizna	Związek Kolejarzy
31.VIII	O Śląsku	A. Sujkowski	"	"
7.IX	Historia kolei żelaznych	A. Sokalowa	"	"
11.IX	Co Polska wniosła do kultury og.-ludzkiej	Z. Maciejowski	Tworki	Zarząd szpitala
4.X	O znaczeniu i potrzebie wiedzy	"	Warsz. f. zatr. inwal.	Urz. Op. nad inwalid.
5.X	O Śląsku	"	"	"
10.X	Praca i wiedza	M. Godecki	Tworki	Zarząd szpitala
15.X	O znaczeniu i potrzebie wiedzy	Z. Maciejowski	Warsz. f. zatr. inwal.	Urz. Op. nad inwalid.
15.X	Wycieczka w Tatry	P. Maciejowska	Pelcowizna	Związek Kolejarzy
7.XII	Telegraf bez drutu	A. Sokalowa	"	"
14.XII	Jak się rządzą różne narody	T. Kupczyński	"	"
22.XII	Praca i wiedza	M. Godecki	Skiernewice	Związek Kolejarzy
29.XII	Wojna europejska a Polska	T. Kupczyński	"	"
30.XII	O demokracji wiedzy	W. Weychert-Szymanowska	"	"
25.I	Praca i wiedza	M. Godecki	Warszawa	Klub prac. elektrowni
7.II	Pogadanka o człowieku przedhistorycznym	"	Kalisz	Kursy Wieczorne
19.II	Domy ludowe	"	Warszawa	Klub prac. elektrowni
22.II	O polskim morzu	Z. Maciejowski	Warsz.-Cytadela	Uniwersytet Żołnierski
29.II	Ruiny i zniszczenie Polski podczas wojny europejskiej	"	Radom	Związek Kolejarzy

i Opatowie (we wrześniu i październiku — p. Z. Maciejowski), w Mszczonowie (w listopadzie — p. M. Godecki).

Na zjeździe referentów oświatowych Uniwersytetu Żołnierskiego (w październiku) przedstawiciel C. B. (p. A. Konewka) wygłosił referat o organizacji kursów dla dorosłych. Na kursie dla instruktorów oświatowych U. Ż. przedstawiciel nasz (p. M. Godecki) objął wykłady metodyki odczytów i pogadanek (11 g. wykładów).

Centr. Biuro brało ponadto udział w projektowaniu programu wykładów związanych z organizacją kursów dla dorosłych i metodyką nauczania dorosłych na rocznym kursie dla działaczy oświatowych, prowadzonym przez Instytut Kultury i Oświaty im. Staszica, oraz skierowało na ten kurs kilku prelegentów.

Na zjeździe Kółek Młodzieży Wiejskiej pracownicy C. B. (A. Konewka i M. Godecki) przedstawili potrzebę organizowania kursów dla dorosłych, odczytów i pogadanek (4 g. wykł.).

Kontakt z innymi instytucjami oświatowymi.

Centralne Biuro na gruncie realnej pracy miało możliwość zetknięcia się z licznymi dość instytucjami oświatowymi i społecznymi, aczkolwiek kontakt nawiązany jest tymczasem dość luźny—polegał na udziale w posiedzeniach tych instytucji lub też na udzielaniu i przysyłaniu materiału informacyjnego, wymianie korespondencji, przysyłaniu nowych wydawnictw i t. p.

Fakt, że we wszelkich naszych poczynaniach występujemy jako instytucja *fachowa*, niezmiernie ułatwia nam kontakt i porozumiewanie się z różnymi instytucjami, niezależnie od ich zabarwienia politycznego. W stosunku do instytucji politycznych i politycznie zabarwionych staliśmy zawsze na gruncie gotowości podjęcia pracy wchodzącej w zakres naszej specjalności byleby mieć pewność, że podejmowana akcja oświatowa prowadzona jest ideowo, ma na celu pomnażanie kultury wśród warstw ludowych i nie wysługuje się innym ubocznym celom. Zdaje się, że w ten sposób również pracę naszą traktowały inne instytucje.

Dla ilustracji wymienimy niektóre instytucje oświatowe—a więc: Wyd. Ośw. Poz. M. W. R. i O. P. (oceny nadsyłanych podręczników—dostarczanie wydawnictw), Wyd. Ośw. Poz. w Poznaniu (udzielenie informacji i materiałów), T. S. L. w Krakowie (informacje na miejscu, wysłanie wszelkich mater-

jałów o kursach dla dorosłych, wymiana wydawnictw) P. M. S. (wzajemne udzielanie informacji o organizowanych kursach, wymiana wydawnictw), Instytut Kultury i Oświaty im. Staszica (udział w organizacji kursu dla działaczy ośw.), Uniwersytet Żołnierski (udział w kursach oświatowych naszych przedstawicieli i odwrotnie, hurtowy zakup naszych wydawnictw), Centrala odczytowa (udział w posiedzeniach organizacyjnych), Kom. Ośw. Związku Miast (udział w posiedzeniu organizacyjnym) i t. p. Ten sam charakter miały stosunki nasze z instytucjami społecznymi i politycznymi—np. Związek Kolejarzy (porady, organizowanie odczytów), N. Z. R. (projekt kursu dla sekretarzy zw. zawod.—dział ogólno-kształcący), P. P. S. (udział 2-ch naszych przedstawicieli, jako fachowców, w Zjeździe Oświatowym w Krakowie *) — listopad 1919). Mazurski Kom. Plebiscytowy (skierowanie prelegentów, obecność uczestników na części wykładów naszego kursu instruktorskiego), Kom. opieki nad inwalidami (zorganizowanie odczytów) i t. p.

Centralne Biuro jest członkiem Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich.

Najzupełniej zdajemy sobie sprawę, że Centralne Biuro nie jest dotychczas instytucją znaną i popularną, praca nasza nie ma jeszcze większego rozmachu i wpływy nasze daleko nie sięgają. Do krzewienia idei Kursów dla Dorosłych stosunkowo najwięcej przyczyniają się nasze wydawnictwa, które rozchodzą się w znacznej dość liczbie i docierają do wielu miejscowości we wszystkich b. dzielnicach. Nie wątpimy, że uczestnicy naszych kursów instruktorskich pracę na tej niwie już rozpoczęli i prowadzą. W ciągu działalności naszej widzieliśmy stale zarówno ze strony pojedynczych osób jak i instytucji społecznych i oświatowych na prowincji duże zainteresowanie i zapał do podejmowania systematycznej pracy oświatowo-wychowawczej wśród dorosłych oraz odczucie wielkiej doniosłości tej akcji. Stąd płynie nasza głęboka wiara w jej przyszłość.

Organizacja Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych.

Powstanie instytucji.

Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych powołane zostało do życia z inicjatywy pracowników Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy. Sekcja Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy od

*) Przedłożyliśmy dwie rezolucje: 1) w sprawie konieczności zakładania kursów dla dorosłych, 2) w sprawie fachowego przygotowania działaczy oświatowych — rezolucje zostały uchwalone przez Zjazd.

początku swego istnienia (wrzesień 1915) skrzętnie zbierała owoce pracy i doświadczeń swych pracowników, by w miarę możliwości sprostać zadaniom poradni względem nowopowstających w Polsce placówek początkowego nauczania dorosłych. Rezultat tej pracy znalazł wyraz w I-m tomie „Rocznika Kursów dla Dorosłych“.

Poradnia rozrastała się stale. Względy formalne, organizacyjne i konieczność rozszerzenia zakresu pracy sprawiły, że powzięto myśl stworzenia oddzielnej organizacji specjalnie poświęconej gromadzeniu dorobku organizacyjnego i metodycznego w zakresie nauczania dorosłych. Prace związane z powstaniem Centralnego Biura rozpoczęto w grudniu 1918 r. i prowadzono odtąd stale na posiedzeniach organizatorów zwoływanych w różnych terminach oraz na posiedzeniach Zarządu i Komisji Pedagogicznej K. d. D. m. st. Warszawy.

Statut Centralnego Biura został zatwierdzony przez Min. Spr. Wewn. dn. 18 czerwca 1919 r. za № 57.

Zebranie organizacyjne odbyło się dnia 20 czerwca 1919 r. w sali Tow. Krajownawczego w obecności około 80 osób. Genezę powstania, cel, zadania i podstawy ideowe nowopowstającej placówki zreferowali pp. A. Konewka, M. B. Godecki i K. Kornilowicz. Na zebraniu organizacyjnym zapisało się na członków C. B. 56 osób.

Centralne Biuro rozpoczęło czynności dopiero po przerwie wakacyjnej dnia 15 sierpnia 1919 roku. Pierwsze posiedzenie Zarządu odbyło się dnia 26 sierpnia 1919 r. Komisja Pedagogiczna Centralnego Biura rozpoczęła czynności dnia 20 października r. ub.

Zapomogi udzielane przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej M. W. R. i O. P. zarówno na prowadzenie instytucji jak również na pokrycie kosztów pojedynczych konkretnych przedsięwzięć (kursy instruktorskie, wydawnictwa) stanowią dotychczas główną i omal jedyną podstawę materialną istnienia Centralnego Biura. Wszystkie dotychczasowe wystąpienia C. B. o zapomogi były przyjęte przychylnie i całkowicie lub częściowo przyznane. Centralne Biuro od początku istnienia korzysta z lokalu Sekcji K. d. D. m. st. W. bezpłatnie udzielonego przez Magistrat m. st. Warszawy. Przy obecnym zupełnym braku mieszkań w Warszawie pomoc ta ma bardzo doniosłe znaczenie.

Władze Centralnego Biura.

Skład Zarządu C. B. K. d. D. *).

Przewodniczący	<i>Władysław Radwan.</i>
Zastępca przewodniczącego	<i>Tadeusz Kupczyński.</i>
Skarbnik	<i>Wanda Haberkantówna.</i>
Sekretarz	<i>Marjan Godecki.</i>
Członkowie Zarządu:	<i>Marja Gomolińska.</i>
	<i>Henryk Kołodziejski.</i>
	<i>Antoni Konewka.</i>
	<i>Kazimierz Kornilowicz.</i>
	<i>Stanisław Małkowski.</i>
Zastępcy czł. Zarządu	<i>Stanisław Dobrowolski.</i>
	<i>Władysław Woydyno.</i>

M. Godecki i A. Konewka wchodzi w skład Zarządu z urzędu, pozostali członkowie—z wyboru lub jako założyciele.

Skład Komisji Pedagogicznej C. B. K. d. D.

Członkowie Zarządu oraz

Marja Borowiecka.
Aleksandra Dargielowa.
Stanisław Krawczyk.
Stefanja Wędrychowska.

Skład Komisji Rewizyjnej C. B. K. d. D. powołanej przez Walne Zebranie dnia 5 grudnia 1919 r.

Aleksander Janowski.
Witold Łuniewski.
Czesław Tarkowski.

Członkowie C. B. W dniu 1 marca 1920 r. C. B. liczy 160 członków. Członków zwyczajnych 145 w tem 2 instytucje oświatowe; popierających 15. Z tej liczby obecnych i dawnych pracowników K. d. D. m. st. Warszawy 104. Nauczycieli zawodowych 129. Osób zajmujących się bezpośrednią działalnością oświatową 144. Członków zamieszkałych w Warszawie 116, na prowincji 44, z czego w b. Król. Kongresowem 26, w Wielko-

*) Po wyborach uzupełniających na Nadzwyczajnem Walnem Zebraniu w dniu 5 grudnia 1919 r.

polsce 1, na Kresach wschodnich 17. Członkowie nasi rozrzu-
ceni są w 40 różnych miejscowościach*).

Pracownicy etatowi C. B.

Kierownik Centr. Biura *Marjan Godecki.*
Zastępca kierownika *Antoni Konewka.*
Kierownik działu wydawnictw *Kazimierz Kornilowicz.*

Ze względu na fundusze instytucji wymienieni pracownicy
zatrudnieni są tylko częściowo w Centr. Biurze. Oprócz pra-
cowników pedagogicznych Centralne Biuro zatrudnia nadto cał-
kowicie jedną urzędniczkę kancelaryjną i jednego gońca.

Zakres obowiązków pracowników etatowych C. B.:

1. Kierownik Centralnego Biura — sprawy ogólne i orga-
nizacyjne Biura, reprezentacja Biura i propaganda idei kursów dla
dorosłych na zjazdach, kursach nauczycielskich, zebraniach organi-
zacji społecznych i samorządowych i t. p. organizacja kursów
i objazdów instruktorskich, współdziałanie i udzielanie porad w za-
kresie organizacji wykładów systematycznych, odczytów wędrow-
nych i t. p., opracowywanie wskazówek, metod i programów, doty-
czących wykładów, pogadanek i odczytów, — korespondencja (zajęty
22 g. tygodniowo).
2. Zastępca kierownika — sprawy finansowe Biura, admini-
stracja wydawnictw, współdziałanie i udzielanie porad w zakresie
organizacji kursów dla analfabetów, kursów początkowych i uzu-
pełniających dla dorosłych, korespondencja, wskazówki i programy
w tym zakresie (zajęty 18 g. tygodniowo).
3. Kierownik działu wydawnictw — całokształt spraw zwią-
zanych z redakcją wydawnictw. Redaktor „Rocznika Kursów dla
Dorosłych” (zajęty 18 g. tygodniowo).
4. Urzędniczka kancelaryjna — rachunkowość, kasa, inwen-
tarz, archiwum, korespondencja, wysyłanie wydawnictw (zajęta 6 g.
dziennie).

Posiedzenia.

W okresie sprawozdawczym odbyło się 9 posiedzeń Zarzą-
du, na których omawiano i decydowano wszelkie sprawy objęte
zakresem obowiązków i kompetencji Zarządu (§ 9 Statutu C. B.)
i 5 posiedzeń Komisji Pedagogicznej, gdzie omawiano sprawy

*) Lista członków C. B. zamieszczona jest w końcu sprawozdania.

związane głównie z kursami instruktorskimi, pracami doświad-
czalnemi i wydawnictwami. Nadto odbyły się dwa posiedzenia
specjalistów w sprawie pierwszej książki po elementarzu i jedno
posiedzenie Komisji Rewizyjnej.

Nadzwyczajne Walne Zebranie C. B. K. d. D.

Pierwsze Nadzwyczajne Walne Zebranie C. B. K. d. D. zwo-
łane zostało przez Zarząd w celu poinformowania ogółu człon-
ków o stanie pracy, zarysowywujących się wytycznych działania
i zamierzeniach na przyszłość.

Potrzebę zwołania walnego zebrania usprawiedliwiał nadto
fakt, że zebranie organizacyjne odbyło się w nieprzyjnym
okresie wyjazdów nauczycielstwa na ferie letnie (20 czerwca).
Nadto należało dokonać uzupełniających wyborów do Zarządu
i wyboru Komisji Rewizyjnej. Zebranie odbyło się dnia 5 grud-
nia w obecności około 80 osób. Przewodniczył p. T. Kupczyński,
sekretarzowali pp. E. Kółko i K. Górski. Zagał Zebranie
p. W. Radwan. Sprawozdanie z działalności instytucji zrefero-
wał p. M. Godecki, — sprawozdanie finansowe przedstawił p. A.
Konewka. W dyskusji wysunęły się na czoło następujące zagad-
nienia:

a) *Sprawa członków C. B.* Wypowiadano myśl by C. B.
nie dążyło do wielkiej ilości członków płacących jedynie składki:
natomiast skład członków powinien nadawać instytucji charak-
ter zrzeszenia czynnych działaczy oświatowych, podejmujących
pracę oświatowo-wychowawczą wśród dorosłych lub tą pracą
interesujących się.

b) *Sprawa oddziałów C. B.* Sprawa ta wywołała najżyw-
szą dyskusję. Przeważał pogląd, że oddziały Centralnego Biura
powinny ogniskować pracowników oświatowych, mogących
w danej miejscowości utworzyć poradnie o tym samym charak-
terze co centrala w Warszawie.

Przeważnie wypowiadano się przeciw zadośćczynieniu zgło-
szeniom z prowincji, gdzie chciano tworzyć oddziały Centralnego
Biura o charakterze instytucji oświatowej ogólnej, grupującej
szerokie koła członków i podejmującej bezpośrednio akcję
nauczania (Kursy dla Dorosłych, Uniwersytet Powszechny
i t. p.). Wypowiadano się za tworzeniem Towarzystw Kursów

dla Dorosłych, które mogłyby w charakterze członków (nie oddziałów) należeć do Centralnego Biura.

c) *Sprawa składu głównego i składnicy wydawnictwa C. B.* spotkała się z aprobatą Zebrania. Wypowiadano się za rozszerzeniem działalności C. B. Zebranie nie powzięło specjalnych uchwał; wyniki dyskusji i wypowiadane projekty przekazano Zarządowi w charakterze dyrektyw. Dokonano uzupełniających wyborów do Zarządu C. B. oraz wybrano członków Komisji Rewizyjnej. Wybory były tajne.

Sprawozdanie finansowe.

Sprawozdanie finansowe obejmuje okres czasu od powstania instytucji do dnia 1 marca 1920 r. Podajemy je czytelnikom na stronicę następną w celu umożliwienia zorientowania się w gospodarce i stanie majątkowym instytucji. Rok rachunkowy Centralnego Biura, wzorem wszelkich uczelni, zostanie zamknięty w dniu 1 sierpnia. Wymaga tego charakter instytucji, która układa pracę, projektuje budżet i zawiera umowy, biorąc za podstawę rok szkolny nie zaś kalendarzowy. Oficjalne sprawozdanie finansowe i bilans za 1919/20 rok szkolny przedstawione przez Komisję Rewizyjną zamieścimy w następnym tomie „Rocznika“.

Uwagi do zestawienia ze str. 147: Zapomogi (poz. 1). Centralne Biuro K. d. D. korzystało w okresie sprawozdawczym wyłącznie z zapomóg państwowych, udzielanych przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Min. W. R. i O. P.

Z chwilą powstania instytucji naszej zwróciliśmy się do Wydz. Ośw. Poz. z podaniem o zapomogę, przedstawiając przewidywania budżetu na rok 1919/20 na ogólną sumę 200,000 mk.—następnie, idąc za radą Naczelnika Wydz. Ośw. Poz., przewidywania to zredukowano do sumy 116,000 mk., gdzie wydatki na prowadzenie instytucji (patrz tablica — pozycja 4 i 5) objęte były sumą 40,000 mk., resztę stanowiły inne pozycje: zapomogi na prace specjalne, kursy instruktorskie, wydawnictwa etc.

Dnia 25 sierpnia otrzymaliśmy sumę 39,000 mk., która obejmowała 30,000 mk. zapomogi na prowadzenie instytucji i 9,000 mk. z poleceniem wypłacenia drukarni za odbitki z tomu I-go „Rocznika“, wydane pod firmą Wydz. Ośw. Pozaszkolnej.

Stan Rachunkowy Centr. Biura K. d. D. w dniu 1 marca 1920 r.

(Wyciąg z Księgi Głównej).

Nazwa Rachunku	Wpływy		Wydatki	
	Mk.	f.	Mk.	f.
1. Zapomogi	58500	—	—	—
2. Dary i zapisy	725	30	—	—
3. Składki członkowskie . .	529	50	—	—
4. Wydatki personalne . . .	—	—	21650	—
5. Wydatki rzeczowe ¹⁾ . . .	—	—	—	—
a) Mieszkanie, światło i opał . .	—	—	—	—
b) Wydatki kancelaryjne i administracyjne	19	90	2469	90
c) Inwentarz	—	—	224	—
d) Koszty handlowe	10	—	577	25
e) Rozjazdy, diety, honorarja . .	88	50	746	75
f) Przechodnie	84008	20	80144	80
g) Różne i nieprzewidziane . . .	125	05	221	75
6. Honorarja (zapomogi) za prace teoretyczne i doświadczalne ²⁾	—	—	3800	—
7. Wydawnictwa	174219	70	162366	—
8. Kursy instruktorskie . . .	1745	—	7959	45
	319971	15	280119	90
Na rachunku bieżącym w Banku Kredytowym w Warszawie w dniu 1 marca 1920 roku	—	—	30187	85
Gotówką w kasie	—	—	9663	40
	319971	15	319971	15

¹⁾ Poz. a i c — mieszkanie umeblowane, światło i opał — mamy bezpłatnie; w pozycji b oprócz zwykłych wydatków kancelaryjnych księguje się koszty przesyłania wydawnictw; pozycja d — głównie marki stemplowe przy rachunkach; pozycja f — obejmuje nabywane i wysyłane w związku z poradami obce wydawnictwa, pożyczki zaciągnięte (i zwrócone) na pokrycie kosztów druku wydawnictw, zapomogi W. O. P. udzielane za naszym pośrednictwem instytucjom prowadzącym kursy dla dorosłych.

²⁾ Patrz sprawozdanie z prac Centralnego Biura.

Suma 30,000 mk. została preliminowana przez Zarząd C. B. na 7 miesięcy, t. j. do dnia 1 marca 1920 r. jak następuje:

1. Wydatki personalne	16170 mk.
2. „ rzeczowe	7530 „
3. Honorarja za prace metodyczne i doświadcz.	6300 „
Razem	30000 „

Pracownicy etatowi C. B. z chwilą zaangażowania mieli wymówione posady od 1 marca 1920 r. w razie, gdyby instytucja nie miała funduszy.

Pozatem były udzielane instytucji zapomogi na pokrycie częściowe lub całkowite kosztów konkretnych prac i przedsięwzięć.

Wykaz zapomóg Wyd. Ośw. Poz. M.W.R. i O. P.
otrzymanych do dnia 1 marca 1920 r.

Podanie o zapomogę	Na sumę Mk.	Otrzyma-no Mk.	Data otrzymania
Na prowadzenie instytucji i poszczególnych przedsięwzięć	116000	30000	25.VIII
Na opłacenie druku odbitek z tomu I-go „Rocznika“ wydanych przez W. O. P.	—	9000	25.VIII
Na wydanie t. I „Rocznika“ (wyd. II) .	—	12500	13.X i 2.XII
Na pokrycie kosztów listopadowego kursu instruktorskiego	4500	4500	2.XII
Na pokrycie kursu instrukt. w Brześciu Litewskim	2500	2500	9.II
Razem	—	58500	—

W okresie sprawozdawczym występowało nadto o następujące zapomogi do W. O. P.: 1) na wydanie broszurki A. Konewki (otrzymano po 1 marca r. b. 10,000 mk. z zastrzeżeniem dostarczenia Wydziałowi O. P. 10,000 egz. bezpłatnie), 2) na ogólne wydatki instytucji oraz na fundusz honorarjów za prace doświadczalne i metodyczne do końca roku szkolnego (wystąpiło o 36,000 mk., otrzymano po 1 marca 10,000 mk.), 3) na wydanie II tomu „Rocznika“ (otrzymano po 1 marca 8,500 mk. z zastrzeżeniem dostarczenia W. O. P. 150 egz. bezpłatnie), 4) na pokrycie kosztów kursu instruktorskiego dla mieszkańców Warszawy (występowało o 8,500 mk., otrzymano po 1 marca 6,700 mk.).

Wyd. Ośw. Pozaszkolnej, prowadząc akcję popierania idei kursów dla dorosłych, w szerokiej mierze korzystał z naszych wydawnictw—mianowicie: nabył 7,000 egz. elementarza R. O. D. (patrz tablica wydawnictw, odnośnik 2) i 2,000 egz. wskazówek do R. O. D. oraz obstałował odbitki z t. II „Rocznika“: Czytanie rozumowane J. Jahołkowskiej — 7,000 egz.; Wskazówki metodyczne przy nauczaniu arytmetyki M. Borowieckiej—7,000 egz. Odczyty popularne dla dorosłych M. Godeckiego — 3,000 egz. (część należnych za wydawnictwa sum nie jest objęta wykazem, gdyż będzie wypłacona po 1 kwietnia 1920 r.). Przy zakupie wydawnictw W. O. P. korzysta z 30% rabatu.

Dary i zapisy (poz. 2). Wpłynął dar słuchaczy listopadowego kursu instruktorskiego (206 mk.); otrzymano honorarjum (300 mk.), za prace doświadczalne za miesiąc luty, złożone przez p. M. B., która w lutym z powodu choroby pracę tę przerwała; otrzymano honorarjum za wykłady na kursie instruktorskim od 2-ch członków zarządu C. B. i t. p., słowem, dary te wpływały „od wewnątrz“ raczej niż z zewnątrz instytucji. Wyjątek stanowi dar (100 mk.), którym pracownicy jednego z Wydziałów M. W. R. i O. P. uczcili dzień imienin swego kierownika. Zbyt słabe spopularyzowanie idei Kursów dla Dorosłych w społeczeństwie zatrzymywało nas dotychczas przed sięgnięciem do ofiarności publicznej w jakiegokolwiek zorganizowanej formie.

Składki członkowskie (poz. 3), pobierane są z dołu i są bardzo niskie (członek zwyczajny 12 mk., popierający 25 mk. rocznie), stąd tak nikła suma wpływu. Projektujemy wystąpić na Walnem Zebraniu z wnioskiem podwyższenia składek członkowskich.

Wydatki personalne (poz. 4). Płace pedagogicznych pracowników etatowych obliczono wedle norm płacy nauczycieli szkół średnich. Dnia 13 grudnia Zarząd podniósł płace wszystkich pracowników w stosunku dodatku sejmowego, przyznanego pracownikom państwowym od 1 lipca. Dodatek ten pracownicy otrzymali licząc od 1 października. Brak funduszy uniemożliwił wprowadzenie następnej podwyżki etatów (od 1 stycznia) uchwalonej przez Sejm na skutek spadku wartości waluty. Płace te wynoszą obecnie: kierownik 1000 mk. miesięcznie, zastępca kierownika 780 mk. miesięcznie, redaktor wydawnictw 820 mk. mies., urzędniczka kancelaryjna 820 mk. mies., goniec 450 mk. miesięcznie.

Wydawnictwa (poz. 7). Gospodarka finansowa działu wydawnictw prowadzona jest wedle następujących dyrektyw. Zpomogi bezzwrotne otrzymywane dotychczas na wydawnictwa stanowią nienaruszalną podwalinę kapitału wydawniczego. Zysk brutto z wydawnictw, po opłaceniu kosztów papieru, druku i honorarium autorskiego*)—pokrywa etat redaktora wydawnictw, koszty ogłoszeń, rozrzutek etc. Zysk netto zasila fundusz wydawniczy.

Pomimo jednak zapomóg i zysków nasz „kapitał wydawniczy” znajduje się w fatalnej sytuacji: nawet gdyby wszystkie wydawnictwa całkowicie i szybko rozeszły się, to wycofany kapitał, na skutek szalonej drożyzny papieru i robocizny, nie pozwoli na zakup papieru, zaliczkę dla drukarni na jedno następne wydawnictwo. Potrzeba uzyskania kapitału obrotowego (pożyczka lub zapomoga zwrotna), staje się kwestją życia dla działu wydawnictw.

Lista Członków Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych
w 1919/20 roku szk.

Abramowiczowa Marja	z Warszawy	członek zwyczajny
Antoszakówna Eugenia	" "	" "
Baranowska Jadwiga	" "	" "
Berent Stanisław	" "	" "
Bieguńska Jadwiga	" "	" "
Bielecka Eugenia	" Gnojna (z. Warszawska)	" "
Bierzyńska Marja	" Warszawy	" "
Błazewska Marja	" "	" popierający
Bodalski Mieczysław	" "	" zwyczajny
Boguszówna Wincentyna	" Bierbosz (z. Brzeskiej)	" "
Bolcewicz Henryk	" Warszawy	" "
Borowiecka Marja	" "	" "
Brudnicka Marja	" "	" "
Brzeziński Jan	" "	" "
Bykowski Jaksza Czesław	" "	" "
Chmielewski Konstanty	" "	" "
Chojecka Irena	" "	" "
Chlebowska Felicja	" "	" "
Chylińska Emilja	" Kalisza	" "
Czerwińska Anna	" Warszawy	" "
Dargielowa Aleksandra	" "	" "

*) Honorarium autorskie wynosi 10% ceny hurtowej nakładu.

Dargiel Wacław	z Warszawy	członek zwyczajny
Daszkiewiczówna Felicja	" "	" popierający
Dobrowolski Stanisław	" "	" zwyczajny
Drągowski Antoni	" Redzyńskich (z. Warsz.)	" "
Drwęska Irena	" Warszawy	" "
Dura Lucjan	" "	" "
Fleszarowa Regina	" "	" "
Frelek Klemens	" Unina (z. Siedleckiej)	" "
Gartkiewicz Eugenja	" Warszawy	" "
Gażyńska Józefa	" "	" "
Gettel Paweł	" Brześcia Litewsk.	" popierający
Gizaczyńska Antonina	" Warszawy	" "
Godecka Marja	" "	" zwyczajny
Godecki Marjan	" "	" "
Gomolińska Marja	" "	" "
Gortatówna Aurelja	" "	" popierający
Gozechowska Marja	" "	" zwyczajny
Gotinowa Anna	" "	" "
Grajewska Franciszka	" "	" "
Grodecka Anna	" "	" "
Grodecka Katarzyna	" Utraty (pod Warszawą)	" "
Grombecka Wiktoria	" Warszawy	" "
Grossówna Helena	" "	" "
Górski Konrad	" "	" "
Haberkantówna Wanda	" "	" "
Hegemanowa Róża	" "	" "
Hławsa Marja	" "	" "
Hulanicki Henryk (†)	" "	" "
Jakubowski Stefan	" Kalisza	" "
Janowski Aleksander	" Warszawy	" "
Jankowska Stefanja	" "	" "
Jaskowska Helena	" "	" "
Jędrzejewicz Janusz	" "	" "
Jędrzychowska Teodozja	" Mitek (z. Brzeskiej)	" "
Kasianikówna Lubow	" Lachowiec (z. Brzeskiej)	" "
Kasperowiczowa Marja	" Warszawy	" "
Kiczyginowa Marja	" Zamszan (z. Brzeskiej)	" "
Kiempa Henryk	" Przasnysza	" "
Kietlińska Romualda	" Warszawy	" "
Kleinertówna Janina	" "	" "
Kleist Piotr	" Ostrowia (z. Siedleckiej)	" "
Koliskowa Irena	" Warszawy	" "
Kolisko Edward	" "	" "
Kołodziej Andrzej	" Lisowa (z. Radomskiej)	" "
Kołodziejczyk Józef	" Warszawy	" popierający
Kołodziejski Henryk	" "	" zwyczajny
Konewka Antoni	" "	" "

Korczak-Goldszmit Janusz	z Warszawy	członek popierający
Korniłowiczowa Eugenia	" "	" zwyczajny
Korniłowicz Kazimierz	" "	" "
Krakowska Izabella	" "	" "
Krzeczkowski Konstanty	" "	" "
Krzemiński Lucjan	" "	" "
Kruszewski Karol	" "	" "
Kruszewski Aleksander	" Mławy	" "
Krynica Zofja	" Pilawy (z. Warszawsk.)	" popierający
Kumań Stanisław	" Dmitrowicz (z. Brzesk.)	" zwyczajny
Kupczyński Tadeusz	" Warszawy	" "
Kwiatkowska Franciszka	" "	" "
Kwieciński Włodzimierz	" Jakubowic (z. Warszaw.)	" "
Kwiekówna Kazimiera	" Warszawy	" "
Langer Antoni	" "	" "
Lochman Szczęsna	" "	" "
Lubekowa Stefania	" "	" "
Lubelski Marjan	" Wysokiego Mazowieck.	" "
Lempicka Elżbieta	" Warszawy	" "
Łubieńska Anna	" Kiaczyna (Wielkopol.)	" "
Łuniewski Witold	" Tworek (pod Warszawą)	" "
Maciejowski Zygmunt	" Warszawy	" "
Macieszko Feliks	" Dawid (z. Siedleckiej)	" "
Małanowski Władysław	" Warszawy	" "
Małkowska Janina	" "	" "
Małkowski Stanisław	" "	" "
Matysiak Kazimiera	" Ciechanowca (z. Grodz.)	" "
Michałowska Jadwiga	" Warszawy	" "
Milczarski Jan	" "	" "
Miziarski Ryszard	" "	" popierający
Morawska Marja	" "	" zwyczajny
Moskiewiczówna Gustawa	" Łodzi	" "
Nakoneczna Bronisława	" Warszawy	" "
"Naprzód" Stowarzysz.	" Łodzi	" popierający
Nowakowska Bronisława	" Warszawy	" zwyczajny
Oderfeldówna Anna	" "	" "
"Ognisko" Stowarzysz.	" Kraśnika (z. Lubelskiej)	" popierający
Oleszyńska Marja	" Warszawy	" zwyczajny
Pachucka Romana	" Siedlec	" "
Parczewski Wacław	" Warszawy	" "
Paszkowski Tadeusz	" "	" popierający
Pawłowska Sława	" Ostrowca (z. Radomsk.)	" zwyczajny
Piskorska Stanisława	" Warszawy	" "
Przybylski Adam	" "	" "
Raczko Stanisław	" "	" "
Radońska Jadwiga	" Opatowa (z. Radomsk.)	" "
Radwan Władysław	" Warszawy	" "

Rapacka Halina	z Warszawy	członek zwyczajny
Raubo Bolesław	" Dereczyna (z. Grodz.)	" "
Reynertówna Helena	" Warszawy	" "
Romanowicz Gabryel	" Antopola (z. Grodzień.)	" "
Rożenówna Salomea	" Warszawy	" "
Rzewuska Marta	" "	" "
Rutkowska Wanda	" Lassoł (z. Brzeskiej)	" "
Samotyha Józef	" Jaziewa (z. Augustows.)	" "
Samotyha Erazm	" Warszawy	" "
Samotyhowa Natalja	" "	" "
Sawicka Irena	" "	" "
Sawicki Stanisław	" "	" "
Sochacka Jadwiga	" "	" "
Sokalowa Marja	" "	" "
Stattlerówna Klementyna	" "	" "
Staszyńska Janina	" Cukr. Dobre (z. Warsz.)	" "
Strzembosżówna Janina	" Warszawy	" "
Świątek Adam	" Książa Wielk. (z. Kiel.)	" "
Świebocka Marja	" Opatowa	" "
Świtalska Helena	" Warszawy	" "
Szrottowa Ksawera	" Wysokiego Lit. (z. Brz.)	" "
Tarkowski Czesław	" Warszawy	" "
Techmanówna Bronisława	" Strzyżowic (z. Radomsk.)	" "
Thuguttowa Marja	" Warszawy	" "
Ujma Franciszek	" Mołczadzi (z. Grodzień.)	" "
Wehrowa Marja	" Warszawy	" "
Wernerówna Eugenia	" "	" "
Weychert-Szymanowska W.	" "	" "
Wiacek Janusz	" Wołkowyska (z. Grodz.)	" "
Widawska Halina	" Warszawy	" "
Widziszewski Ferdynand	" Brześcia Litewskiego	" "
Witkowska Jadwiga	" "	" "
Wojciechowska Helena	" "	" popierający
Wolski Stanisław (†)	" "	" zwyczajny
Woydyno Władysław	" "	" "
Wójcik-Horski Tadeusz	" Kobrynia	" "
Wyszacka Marja	" Warszawy	" "
Zadarnowska Natalja	" "	" "
Zagrzejska Zofja	" "	" "
Zajązkowska Felicja	" "	" popierający
Zatkalikowa Cecylja	" "	" zwyczajny
Zygmund Stanisław	" "	" "
Zbikowska Marja	" Rożan (z. Grodz.)	" "
Żukowska Józefa	" Warszawy	" "
Żurawel Bronisława	" Kuśłyna (z. Brzeskiej)	" "

TABLICA I.

Liczba punktów, kompletów, podział na poziomy, frekwencja.

MIESIĄCE	Liczba punktów	Liczba kompletów					Liczba zapisów w każdym mies.	Liczba uczęszczających	Przeciętna uczęszczających na 1 komplet	Przeciętna obecnych na lekcji w 1 komplecie
		I poziomu	II poziomu	III poziomu	O nierównym poziomie	Młodocianych				
Wrzesień . . .	30	20	29	28	—	—	77	1823	1623	20,3
Październik . . .	33	22	32	30	—	—	84	549	1827	20,8
Listopad . . .	33	19	29	29	9	—	85	381	1793	20,8
Grudzień . . .	34	19	28	27	13	—	87	155	1615	18,5
Styczeń . . .	28	16	23	28	12	5	84	602	1800	21,4
Luty . . .	28	17	24	27	11	6	85	622	2058	24,2
Marzec . . .	27	15	25	30	10	9	89	425	2066	23,2
Kwiecień . . .	26	15	24	29	9	10	87	108	1770	20,3
Maj . . .	26	14	24	28	8	12	86	84	1500	17,8
Średnio . . .	29	—	—	—	—	—	85	—	1784	21
										14

Uwagi:

- Liczba punktów, w których odbywała się nauka, w końcu roku zmalała do 26 z powodu stopniowego (od stycznia) przerwania nauki prawie we wszystkich szpitalach i strażach ogniowych. Służba szpitalna i strażacy porwani zostali początkowo w wir wieców strajkowych, a następnie, uzyskawszy ogromne zmiany w warunkach pracy (8 godz. dzień pracy w szpitalach, lub 24-ro godzinne dyżury straży) woleli przebywać na mieście, niż wracać wieczorem na naukę, o ile ta wypadła podczas ich wolnego dnia.
- Liczba kompletów trzyma się na jednym mniej więcej poziomie w ciągu całego roku. Zwraca uwagę powstanie (od stycznia) kompletów dla młodocianych (chłopcy i dziewczęta od lat 12 do 16), co było wynikiem niemożności uczęszczania bardzo wielu dzieci do szkół miejskich (zajęcia domowe lub zarobkowe w ciągu dnia).
- Miesiąc grudzień, jak widać, był miesiącem krytycznym. Wskazują na to: bardzo mała liczba zapisów (155) i małe liczby uczęszczających i obecnych w 1 komplecie. Był to okres naprężonej bardzo sytuacji politycznej i społecznej i okres grasującej hiszpanki. Styczeń i luty wykazują znakomitą poprawę stosunków.
- Tablica I wykazuje, że zapisy w sposób bardzo nierównomierny trwają przez cały rok. Ponieważ jednocześnie inni słuchacze ubywają, utrudnia to ogromnie pracę i osiągnięcie dobrych rezultatów. Jednakże w każdym z ognisk daje się stwierdzić znaczna grupa stale uczęszczających słuchaczy, którzy poważne korzyści z nauki wynoszą.

SPRAWOZDANIE Z DZIAŁALNOŚCI

KURSÓW DLA DOROSŁYCH M. ST. WARSZAWY

(w okresie czasu od 1 września 1918 roku do 31 lipca 1919 r.)

Znaczenie początkowego kształcenia dorosłych, zagadnienie organizacji Kursów dla Dorosłych i zakresu ich pedagogicznej działalności — sprawy te omówione zostały możliwie wyczerpująco w I tomie „Rocznika Kursów dla Dorosłych“. Tam również znajdzie czytelnik sprawozdanie z prac Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy w trzech pierwszych latach istnienia. Obecnie więc ograniczamy się do zwięzłego zobrazowania działalności naszej instytucji w roku szkolnym 1918/19.

I. Kursy początkowe.

Sprawozdanie statystyczne.

Praca bezpośrednia pedagogiczno-wychowawcza Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy, odbywała się w okresie sprawozdawczym w 36 punktach miasta, nie we wszystkich jednak przez cały rok. Punkty te są trzech kategorii:

- „Pełne dzielnice“ czynne codziennie od 7 — 9 wieczorem (5 punktów).
- „Półdzielnice“ czynne co drugi dzień (8 punktów).
- Ogniska o 1 sile nauczycielskiej, czynne przeważnie codziennie (23 punkty).

TABLICA II.

Procentowy podział uczniów podług płci, wieku i wyznania.

Kobiet	Męż- czyzn	Do 16 lat	Od 16 do 20 lat	Od 20 do 30 lat	Od 30 do 40 lat	Ponad 40 lat	Katolików	Evangelików	Wyznania mojeższow.	Innych
66,1%	33,9%	8,1%	51,3%	29,1%	9%	2,5%	97,2%	0,3%	2,4%	0,1%

Uwagi:

- a) Zwraca uwagę dwa razy większy procent kobiet, niż mężczyzn, zapisanych na kursy. Przyczyną tego jest prawdopodobnie: 1-o duży wśród kobiet procent mających utrzymanie w domu (żony, córki) a więc nie zarobkujących (patrz tablicę III), 2-o większe zaabsorbowanie mężczyzn polityką lub udziałem w organizacjach społecznych, co nie zostawia im dosyć wolnego jeszcze czasu na naukę, 3-o większy u mężczyzn niż u kobiet popęd do życia towarzyskiego, który, niestety, w braku domów, teatrów i koncertów ludowych, wiedzie ich przeważnie do szynków, kabaretów i kłematografów. Stosunki jednak pod tym względem znakomicie się poprawiły w porównaniu z rokiem szkolnym 1915/16 (z 20,6% na 33,9%).
- b) Więcej niż połowa słuchaczy zapisanych — to młodzież do lat 20. Jest to zjawisko na Kursach stałe, łatwo zrozumiałe z tego względu, że młodzież mniej jest obciążona obowiązkami, któreby ją zatrzymywały wieczorami w domu i ma większy zapał do nauki.
- c) Wszyscy prawie słuchacze Kursów — to katolicy. Procent innych wyznań jest znikomy. Specjalne kursy dla słuchaczy Żydów, organizowane przez „Tow. Popierania Pracy Rolnej i Rzem. wśród Żydów w Królestwie Polskim” i subsydjowane przez miasto, od dwóch lat są nieczynne z powodu braku słuchaczy.

TABLICA III.

Procentowy podział uczniów podług zawodów.

Rodzaj zajęcia	Kobiety	Mężczyźni
1. Rękodzielnicy i robotnicy	33,9%	57,2%
2. Służba domowa	11,5%	1,5%
3. Pracownicy zakładów miejskich	10,9%	20,6%
4. Bez zajęcia (przy rodzinie i t. p.).	43,7%	20,7%
	100%	100%

Uwagi:

- a) Wśród mężczyzn najwięcej jest zapisanych robotników (57,2%). Wśród kobiet — najwięcej bez zajęcia (43,7%).

- b) Pokażną liczbę zapisanych stanowi służba zakładów miejskich (675 osób). Bardzoby więc było pożądaną rzeczą, aby służba ta, po uregulowaniu stosunków pracy, doszła do równowagi i mogła znów, wzorem poprzednich lat, rozpocząć regularną naukę.

Poniższe zestawienia dadzą pojęcie o zmianach ilościowych i jakościowych w ciągu dwóch kolejnych lat istnienia Kursów.

TABLICA IV.

	1917/18 9 miesięcy	1918/19 9 miesięcy
1. Przeciętne liczby kompletów	91	85
2. Średnia roczna uczęszczających	1573	1784
3. Przeciętna uczęszczających do 1 kompletu	16	21
4. Przeciętna obecnych w 1 komplecie	12	14
5. Młodzieży od 16—20 lat uczęszczało	49,5%	51,3%
6. Słuchaczy płci męskiej	29,3%	33,9%
7. Rękodzielników i robotników z ogólnej liczby mężczyzn było	50,7%	57,2%
8. Bez zajęcia mężczyzn	10,3%	20,7%
9. Liczba pracowników miejskich	34,2%	20,6%

Uwagi:

- a) W tablicy tej zwraca uwagę przedewszystkiem podniesienie się liczby uczęszczających na Kursy. Tłumaczymy to jako oznakę powolnego normowania się stosunków ekonomicznych i warunków pracy, co rokuje widoki dalszego zwiększania frekwencji na Kursach.
- b) Procent słuchaczy płci męskiej zwiększył się w porównaniu z rokiem zeszłym o 4,6%.
- c) Procent rękodzielników uległ zwyzce.
- d) Procent mężczyzn bez zajęcia zwiększył się z powodu reemigrantów.
- e) Procent pracowników miejskich zmniejszył się.

Praca instruktorsko-wizytatorska.

Celem pracy instruktorskiej na Kursach dla Dorosłych jest: 1-o czuwanie bezpośrednie nad sposobami wprowadzania w życie głównych zamierzeń pedagogicznych instytucji (zwalczania analfabetyzmu, dalszego kształcenia elementarnego słuchaczy, ogólnego oddziaływania wychowawczego pod względem narodowym, obywatelskim, obyczajowym);

2-o łączność między centralnem kierownictwem pedagogicznym (Komisją Pedagogiczną) a odrębnymi ogniskami pedagogicznymi (dzielnicami);

3-o doskonalenie metod pracy nad dorosłymi.

Stąd płyną zadania trojakié:

- a) kontrola wydajności pracy w znaczeniu uświadomienia sobie jej przebiegu, zastosowań i wyników na terenie dzielnicowym;
- b) zdawanie sprawy z powyższego tak w łonie Komisji Pedagogicznej, jak w stosunku do jednostek zainteresowanych bezpośrednio (nauczycieli), jak wreszcie w stosunku do ogółu nauczycielstwa podczas odpowiednich narad pedagogicznych;
- c) zbieranie materiałów, mogących służyć do ulepszania dotychczasowych lub odnajdywania nowych metod pracy w tej dziedzinie.

W związku z powyższem instruktorzy Kursów dla Dorosłych obowiązani są: 1) do brania udziału w pracach organizacyjnych instytucji, 2) do odbywania wizytacji w ogniskach dzielnicowych, 3) do prac sprawozdawczych i 4) metodycznych.

Co do pierwszego (prace organizacyjne)—są oni częścią składową Komisji Pedagogicznej i Rady Pedagogicznej Ogólnej, międzyogniskowej, biorą udział we wszystkich konferencjach nauczycielskich, niektórymi z konferencji — stosownie do specjalności — kierują, poprzedzając narady odpowiednim referatem własnym.

W roku szkolnym 1918/19 odbyło się z udziałem instruktorów 39 posiedzeń Komisji Pedagogicznej w odstępach tygodniowych, 5 zebrań Rady Pedagogicznej Ogólnej oraz dwutygodniowe konferencje nauczycielskie w końcu roku szkolnego łącznie z kursami instruktorskimi dla nauczycieli prowincjonalnych.

Referaty instruktorów na konferencjach czerwcowych dotyczyły tematów: Znaczenie nauczania języka ojczystego (dla narodu wogóle, dla narodu polskiego w szczególności); Nauczanie języka polskiego na Kursach Początkowych—uwagi metodyczne; Znaczenie znajomości i nauczania historii ojczystej — wytyczne do samokształcenia; Nauczanie arytmetyki na Kursach dla Dorosłych.

Co do drugiego (prace wizytatorskie). Wizytacje dotyczą głównie Kursów Początkowych, gdzie praca, prowadzona

systematycznie, jest wogóle — ze względu na surowość materiału — najtrudniejsza. Wizytowano dzielnice w dobie zapisywania się nowych słuchaczy na początku roku szkolnego lub przy zmianie półrocza albo w innym czasie, dla rozejrzenia się w sprawności aparatu dzielnicowego, wprowadzenia po porozumieniu się z kierownictwem dzielnicowym pewnych zmian i t. p. (np. zarządzenie brakowi pewnych pomocy naukowych, potrzeba podziału kompletu mieszanego pod względem przygotowania na dwa komplety, sprawdzenie wartości pracy zastępczej, zmianę nauczyciela i t. d.). To wizytacje dzielnicowe.

Odwiedzano oddzielne komplety pojedynczych nauczycieli, zwłaszcza sił nowozaproponowanych, mających za sobą najczęściej odpowiedni stopień przygotowania, lecz mało znanych lub nieznanymi ze swej praktyki pedagogicznej. To wizytacje kompletowe.

Towarzyszono również w celach opiniodawczych samodzielnie poprowadzonym lekcjom praktykantek — to wizytacje lekcji próbnych.

Niekiedy też instruktorzy—w porozumieniu z kierownikami odpowiednich działów—odwiedzali niektóre wykłady Uniwersytetu Powszechnego, odczyty lub pogadanki.

W omawianym roku szkolnym odbyło się wizytacyj 156 (w tej liczbie: dzielnicowych 48, kompletowych 82, lekcji próbnych 4, innych 22).

Co do trzeciego. Praca sprawozdawcza polega przede wszystkim na przygotowaniu t. zw. raportów wizytacyjnych, składanych zazwyczaj na piśmie Komisji Pedagogicznej. Są to sprawozdania z odbytych wizytacji, zawierające — stosownie do okoliczności — krótki opis stanu rzeczy na dzielnicy, przebiegu lekcji, jej usterek lub zalet, opinię o sile nauczycielskiej czy postępach kompletu, wreszcie takie czy inne wnioski wizytatora.

Do wizytatorów należy również czytanie i ocena odpowiednich podręczników, świeżo wychodzących lub przygotowywanych przez pracowników Kursów. Omówiono powtórnie — po dłuższem doświadczeniu—niektóre książki używane na Kursach.

Do czynności sprawozdawczych zaliczyć też należy delegowanie instruktorów Kursów obok innych członków Komisji Pedagogicznej na zjazdy lub zebrania pokrewnych towarzystw.

Co do czwartego. Wskazówki metodyczne, doraźne, wysnuwane z zauważonych braków czy uchybień lekcji, znajdowały zastosowanie bezpośrednie w również doraźnych instrukcjach po lekcji lub też — w razach potrzeby obszerniejszego omówienia pewnych kwestji pedagogicznych — w konferencjach z oddzielnymi siłami nauczycielskimi.

Wskazówki metodyczne ogólne (jako opracowane wyciągi z materiału wizytacyjnego, oparte na doświadczeniu zbiorowym i wiodące do pewnych uogólnień), dotyczące zarówno nauczania, jak i oddziaływania wychowawczego, znalazły swój wyraz w artykułach tomu I-go Rocznika Kursów dla Dorosłych, w odpowiednich programach i projektach programów, oraz w referatach instruktorskich.

W ten sposób — przytaczamy przykładowo — ustalono w odpowiednim ujęciu naczelną na Kursach dla Dorosłych zasady nauczania, według których, niezależnie od rozległości zakresu nauczanego przedmiotu, należy wybierać tylko rzeczy zasadnicze, ujmować je w zastosowaniu praktycznym, opierając się na licznych wzorach i przykładach, z unikaniem oderwanych wywodów teoretycznych. Stosowanie tych zasad zmierzać winno do osiągnięcia głównych wyników, zdobywanych współrzędnie a dotyczących: 1) techniki—opanowania mechanizmu czytania i pisania; 2) zrozumienia—zdawania sobie sprawy z treści rzeczy mówionych, czytanych, pisanych; 3) poprawności—czuwania nad wymową, mową, pisownią; 4) logicznego myślenia — zdolności rozumowania.

Co do zamierzeń na bliższą i dalszą przyszłość, to w ramach dotychczasowego programu prac instruktorsko-wizytatorskich należałoby dać inicjatywę do poczynañ następujących:

1. Stworzyć nieodzownie pewne pola doświadczalne dla doskonalenia metod czyli niektóre komplety, prowadzone wzorowo przez najlepsze siły nauczycielskie, poddać specjalnej obserwacji dla tego celu, w innych wypróbować takie, czy inne metody swoiste nauczania pewnego przedmiotu lub nawet jakiejś jego części składowej np. pisowni, rachunku pamięciowego i t. p., i porównywać ze sobą ich wyniki. Takie pola doświadczalne stać się mogą z czasem podstawą do opracowań teoretycznych tem słuszniejszych, im bardziej opartych o wy-

próbowaną rzeczywistość życiową. Ułatwią również uzasadnioną krytykę i analizę dotychczasowych oraz tworzenie nowych udoskonalonych programów.

2. Pobudzić i powołać do współpracy nad doskonaleniem metod przedniejsze siły nauczycielskie drogą wznowienia konkursów, zachęty do zapisywania ważniejszych spostrzeżeń i sprawozdań z pracy i oddzielnego za prace metodyczne wynagrodzenia.

3. Stworzyć — o ile się da — możliwość niezbyt częstych, lecz stałych zebrań nauczycielskich dla wspólnego roztrząsania nagromadzonych w biegu pracy zagadnień dydaktyczno-metodycznych czy też ogólnowychowawczych.

4. Powierzyć jednostce czy komisji stałe czuwanie nad wszystkimi, ukazującymi się z druku, a będącymi w związku z pracą kursów dla dorosłych, publikacjami. W tym celu zażądać od wszystkich księgarzy dostarczania odpowiednich wydawnictw, a instytucje pokrewne w Warszawie i na prowincji prosić o nadsyłanie pism, okólników, projektów i t. p.

5. Zmierzać do rozszerzenia i pogłębienia pracy wydawniczej. Ogłosić np. nowe udoskonalone wydanie dotychczasowego elementarza, albo wydać nowy elementarz, jeśli próby autorskie, czynione w tym kierunku przez niektóre siły nauczycielskie, wytrzymają krytykę doświadczenia; wydać pierwszą po elementarzu książkę do czytania, ułożoną metodą koncentryczną; czytanki, mające głównie na względzie kulturę moralną i obyczajową i t. p.

Naszkicowany tu program przedstawia rozległy teren działania; nieliczne siły instruktorskie Kursów dla Dorosłych sprostać mu należycie nie będą mogły. Pomyślnym zbiegiem okoliczności punkty 1-szy i 5-ty przejmie w całości, powstająca niezależnie od Zarządu miasta przy poparciu finansowem Ministerstwa, instytucja — *Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych*, mająca pokrewne z naszymi Kursami, lecz kraj cały obejmujące, zadania, która zarówno prace ogólnosprowozdawcze, jak i wydawnicze w programie swoim pomieścić musi. Powstawszy z inicjatywy Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy i pozostając z nimi w stałej styczności, podtrzymywać będzie drogą podziału pracy, dotyczące obu instytucji, wyłuszczone tu zamierzenia.

Urzeczywistnienie wszystkich tych zamierzeń może przyczynić się znakomicie do udoskonalenia tego rodzaju pracy,

a co za tem idzie—i czego niechybnie trzeba oczekiwać—należytego jej rozrostu, niezbędnego do pokonania tak jeszcze niskiego u nas stopnia kultury umysłowej, obywatelskiej, obywatelskiej.

Dla zrealizowania powyższego trzeba pracowników dzielnych, odpowiednio przygotowanych i całą duszą oddanych sprawie. Takie też muszą być i siły instruktorsko-wizytatorskie. Gdyby nastąpił przewidywany rozrost pracy, liczba dotychczasowa wizytatorów nie byłaby wystarczająca, a pod żadnym pozorem nie mogliby to być ludzie, traktujący swoje stanowisko dla racji budżetowo-oszczędnościowych, jako „pracę dodatkową”.

Dopóki oświecenie nie stanie się u nas dorobkiem powszechnym, ludzie ci winni móc oddać tej pracy całkowicie i niepodzielnie najlepsze części swych uzdolnień umysłowych.

II. Uniwersytet Powszechny.

(Odczyty, wycieczki, pogadanki uzupełniające na Kursach Początkowych, wykłady systematyczne, kultura estetyczna, świetlice).

Olbrzymiej doniosłości wypadki dziejowe, następujące jedno po drugim z zawrotną szybkością, miały bardzo doniosły wpływ na całokształt pracy w dziale Uniwersytetu Powszechnego. Ogólne podniecenie zarówno słuchaczy jak i prelegentów, topnienie kompletów, w których odbywała się stała systematyczna praca, nadzwyczaj duże zainteresowanie zagadnieniami politycznymi i społecznymi wpłynęły na to, że akcja odczytowa miała charakter odmienny niż w latach poprzednich (odczyty aktualne na tematy społeczne i polityczne) — pogadanki i wykłady U. P. gromadzą mniejszą niż lat poprzednich ilość słuchaczy.

Te same czynniki, które wpłynęły na wielkie zainteresowanie sprawami społecznymi i politycznymi, sprawiły, że organizowanie pracy w tej dziedzinie stało się niezmiernie trudnym i nie w całości odpowiadało wymaganiom. Prelegenci, obejmujący dotychczas na Kursach dział nauk społecznych i ekonomicznych, zostali powołani do szerszej na tym polu pracy—dość wymienić np. kongres pokojowy w Paryżu, Sejm Ustawodawczy,

wojsko i t. p. — słowem omal wszyscy nasi „społecznicy” i ekonomiści opuścili Kursy lub też udzielali nam dorywczo nielicznych bardzo godzin. Jednocześnie ogólne podniecenie polityczne utrudniało wyszukanie ludzi, którzyby, obok znajomości przedmiotu, potrafili stanąć w instytucji oświatowo-wychowawczej na wyraźnie informacyjnym, wolnym od wszelkiej agitacji politycznej, stanowisku. By wymaganiom uczynić zadość wypadło stanąć na gruncie wyszukiwania ludzi znających charakter pracy na Kursach i środowisko słuchaczy—słowem na gruncie wyszukiwania pedagogów i działaczy oświatowych przede wszystkim—wymóg specjalności odsuwając na plan drugi. Kryterjum to zdaje się być słusznym wogóle nie tylko w zastosowaniu do specjalnie wytworzonej sytuacji.

Tutaj należy wspomnieć o jeszcze jednej trudności w pracy. Oto przy wyszukiwaniu prelegentów i wykładających na Kursach nie wystarcza, jeśli się znajdzie człowieka o odpowiednich kwalifikacjach pedagogicznych, wychowawczych i naukowych. Trzeba, niestety, wyszukiwać ludzi, którzy mają albo wielkie obowiązki rodzinne, albo którzy specjalnie potrafią ograniczać się i ideowość swoją posuwać do filantropji, gdyż przy dzisiejszym braku sił fachowych każdy z naszych pracowników U. P. mógłby znaleźć lekcje, wymagające mniejszego nakładu pracy i czasu (odległość ognisk) i znacznie lepiej płatne.

Istnieje w Polsce osobliwe zjawisko — z jednej strony odczuwać się daje brak sił odpowiednio uzdolnionych i wykwalifikowanych do pracy oświatowo-wychowawczej, z drugiej strony utrzymuje się zastarzały pogląd, że praca ta ma być gorzej od innych wynagradzana. Stosunki te sprawiają, że poszukiwanie odpowiednio wykwalifikowanych pracowników jest utrudnione—nierzadko krępujące.

a) Odczyty.

W 1918/19 roku szkolnym zorganizowano na Kursach 231 odczytów, wygłoszonych przez 49 prelegentów na 59 różnych tematów. Ogółem liczba obecnych na odczytach wynosi 23,281 osób, co daje przeciętną liczbę osób na odczycie 101 (najmniejsza liczba osób na odczycie—15, największa — 1000).

Obraz zmian w stosunku do roku 1917/18 daje poniżej przytoczone zestawienie:

Rok	Liczba odczytów	Liczba obecnych	Przeciętna obecna na odczycie
1917/18	234	19639	84
1918/19	231	23281	101

Odczyty odbywały się: 1) w ogniskach Kursów—dla słuchaczy i wprowadzonych gości; 2) międzyogniskowe—w wynajętych wielkich salach; 3) w szkołach miejskich — dla rodziców dzieci szkolnych. Podział ten ilustruje następujące zestawienie:

Rodzaj odczytów i słuchaczy	Liczba odczytów	%	Liczba osób	%	Przec. liczba osób na odcz.
W ogniskach Kursów—słuchacze i goście	213	92,2	17926	77,1	84
Międzyogniskowe — słuchacze i goście	9	3,9	4160	17,2	462
W szkołach miejskich dla rodziców dzieci szkolnych *) . .	9	3,9	1195	5,7	133
Razem.	231	100	23281	100	101

Odczyty odbywały się zasadniczo w niedziele, jednakowoż w dni powszednie urządzono odczyty przedsejmowe (76 odczytów) i odczyty w dniu imienin Naczelnika Państwa (14).

Zatem: w dni powszednie było — 90 odczytów
w niedziele i święta — 141 „

W czasie od połowy września do końca maja przypadają 32 niedziele nie objęte ferjami Bożego Narodzenia i Wielkiejnocy. Z tej liczby 7 niedziel poświęcono na odczyty międzyogniskowe (odczytów w ogniskach nie urządzano lub prawie nie urządzano), 3 niedziele przeszły na Kursach bez odczytów (ostatnia niedziela przed wyborami do Sejmu — wiece, wybory do Sejmu, wybory do Rady Miejskiej), na pozostałe 22 niedziele przypada 132 (141 — 9) odczyty, co wynosi przeciętnie 6 odczytów na niedzielę. Liczba ta mogłaby być większą. Największa liczba odczytów przypada na listopad i marzec.

*) Na niektóre z tych odczytów byli kierowani również słuchacze Kursów.

Z doświadczenia roku ubiegłego możemy wysnuć szereg wskazówek na przyszłość.

Odczyty międzyogniskowe dają dobre wyniki, jednakowoż jednocześnie w oddalonych dzielnicach należy organizować odczyty lokalne w ogniskach Kursów. Należy szeroko rozwinąć łączenie sąsiednich ognisk przy organizacji odczytów naogół tak, by dla danej grupy ognisk co niedziela wypadał odczyt. W ogniskach małych należy dążyć do częstszego organizowania odczytów—traktując odczyt, jako czynnik oświatowo-agitacyjny.

Niedziele feryjne podczas świąt Bożego Narodzenia i Wielkiejnocy (wyjąwszy dni świąt) wyzyskać należy na odczyty wszędzie tam, gdzie słuchacze wyrażą w tym kierunku chęć. Podjąć należy intensywniej niż dotychczas próby organizowania odczytów w dni świąteczne poza niedzielami, co dotychczas było zaniedbane.

Należy dążyć do tego, by na tematy o donioślejszym znaczeniu, zwłaszcza aktualne, mogło jednocześnie mówić kilku prelegentów. Opracowanie ogólnej wytycznej ujęcia powinno być dokonane zbiorowo. Decydujący wpływ na powodzenie akcji odczytowej wywrze planowe opracowanie tej akcji (tematy) i zapewnienie udziału w pracy dostatecznej liczbie prelegentów (w sierpniu). Należy intensywniej niż dotychczas dążyć do wytworzenia kadrów stałych prelegentów, przyczem tak organizować pracę, by stały prelegent nie doznawał rozczarowań z powodu zbyt małej ilości zaproszeń na odczyty.

Tablica odczytów wygłoszonych na Kursach dla Dorosłych m. st. Warszawy w roku szkolnym 1918/19*).

Tytuł odczytu		Ile razy wygłoszono	Liczba osób
I. Oświata, wychowanie, wiedza, agitacyjne.			
1	O znaczeniu i potrzebie oświaty (Uniw. Ludowe)	3	480
2	Kto my jesteśmy i co się u nas dzieje (o Kursach dla Dorosłych)	4	640

*) N N grubszym drukiem oznaczają odczyty nowowprowadzone do programu w 1918/19 roku szkolnym.

	Tytuł odczytu	Ile razy wygłoszono	Liczba osób
3	Przyszłość Kursów dla Dorosłych . . .	1	560
4	O wychowaniu dzieci i kształceniu siebie	6	874
5	Dziecko w domu i szkole (cykl 4 odcz.)	4	236
6	Praca i wiedza	1	55
<i>II. Historyczne.</i>			
7	O powstaniu listopadowem	5	524
8	O Tadeuszu Kościuszcze	5	520
9	O Janie Kilińskim	1	105
10	O Naczelniku Piłsudskim	14	1359
11	Pierwsza wiosna w Niepodległej Polsce (3 maj 1919)	1	500
12	O Cytadeli Warszawskiej	1	230
<i>III. Zagadnienia polityczne, społeczne i ekonomiczne.</i>			
13	O znaczeniu Sejmu.	3	184
14	Prawa i obowiązki obywatela wolnej Polski.	20	1368
15	Sejm Ustawodawczy	20	1594
16	Prawo i obowiązek wyborczy	19	1441
17	Technika wyborcza.	19	1524
18	Obowiązki obywatelskie.	3	236
19	O chwili bieżącej	9	1108
20	Polska a Europa.	5	397
21	Obecny przewrót w Niemczech i Austrii	1	185
22	O państwie	2	1094
23	Konieczne reformy społeczne	4	412
24	Stanowisko kobiety w Polsce Niepod- ległej	4	286
25	Samorząd i wybory do Rady Miejskiej	3	161
26	O współdzielczości	1	70
27	Życie społeczne na wsi	1	35
28	Jak żyje i pracuje proletariąt w Polsce	1	44
29	Bogactwa rolne i leśne ziem polskich.	1	22
30	Organizacja życia społecznego w Wiel- kopolsce i na Śląsku	1	45
31	Z historii kolei żelaznych	2	143

	Tytuł odczytu	Ile razy wygłoszono	Liczba osób
<i>IV. Krajoznawcze, geograficzne, przyrodnicze.</i>			
32	Ilu jest Polaków na świecie i gdzie się oni znajdują?	6	567
33	Zaludnienie ziem polskich	1	45
34	Co każda z dzielnic wnosi do zjedno- czonej Polski	4	184
35	Bogactwa kopalne ziem polskich.	7	938
36	Kresy wschodnie	1	80
37	O życiu naszych rodaków w Wielko- polsce i na Śląsku	9	482
38	O polskim morzu	1	300
39	Wycieczka w Tatry.	1	500
40	Nasi rodacy w Ameryce.	2	85
41	O Paranie	3	180
42	O Czechach i ich kraju	1	70
43	O Finlandji	1	35
44	O Wilanowie	1	24
45	O Bielanach	1	300
46	Życie w morzu	1	45
47	O życiu ptaków.	1	80
48	Ptaki i owoce.	2	65
<i>V. Higieniczne.</i>			
49	O chorobach zakaźnych	1	41
50	O alkoholizmie	1	38
<i>VI. Literatura piękna, etyka, estetyka, sztuka.</i>			
51	Miłość bliźniego a warunki ekonomiczne	1	44
52	O służbie rzeczypospolitej	1	77
53	Pan Tadeusz (recytacja ksiąg kolejno).	4	150
54	O Narcyzie Żmichowskiej		
55	Słowacki — Chopin (połączony z kon- certem)	5	218
		1	700
56	O muzyce (połączony z koncertem). . .	1	600
57	O Matejce	5	656
58	Matejko—„Batory pod Pskowem“ . . .	1	30
59	Boże Narodzenie w obrazach wielkich malarzy	2	315

Rok 1918/19 niósł ze sobą cały szereg wypadków dziejowych, które, zarówno dla całego świata cywilizowanego, jak specjalnie dla Polski, olbrzymie, wprost epokowe miały znaczenie.

Wypadki te następowały po sobie z zawrotną wprost szybkością. Wystarczy wspomnieć pogrom państw centralnych, ruchy rewolucyjne w Rosji i w Europie, likwidacja wojny wszechświatowej; w Polsce — upadek Rady Regencyjnej, Rząd Lubelski, rozbrojenie Niemców, dyktatura Piłsudskiego, rząd Moraczewskiego, Paderewskiego, utworzenie Rady delegatów robotniczych, zwołanie Sejmu Ustawodawczego, wojna Polaków na kilku frontach jednocześnie, a w związku z temi przewrotami szybkie nad wyraz dojrzewanie obywatelskie najszerzych mas, ze wszystkim tem, co gwałtowna emancypacja niesie zdrowego i niezdrowego. Wpływ tego zawrotnego tempa wypadków na akcję odczytową był naogół dodatni ale w jednym tylko kierunku — w kierunku odczytów aktualnych. Wzmogło się zainteresowanie odczytami, jednocześnie w wielu wypadkach wiec polityczny nęcił bardziej niż odczyt.

Charakterystyczny dla dziejowego roku 1918/19 jest podział odczytów wedle stopnia aktualności:

K a t e g o r j a	Liczba odczytów	%	Liczba obecnych
Aktualne, związane z wypadkami dziejowymi, które zaszły w ciągu roku.	147	63,6	13510
Obchody i rocznice.	30	13	2726
Inne	54	23,4	7045
Razem. . .	231	100	23281

Podział odczytów wedle dziedzin przedstawia się jak następuje:

D z i e d z i n a	Liczba odczytów	%	Liczba osób obecnych
Oświata, wychowanie, wiedza, oświatowo-agitacyjne	19	8,2	2845
Historyczne	27	11,7	3238
Spółeczno-polityczne i ekonomiczne. .	119	51,5	10349
Przyrodniczo-geograficz.-krajoznawcze.	43	18,6	3980
Higieniczne.	2	0,9	79
Literatura piękna, etyka, estetyka, sztuka	21	9,1	2790
Razem. .	231	100	23281

W ubiegłym roku życie samo narzucało tematy do odczytów. Słuchacze, kierownicy dzielnic, prelegenci upominali się jedynie o odczyty aktualne, związane z wypadkami dnia. W związku z tem odczyty na tematy społeczno-ekonomiczne wysuwają się na plan pierwszy, obejmując przeszło połowę ogólnej liczby odczytów. Odczyty aktualne i związane z najbliższymi wypadkami dziejowymi stanowią około 64% ogólnej liczby odczytów. Sytuacja wytworzyła się taka, że w ogniskach nie chciano słuchać o odczytach nieaktualnych. Taki stan rzeczy jest miernikiem pędu mas do dojrzewania obywatelskiego. Ogólnemu prądowi uległ również i kierownik działu popełniając błąd: dojrzewanie obywatelskie winno iść zarówno drogą dorastania do ogarnięcia całokształtu życia przez czynne reagowanie na wypadki współczesne, jak również drogą nabywania wiedzy ogólnej od podstaw — drogą sięgania do podstaw i do przeszłości. Odczyty z dziedziny historii, a zwłaszcza z dziedziny higieny były zaniedbane.

Odczyty p. t. „O chwili bieżącej“, których odbyło się 9 w różnych ogniskach Kursów i w różnych terminach, wymagają omówienia. Wywołane wielką chęcią słuchaczy zacerpnienia bliższych wiadomości i ujęcia w syntezę tego co życie dnia przynosiło, miały na celu uwypuklenie doniosłości dziejowej przeżywanego momentu, miały na celu wyjaśnienie co to znaczy „Polska Niepodległa powstała“. Pierwiastek czynu i wytężonej pracy wszystkich obywateli wysunięty był na czoło. Odczyty rzucone były na tło historyczne stosunku rozgromionych mocarstw do Polski od okresu pierwszego rozbioru do chwili obecnej. Zestawiano trzy poglądy: wiara w mocarstwa centralne, wiara w koalicję i wiara w twórcze siły narodu polskiego.

Na specjalne omówienie zasługują również następujące tematy realizowane po raz pierwszy w ubiegłym roku — cykl sejmowy i odczyty o Naczelniku Państwa.

W okresie przedwyborczym w związku z ogromnym zainteresowaniem Sejmem Ustawodawczym, komplety w ogniskach w dużym stopniu topniały, słuchacze, którzy pomimo ogólnego napięcia pozostawali wierni ogniskom, zarzucali kierowników mnóstwem pytań, domagali się odczytów na ten temat. By zadośćuczynić potrzebie, wysuniętej przez życie, by odgrodzić słuchaczy od bezkrytycznego traktowania demagogicznej często agitacji, by przy tej okazji dać wyraz dążeniu instytucji do po-

głębień świadomości obywatelskiej, zorganizowano w 20 ogniskach (patrz wykaz i statystyka) cykle 4-ch odczytów na następujące tematy: 1) *Prawa i obowiązki obywatela wolnej, zjednoczonej Polski*, 2) *Sejm ustawodawczy*, 3) *Prawo i obowiązek wyborczy*, 4) *Technika wyborcza*. Przed wygłoszeniem odczytów odbyły się dwa posiedzenia prelegentów i członków Komisji Pedagogicznej, na których, po zreferowaniu każdego tematu, po obszernej dyskusji, ustalono ogólne wytyczne planu. Odczyty nosiły charakter wyraźnie informacyjny. Wszystkim prelegentom rozdano skróty odczytów. Słuchacze byli bardzo zadowoleni z odczytów—bardzo wielu z nich zapytywało prelegentów po skończonym cyklu, na którą listę głosować. Prelegenci uchylali się od udzielania odpowiedzi, wskazując, że treść odczytów powinna im zrozumienie doniosłości zagadnienia wyjaśnić, wskazywano na ew. pożądany udział w wiecach politycznych, doradzając udział w wiecach organizowanych przez różne stronnictwa.

Odczyty o Naczelniku Państwa.

W hołdzie składanym w dniu 19/III 1919 r. przez cały naród jednogłośnie powołanemu przez Sejm Ustawodawczy Naczelnikowi Państwa, Józefowi Piłsudskiemu wzięły również udział i Kursy. Zorganizowane odczyty miały na celu poinformowanie słuchaczy o przebiegu życia Naczelnika. Niezależnie od tego przyświecał odczytom i ogólniejszy cel — dać wyraz hołdu dla żołnierza polskiego i podkreślić obowiązek ofiar i poświęcenia dla Ojczyzny. Odczyty odbyły się w 14 punktach po pierwszej godzinie lekcji (8 wiecz.).

Odczyty jako czynnik agitacyjny.

Należałoby w latach przyszłych, w szerszym zakresie niż dotychczas, wyzyskać akcję odczytową jako czynnik oświatowo-agitacyjny. Nasuwa się myśl, że obok dotychczasowych odczytów agitacyjnych (Kto jesteśmy i co się u nas dzieje, Przyszłość kursów dla dorosłych, O potrzebie oświaty i t. p.) w ośrodkach, gdzie zbiera się duża ilość ludzi pracy (fabryki, warsztaty), należałoby organizować odczyty na tematy aktualne i ogólne; tematy dobierać ciekawe, pociągające, opracowane b. starannie i dawać je co jakiś czas. Tych, którzy zainteresują się i wyrażą chęć słuchania częściej odczytów i wykładów, kierować na Kursy dla Dorosłych. Akcja taka objęłaby również i tych, którzy, nie odczuwając potrzeby oświaty, starannie unikają odczytów na tematy z tej dziedziny.

Obchody.

Zupełnie naturalnym zjawiskiem było zmniejszenie liczby odczytów związanych z rocznicami powstań. Doniosłość dziejowa przeżywanego okresu ogromem swoim przeniosła doniosłość walk wyzwoleniczych. Był tu i sprzeciw natury technicznej, mający to samo źródło. Niektórzy prelegenci, którzy dotychczas od paru lat wygłaszali odczyty o powstaniach, tym razem odmawiali powtórzenia, czując, że odczyt musiałby się wiązać z chwilą obecną, a opracowanie takiego odczytu uważali za przedwczesne jeszcze. Odczyty związane z obchodami wygłaszane są pomimo ogólnej mniejszej stosunkowo liczby, na inne, niż dotychczas, tematy. W roku sprawozdawczym odczyty te wiązały się głównie z nazwiskami Kościuszki, Piłsudskiego, Żmichowskiej.

W poszczególnych ogniskach organizowano okolicznościowe pogadanki, ewentualnie nawet obchody przy udziale miejscowych sił nauczycielskich — wykazem odczytów nie są one objęte.

Jako wskaźnik na przyszłość wysuwa się myśl, by obchody te nie powtarzały się z roku na rok. W odczytach należałoby uwzględnić nawiązywanie do chwili obecnej, ewentualnie opracowanie tylko pewnych stron powstań, uwypuklanie charakterystycznych epizodów, zarzucając powtarzane z roku na rok odczyty, dające zwarty obraz przebiegu całego okresu walk wyzwoleniczych związanych z obchodem. Podjęta próba (Pierwsza wiosna w niepodległej Polsce — obchód 3-go maja 1919) dała dodatnie wyniki.

b) Wycieczki.

Cel wycieczki	Liczba wycieczek	Liczba osób
1. Na Zamek królewski.	4	190
2. Na wystawę do Tow. Zachęty Sztuk Pięknych	10	305
3. Obraz Matejki „Kazanie Skargi“	1	60
4. Zbiory etnograficzne Muz. Przem. i Rolnictwa.	5	163
5. Gabinet zoologiczny przy Uniw. Warszawskim	3	156
6. Platforma hotelu Bristol	1	24
7. Cytadela Warszawska	1	230
8. Ogród botaniczny.	1	23
9. Ogród pomologiczny.	2	150
10. Park Frascati	1	50
11. Park Skaryszewski	4	185
12. Bielany.	2	321
13. Wilanów	1	24
Razem	36	1881

Wycieczki w roku ubiegłym urządzane były w bardzo małym zakresie. Wczesna jesień, b. późna wiosna, ogólne zainteresowanie sprawami politycznymi, drożyzna obuwia i zaabsorbowanie akcją odczytową pracowników centrali wywarły tu swój wpływ nader wyraźnie.

Uwagi nasuwają się następujące: wycieczki przyrodniczo-sportowe udają się lepiej całodziennie niż krótkie. Krótkich wycieczek i pierwszych wiosennych nie należy przeładowywać pogadankami. Myśl czytania podczas wycieczek na łonie przyrody uczuciowych utworów poetyckich, o ile nastroj ogólny do tego nadaje się, należy uznać za szczęśliwą.

Na specjalną wzmiankę zasługuje wycieczka do Cytadeli Warszawskiej. Po wysłuchaniu pod krzyżem Trauguta odczytu o Cytadeli, słuchacze zwiedzili plac straceń i podwórze X pawilonu. Na podwórzu jedna z kierowniczek ognisk, która parę lat spędziła w Cytadeli, rzuciła garść głęboko odczutyh wrażeń z własnych przeżyć. Wycieczka wywarła na słuchaczach bardzo dobre wrażenie, pogłębiła w nich uczucia obywatelskie, silniej zespoliła z Polską zdobytą krwią jej najlepszych synów. — Świadczą o tem dość liczne, niezmiernie charakterystyczne ćwiczenia sprawozdawcze słuchaczy.

c) Pogadanki uzupełniające na Kursach Początkowych w 1918/19 roku.

Liczba punktów: I półrocze 18.
II półrocze 17.

N a z w a c y k l u	I półrocze		II półrocze	
	Liczba serji	Liczba godzin	Liczba serji	Liczba godzin
1. Historyczne	3	3	3	5
2. Ustrój Polski	—	—	2	4
3. Krajoznawcze	1	2	4	6
4. Gospodarcze	3	6	3	6
5. Społeczne.	3	6	3	5
6. Geograficzno-przyrodnicze. . .	8	14	4	6
7. Ziemia i wszechświat	1	2	1	2
8. Zoologiczne.	1	2	—	—
9. Higieniczne.	1	2	2	4
Razem.	21	37	22	38

Liczba osób zapisanych w danem ognisku na dany cykl pogadek równa się liczbie zapisanych na wszystkie komplety Kursów danego ogniska, przeciętna liczba uczęszczających na pogadanki równa się przeciętnej uczęszczających na wszystkie komplety Kursów Początkowych danego ogniska; wynika to z samej organizacji pogadek—wszyscy słuchacze obecni danego dnia w ognisku schodzą się w jednej sali na pogadankę; zapisując się na Kursy Początkowe — przez to samo zapisują się na pogadanki.

Jak widać z wykazu, Pogadanki o Polsce jako całość (patrz Rocznik t. I wyd. I, str. 121, wyd. II str. 93), nie były realizowane w żadnym ognisku. Nie kwestjonuje to bynajmniej wartości programu, nawet naodwrot podnosi jego wartość; program ten, ujmując całość zagadnienia Polski, wzbudził zainteresowanie i wywołał chęć rozszerzenia wiadomości omówionych w programie. We wszystkich nowych programach, wprowadzonych w 1918/19 roku znajdujemy rozwinięcie materiału poruszonego w tych pogadankach.

W latach przyszłych należy bardzo starannie zorganizować podział cyklów pogadek w ten sposób, by w ogniskach nowych lub w ogniskach, gdzie będzie duża liczba nowych słuchaczy wprowadzać programy, ujmujące bardziej szerokie całokształty wiedzy, jak pog. o Polsce, geogr.-przyrodn., w ogniskach zaś, gdzie przewaga będzie po stronie dawnych słuchaczy — wprowadzać programy stanowiące rozwinięcie poprzednich. — Pogadanki higieniczne należy w latach przyszłych szerzej rozwinąć.

Pęd do wprowadzania cyklów pogadek o bardziej ściśle zakreślonym programie i ujmujących przez to stosunkowo bardziej wyczerpująco temat szedł z dwóch stron — od słuchaczy, którzy chcą „przechodzić przedmioty naprawdę tak jak w szkole, żeby dobrze nauczyć się“ i od ciała pedagogicznego, odczuwającego żywo, że to co słuchaczom się daje w ogólnych cyklach, to jednak za mało. Z pędem tym trzeba się liczyć ale ostrożnie, nie zapominając o rozszerzaniu i pogłębianiu stosunku człowieka do Polski, pracy i ludzkości — a tu rolę przeorywania pierwszej skiby należycie spełniają programy ogólne. Przy wyborze cyklu dla danego ogniska należy bezwątpienia liczyć się z głosem kierownika dzielnicy, pamiętając, że jednak mogą tu mieć wpływ indywidualne zamiłowania, z głosem słuchaczy, pamiętając jednak, że wybierając jakiś cykl nie mają oni możliwości zdawania sobie sprawy ze wszystkich dziedzin, które cyklem pogadek mogą być objęte i że często inicjatywa jednego,

dwóch słuchaczy może być poparta przez ogół z braku innej inicjatywy.

Jednocześnie, i to trzeba podkreślić, należy dbać o harmonijną całość, jaką po dłuższym czasie wytworzyć mają kolejne cykle w ognisku, jak również o taki podział cykli w danym półroczu we wszystkich ogniskach, by całość umożliwiała doskonalenie dotychczas przyjętych metod i pozwalała na przeprowadzanie nowych badań.

Z nowych programów należy zacytować następujące:

1. Program pogadań gospodarczych o Polsce — w cyklu 25 pog. daje obraz gospodarki rolnej, leśnej, hodowlanej i bogactw mineralnych Polski, dając jednocześnie ogólne tło geograficzne, umożliwiające słuchanie z korzyścią pogadań nawet tym słuchaczom, którzy nie słuchali cyklu geograficzno-przyrodniczego. Wykłady ilustrowane były licznymi wykresami danych statystycznych — słuchacze z łatwością czytali wykresy; słuchacze ze sfery robotniczej zwłaszcza z wielkim zajęciem słuchali wykładów i zadawali bardzo wiele rozsądnych rzeczowych pytań.

2. Program pogadań o historii ustroju Polski w 12 pogadankach daje odpowiedź na pytanie — jak rządziła się Polska? W wykładach stale nawiązywano treść pogadek do doby obecnej. Omówiono okresy: 1) Powstanie Państwa Polskiego, 2) Polska w podziałach, 3) Wzrost przywilejów i władzy szlachty, 4) Przewaga i rządy szlachty, 5) Ostatnie lata Państwa Polskiego, 6) Okres porozbiorowy — chwila obecna.

3. Jako wyraz dążenia do syntezy wiadomości „o świecie” powstaje program — Ziemia i wszechświat. Cykl miał ten sam cel, co wydany niedawno odczyt wygłaszany na Kursach „Praca i wiedza”. Wskazać na ogrom dorobku kultury ludzkiej, na ogrom wiedzy — związać jednostkę ze zdobywczym pochodem pracy ludzkiej, zwyciężającej świat i podnoszącej ducha. — W programie mówi się o ziemi, jako całości — stąd nawiązuje się do wszechświata, następnie omawiane są dzieje człowieka przedhistorycznego, rys historii wynalazków na tle historii rozwoju społeczeństw ludzkich — nawiązując aż do czasów obecnych.

4. Słuchaczy naszych interesuje przede wszystkim życie człowieka dzisiejszego — synteza ich własnego życia i życie współczesne — przeszłość o tyle o ile wiąże się z teraźniejszo-

ścią i buduje podstawy do wniosków na przyszłość i dążeń na przyszłość. Na tym tle powstaje cykl pogadań na tematy: Człowiek a przyroda, Człowiek a rodzina, Człowiek a praca, Człowiek a społeczeństwo.

Wyszukiwanie odpowiednich sił do prowadzenia pogadań jest b. uciążliwe, zważywszy na konieczność dobierania osób o wysokim wyrobieniu metodycznym i odczuciu audytorjum, które potrafiłyby sprostać wymaganiom tej trudnej i bardzo odpowiedzialnej pracy. Dobrze prowadzenie pogadań należy uznać za pracę metodycznie znacznie trudniejszą, niż wygłaszanie pojedynczych odczytów lub też prowadzenie wykładów Uniw. Powszechnego.

Półgodzinna pogadanka wymaga nadto gruntownego i planowego kilkogodzinnego przeważnie przygotowania.

d) Wykłady systematyczne Uniwersytetu Powszechnego.

Uwagi powyższe o pracy w zakresie pogadań uzupełniających na Kursach Początkowych w znacznej mierze dotyczą i wykładów systematycznych Uniwersytetu Powszechnego. Dodać tylko należy, że osobny dział tych wykładów stanowią lekcje uzupełniającej nauki języka polskiego i arytmetyki. Uczęszczają na nie słuchacze, którzy ukończyli poziom 3-ch kursów początkowych. Jest to przeważnie młodzież, pragnąca nauki gruntowniejszej i w większym zakresie. Większość z nich pragnęłaby otrzymać świadectwa z ukończonej nauki. Sprawę świadectw Zarząd Kursów załatwił w sensie dodatnim. Wskutek tego organizacja kompletów języka polskiego i arytmetyki ulegnie od następnego roku szkolnego pewnej zmianie w kierunku ściślejszej kontroli frekwencji.

W rozkładzie zajęć Uniwersytetu Powszechnego 60 godzin tygodniowo było poświęcone na uzupełniającą naukę języka polskiego i arytmetyki, 56 godzin zaś na inne przedmioty, (algebra, czytanie rozumowane, o dziełach wielkich pisarzy polskich, historia Polski, dzieje porozbiorowe, hist. powszechna, rozwój gosp. ziem polsk., geografia ziemi i wszechświat, przyroda, śpiewy, rysunki, gimnastyka, deklamacja chóralna).

TABLICA I.
Liczba punktów, kompletów, frekwencja.

MIESIĄCE	Liczba punktów	Liczba kompletów	Liczba zapisów	Uczęszczających na wszystkie przedmioty	Przeciętna uczęszczających na 1 komplet	Przeciętna obecnych w 1 komplecie
Wrzesień . . .	6	21	298	350	16,7	16,5
Październik . .	7	37	112	995	26,9	16,5
Listopad . . .	8	46	61	1202	26,1	13,5
Grudzień . . .	8	41	10	892	21,8	12
Styczeń . . .	8	42	17	824	19,6	14,1
Luty . . .	11	47	162	1320	28	20
Marzec . . .	11	51	36	1386	27,2	14,7
Kwiecień . . .	10	48	10	1106	23	14,5
Maj . . .	10	49	4	1007	20,5	12,4
Średnio . . .	9	42	—	1009	23,5	15

TABLICA II.
Procentowy podział uczniów na wykładach U. P. według wieku, płci i wyznania.

Kobiet	Mężczyzn	Od 16 do 20 lat	Od 20 do 30 lat	Od 30 do 40 lat	Ponad 40 lat	Katolików	Ewangelików	Wyznania mojżeszow.	Innych
63,2%	36,8%	66,4%	28,5%	4%	1,1%	84,7%	1,6%	13,2%	0,5%

TABLICA III.
Procentowy podział zapisanych na wykłady U. P. według zawodów.

Rodzaj zajęcia	Kobiety	Mężczyźni
1. Rękodzielnicy, handlowcy i robotnicy . . .	40,3%	78,2%
2. Służba domowa	0,2%	0,8%
3. Pracownicy zakładów miejskich	7,6%	11,1%
4. Bez zajęcia (przy rodzinie i t. p.).	51,9%	9,9%
	100%	100%

TABLICA IV.
Liczbowe porównanie działalności Uniwersytetu Powszechnego w roku szk. 1917/18 i w roku szk. 1918/19.

	1917/18		1918/19
	I półrocze	II półrocze	
1. Liczba punktów, gdzie się odbywały wykłady U. P.:	4	4	9
2. Liczba kompletów	42	49	42
3. Liczba zapisów	692	394	710
4. Przeciętna uczęszczających na 1 komplet	23,2	17,7	23,5
4. Przeciętna obecnych w 1 kompl.	16,8	12,7	15
5. Młodzieży od lat 16 do 20.	59,4%		66,4%
6. Słuchaczy płci męskiej	31%		36,8%

Uwagi:

W roku sprawozdawczym organizacja tego działu tem różniła się od organizacji w latach poprzednich, że U. P. rozrzucony był w 9-ciu średnio punktach. Jako wskaźnik na przyszłość należałoby przyjąć za zasadę urządzanie siedzib U. P. przy największych ogniskach K. P.

Pozatem do tablic powyższych naogół dadzą się zastosować te same uwagi, co do analogicznych tablic, dotyczących Kursów Początkowych.

Przed wyliczeniem zagadnień, jakie należy rozwiązać w tym dziale, wspomnieć trzeba, że U. P. jest działem dotychczas najmniej teoretycznie opracowanym; działo się to od początku istnienia Kursów z tego powodu głównie, że wysiłki pracowników kierowane były przede wszystkim ku najgłośniejszemu celowi — walce z analfabetyzmem w dosłownem znaczeniu. Zagadnienia do opracowania wysuwają się następujące:

1) Programy, metoda ogólna i sposób wykładów winny mieć za linję przewodnią główny ich cel — prowadzić słuchaczy do możliwości samokształcenia się. Należałoby tu unikać programów obejmujących wielką ilość materiału faktycznego z danej dziedziny, w wykładach dążyć do tego, by słuchacze ogarnęli i oswoiili się z metodą myślenia w danej dziedzinie. Należy b. sumiennie wyszukiwać i wskazywać z omawianej dziedziny literaturę popularną, wskazując porządek przechodzenia od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych.

2) W związku z poprzednim zagadnieniem stoi kwestja repetycji i odpowiednika seminarjów ze słuchaczami. Zagadnienie niezmiernie ważne, którego opracowanie staje się kwestją bardzo pilną. Konieczność „powtarzania i sprawdzania co umiemy i rozumiemy” słuchacze sami zupełnie trafnie odczuwają.

e) *Kultura estetyczna.*

Do zadań Kursów dla Dorosłych należy troska o zaspakajanie potrzeb estetycznych słuchaczy, ułatwianie im dostępu do różnych dziedzin sztuki, dostarczanie rozrywek kształcących poczucie piękna i tą drogą budzenie jego umiłowania.

Jednym z najważniejszych czynników, rozwijających poczucie piękna jest pieśń i muzyka, jako najłatwiej trafiające do dusz mało przygotowanych do odczuwania innych form piękna. Niestety, z powodu zbyt skromnych funduszy, przeznaczonych na cele kultury estetycznej, znikomo małą część tych potrzeb można było w roku sprawozdawczym zaspokoić.

Lekcje śpiewu chóralnego odbywały się tylko w 12-tu dzielnicach (w 10 po 1 godz., w 2 po 2 godz. razem 14 godz.). Korzystało osób 320 (stale). Należałoby w latach przyszłych dawać po 2 godziny, przynajmniej w tych dzielnicach, gdzie słuchacze okazał się bardziej chętni i zdolni.

W jednej z dzielnic odbywały się lekcje deklamacji chóralnej — korzystało osób 16 (stale).

Koncertów dzielnicowych odbyło się tylko 6 w 5-ciu dzielnicach przy udziale około 800 osób. Koncerty te mają duże powodzenie i bardzo wiele zadowolenia i pożytku dają słuchaczom. Urządzanie tego typu koncertów jest jednak niezmiernie trudne z powodu braku fortepianów w ogniskach i zbyt małego funduszu. Również z braku funduszu nie można było urządzić odpowiedniej liczby większych koncertów dla wszystkich dzielnic. Koncerty te mają duże znaczenie, ponieważ, jako organizatorzy, mamy możliwość ułożenia odpowiedniego dla słuchaczy Kursów programu.

Tego typu koncerty odbyły się dwa: 1) w sali Towarzystwa Higienicznego w połączeniu z odczytem pod tyt. *Słowacki — Chopin* (osób 700); 2) w sali Konserwatorium muz., poświęcony *pieśni i muzyce swojej i obcej* (osób 600).

Jednym z doniosłych czynników wychowania estetycznego jest teatr. Należałoby przeto rozwijać w tym kierunku zami-

łowanie, co możnaby osiągnąć przy pomocy miasta, przez danie Kursom możliwości zakupywania widowisk po niższych cenach, lub przez wyznaczenie odpowiedniej sumy, za którą możnaby nabywać pewną ilość biletów i rozprzedać grupom słuchaczy po cenach znacznie niższych. Sposób taki pozwoliłby na planowe kierowanie wychowaniem estetycznym w tym kierunku.

Celem zaznajomienia z dziełami sztuk plastycznych organizowano wycieczki do Tow. Zachęty Sztuk Pięknych pod kierunkiem prelegentów, którzy w bardzo przystępny sposób zaznajamiają słuchaczy z rodzajami dzieł wystawionych oraz z życiem artystów. Wycieczek tych odbyło się 10, w których brało udział osób 305. Istnieje bardzo interesujące Muzeum miejskie przy ul. Podwale № 15, niestety, dostępne było tylko w dni powszednie, skutkiem czego słuchacze Kursów zwiedzać go nie mogli. Również trudno organizować wycieczki na wystawy, otwierane z inicjatywy prywatnej, ze względu na zbyt wysokie ceny wejścia, dlatego też jedna tylko odbyła się wycieczka do obrazu Matejki — „*Kazanie Skargi*” (osób 60).

W celu rozwijania wrażliwości na piękno plastyczne urządzano odczyty i pogadanki z dziedziny sztuk plastycznych. Odbyło się 5 odczytów o Matejce, 4 w dzielnicach, jeden w sali Tow. Higjen. których wysłuchało osób 656. W latach przyszłych należałoby dział ten rozwinąć i wprowadzić pogadanki o estetyce życia codziennego.

Brane były również pod uwagę względy praktyczne, zwłaszcza potrzeby rzemieślników i w związku z tem urządzano lekcje rysunku odręcznego. W bieżącym roku szkolnym lekcje rysunku odbywały się w 5 dzielnicach po 1½ godz. tygodniowo, co ze względu na potrzebę systematyczniejszego prowadzenia przedmiotu, jest za mało. Z lekcji tych korzystało osób 97 (stale).

W roku bieżącym w jednej z dzielnic prowadzona była stale lekcja gimnastyki i gier ruchowych (1 godzina tygodniowo). Korzystało osób 30 (stale). Prócz tego wysyłano instruktora do 5 dzielnic na wieczornice. W dziale tym ogromnie daje się odczuwać brak przyrządów do gier i zabaw, co utrudnia organizowanie zabaw na wieczornicach i wycieczkach.

W latach przyszłych należałoby zwiększyć liczbę godzin, wyznaczonych na lekcje rysunku, śpiewu, deklamacji, gimnastyki i zorganizować lekcje głośnego czytania i wymowy.

f) *Świetlice słuchaczy.*

Zajęcia w świetlicach rozpadają się zasadniczo na 2 działy: praca z ogółem młodzieży dorastającej od 16 do 20 lat i praca z poważniejszymi jednostkami z pośród młodzieży i dorosłych. Pierwszy dział obejmuje przeważnie organizację życia towarzyskiego młodzieży—zabawy ruchowe, deklamacje, wieczornice i t. p. drugi dział — czytania wspólne, informacje, dyskusje na temat odczytów lub pogadanek, wreszcie prowadzenie własnej czytalni i biblioteki oraz kółka samokształcenia (szczegółowy program zajęć w świetlicach rozwinięty został w tomie I-szym „Rocznika Kursów dla Dorosłych“, wyd. I, str. 199, wyd. II, str. 156).

Najważniejszym i niezbędnym warunkiem rozwoju życia świetlic w każdym z ognisk jest obecność wśród personelu nauczycielskiego danego ogniska osoby, która miałaby zapał, energję i czas do poprowadzenia tego lub owego działu tej pracy. Wobec zaś wyjątkowo ciężkich warunków ekonomicznych czasów obecnych, konieczne jest zapewnienie owej osobie pewnego ustalonego ekwiwalentu pieniężnego za pracę.

Niestety, przepracowanie i związany z tem upadek sił fizycznych i duchowych naszego nauczycielstwa oraz niewystarczające wynagrodzenie kierowników dzielnic i nauczycieli, nie pozwalały nam rozwinąć szerszej działalności w omawianym dziale. Świetlice niedzielne organizowane były w 4 ogniskach, pozatem czynne były świetlice w dni powszednie w 2 ogniskach.

W szeregu dzielnic organizowane były od czasu do czasu wieczornice, o których mowa była powyżej.

W czasie ferii wakacyjnych t. j. od 1 czerwca do 1 września „zajęcia świetlicowe“ znajdują teren rozwoju w niedzielne popołudnia w kolonji „Staszyce“ (obok pola Mokotowskiego), gdzie w pięknym otoczeniu, pod wpływem wychowawczym nauczycieli około 200 osób, przeważnie młodzieży, spędza czas na kulturalnej zabawie. Prócz zabaw ruchowych, prowadzonych przez specjalistę-gimnastyka, do programu zajęć na kolonji „Staszyce“ wchodziły lekcje śpiewu chóralnego, pogadanki lub odczyty — pozatem na miejscu zorganizowana była herbaciarnia, czytelnia pism i książek. W ten sposób park i dawne kasyno

oficerów rosyjskich stają się zaczątkiem *pierwszego domu ludowego m. st. Warszawy.*

Znaczenie domów ludowych dla kultury społeczeństwa jest ogólnie znane, nie potrzebujemy więc dowodzić, jak ważnem byłoby rozszerzenie ram budżetowych Kursów dla Dorosłych właśnie w kierunku rozwinięcia tego działu pracy. Charakterystycznym jest, że słuchacze Kursów dla Dorosłych, pomimo, iż rozkwit życia społeczno-obywatelskiego odciągał ich w roku sprawozdawczym w niedziele i święta od Kursów na wiece i zebrania polityczne, odczuwają silnie znaczenie świetlic i domów ludowych, co znalazło wyraz w *uchwale zbierania składki na pierwszy własny dom ludowy.*

Na dział omawiany należy w latach przyszłych zwrócić specjalną uwagę i to zarówno na pracę nad rozwojem kultury obyczajowej, jak też na kierowanie i organizowanie pracy samokształceniowej słuchaczy.

III. Wydawnictwa. Kursy instruktorskie. Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych. Udział w zjazdach oświatowych i t. p.

a) *Wydawnictwa.*

W roku sprawozdawczym wielką ilość czasu i energii pracowników naszej instytucji pochłonęło opracowanie i wydanie I tomu „Rocznika Kursów dla Dorosłych“.

Praca nad Redakcją „Rocznika“ rozpoczęła się jeszcze na wiosnę roku 1918. Była to praca mozolna. Naprzód każdy z kierowników poszczególnych działów pracy musiał zebrać i uporządkować nagromadzone w ciągu trzech lat materiały i, niezależnie od prac bieżących, napisać przypadający mu rozdział rozumowanego sprawozdania. Następnie, w celu uzgodnienia prac różnych autorów, w celu wypowiedzenia uwag o każdej artykule i o całości projektowanej książki, odbyto szereg posiedzeń komitetu redakcyjnego, zanim oddano sprawę ostatecznej redakcji i kierownictwa druku jednemu z członków Komisji Pedagogicznej, jako redaktorowi. Druk rozpoczęto we wrześniu; z powodu niesprawności drukarni zakończono dopiero w lutym roku 1919. Prócz „Rocznika“, zawierającego (w wyd. I) 335+VII stron druku, tablice statystyczne, wykresy i 3 kredowe karty z ilustracjami, odbito oddzielnie programy i wskazówki,

dotyczące nauczania języka polskiego, arytmetyki, pogadek i odczytów. Koszty wydawnictwa wyniosły ogółem mk. 11540.—. Ukazanie się „Rocznika” wywołało znacznie większe zainteresowanie się opinii Kursami dla Dorosłych, podniosło w oczach pracowników oświatowych i społecznych znaczenie systematycznego kształcenia dorosłych, jako poważnego działu pracy społecznej i pedagogicznej, wreszcie wpłynęło dodatnio na stosunek do pracy Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy władz szkolnych miejskich i rządowych.

W ciągu 5-ciu miesięcy całkowity nakład w liczbie 1500 egzemplarzy uległ zupełnemu wyczerpaniu. Znaczna część egzemplarzy (800) nabyta została przez Ministerstwo W. R. i O. P. do bibliotek nauczycielskich, tak, że obecnie „Rocznik” jest dość równomiernie rozsiany po całym obszarze b. Kongresówki.

Wobec wyczerpania nakładu i znacznych zapotrzebowań z prowincji na „Rocznik”, jako na pierwszą pracę podstawową w zakresie początkowego kształcenia dorosłych, Ministerstwo W. R. i O. P. (Wydział Oświaty Pozaszkolnej) udzieliło pomocy na druk II-go wydania, oraz postanowiło wydać z własnych funduszy w 10,000 egzemplarzy 2 broszurki „O nauczaniu języka polskiego i arytmetyki na Kursach dla Dorosłych” oraz „Pogadanki, odczyty i cykle wykładów dla dorosłych”, będące wyciągiem z „Rocznika”, w celu rozesłania po całym kraju.

*b. Kursy instruktorskie dla nauczycieli prowincjonalnych,
Centralne Biuro Kursów dla Dorosłych, udział w zjazdach
oświatowych i nauczycielskich.*

Zmienione warunki życia narodowego stworzyły grunt podatny dla rozwoju idei Kursów dla Dorosłych nie tylko w stolicy ale i na prowincji. Tu i owdzie tworzą się na prowincji Kursy dla Dorosłych, nie mające między sobą łączności w pracy, pozabawione wskazówek i pomocy.

Już wydanie „Rocznika Kursów dla Dorosłych” w wielkiej mierze przyczyniło się zarówno do obudzenia inicjatywy społecznej, jak i do dopomożenia w pracy. Atoli działanie wyłącznie słowem drukowanym okazało się nie wystarczające i oto w marcu roku 1919 zwrócił się do Zarządu Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy p. Aleksander Janowski, kierownik Wydziału Oświaty

Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. z propozycją, aby Kursy zorganizowały na koszt Ministerstwa Wykłady metodyczne z zakresu kształcenia dorosłych dla nauczycieli z prowincji. Opracowaniem programu zajęła się Komisja Pedagogiczna Kursów.

W czerwcu cykl wykładów powyższych został powtórzony dla nauczycieli z innych okolic, lecz w formie skróconej *).

Zarząd Kursów dla Dorosłych zdawał sobie sprawę, że prace wymienione powyżej wychodzą poza ramy regulaminowe i budżetowe instytucji Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy, jednakże świadomość obowiązków, jakie ma stolica wobec całego kraju, nie pozwoliła mu odmówić fachowej pomocy w akcji podjętej przez Ministerstwo.

Na przyszłość praca podobna przez Kursy dla Dorosłych m. st. Warszawy podejmowana nie będzie zarówno ze względów formalnych, jak i ze względu na niemożność absorbowania sił swych pracowników. W celu zaś zadośćuczynienia realnej potrzeby instytucji centralnej, skupiającej jednostki fachowo uzdolnione, ogniskujące wyniki wspólnych doświadczeń i wysyłającej wskazówki na cały kraj, Komisja Pedagogiczna zainicjowała powstanie „Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych”, które zadania te podejmie.

Omawiając sprawę udziału Kursów dla Dorosłych w pracy oświatowo-kulturalnej w całej Polsce, wspomnieć musimy o udziale naszych delegatów w Zjeździe Oświatowym, zorganizowanym przez Polską Macierz Szkolną oraz w Sekcji Oświaty Pozaszkolnej Zjazdu Nauczycielskiego. W Zjeździe pierwszym Kursy dla Dorosłych m. st. Warszawy ograniczyły się z konieczności do roli biernej, gdyż inicjatorzy do udziału czynnego dopuszczali jedynie instytucje oświatowe o pewnym wyraźnym zabarwieniu politycznym, natomiast w Sekcji Oświaty Pozaszkolnej Kierownik Kursów obrany został na jednego z dwóch przewodniczących, delegaci brali żywy udział w obradach w formie dłuższych przemówień, mających na celu podniesienie idei systematycznej pracy wśród dorosłych, wnioski zaś, dotyczące konieczności podjęcia tej pracy w całym kraju, jej

*) Sprawozdanie z tych Kursów znajdzie czytelnik na stronie 130 „Rocznika”.

chakteru (fachowość, apolityczność) oraz podstaw materialnych (oparcie o samorządy) przyjęte zostały przez plenum Zjazdu.

Pozatem przedstawiciele Kursów dla Dorosłych m. stoł. Warszawy delegowani byli na zebrania organizacyjne: „Towarz. Kultury i Oświaty im. Staszica“, Towarzystwa „Trzeźwość“, „Polskiej składnicy Pomocy Naukowych“, na konferencje w Ministerstwie Wyzn. Rel. i Ośw. Publ. w sprawie rozszerzenia akcji na cały kraj i t. d.

IV. Biblioteki. Wypożyczalnia przezroczy. Sklep z podręcznikami i materiałami piśmiennymi.

a) Biblioteki *).

Z powodu niespodziewanego usunięcia biura Kursów z gmachu Kapucyńska 21, gdzie Kursy korzystały z umeblowania byłego gimnazjum rosyjskiego i bardzo obszernego lokalu, biblioteki zostały spakowane i przewiezione do składu (lokal szkół miejskich — Krucza 21). Po uzyskaniu kredytu na kupno szaf uruchomiona została w dniu 1/XII 1918 r. biblioteka nauczycielska, nie wymaga ona bowiem osobnego pokoju — (mieści się w jednej szafie). W chwili obecnej biblioteka nauczycielska obejmuje 1134 tomy.

Palącą potrzebą jest wydanie katalogu, a również pozyskanie pracownika, któryby zajął się systematycznym uzupełnianiem biblioteki w porozumieniu się, co do jej braków, z korzystającymi z niej nauczycielami.

Biblioteka Uniwersytetu Powszechnego (1500 dzieł) była nieczynna zupełnie przedewszystkiem z braku lokalu, gdyż szafy dałyby się zastąpić zaimprovizowanymi półkami.

b) Wypożyczalnia przezroczy do odczytów i pogadanek.

Własny zbiór przezroczy liczy 3245 sztuk. Są to przeważnie przezrocza, których niema ani w Tow. Krajoznawczem, ani u Szalaya i które zostały specjalnie przygotowane do pro-

*) Patrz „Rocznik Kursów dla Dorosłych“ t. I, wyd. I, str. 176; wyd. II, str. 137.

jektowanych pogadanek przyrodniczo-geograficznych i do nauki o Polsce. Przezrocza te częściowo tylko zaspakajają potrzeby Kursów. W zbiorze tym są jednak zasadnicze przezrocza, co daje Kursom pewną niezależność od płatnych wypożyczalni przy układaniu programów pogadanek uzupełniających. Ponieważ, dalej, każde prawie przezrocze posiadamy w kilku egzemplarzach — pozwala to pewne tematy traktować w kilku punktach miasta jednocześnie.

Ujemną stroną zbioru jest to, że prelegent nie znajdzie w nim wszystkich przezroczy, jakie chciałby demonstrować — musi wskutek tego odwiedzać i inne wypożyczalnie i traci w ten sposób dużo czasu.

Następnie niewygodną rzeczą jest brak katalogu działowego. Projektuje się jednak ułożenie takiego katalogu i odbicie go w kilku egzemplarzach.

W czasie od września do maja włącznie wypożyczalnia wydała 4459 przezroczy.

c) Sklep z podręcznikami i materiałami piśmiennymi dla słuchaczy.

Biuro Kursów sprowadza po cenach hurtowych podręczniki i materiały piśmienne i rozsyła do poszczególnych ognisk Kursów, w miarę zapotrzebowania, po cenach zakupu. W ten sposób chroni się słuchaczy od wyzysku i od straty czasu.

W roku sprawozdawczym sprzedano towaru za 10,479 mk. 90 fenigów.

V. Koszty prowadzenia Kursów. Organizacja ogólna.

a) Koszty prowadzenia Kursów.

Projekt budżetu na rok 1918/19, oparty na normach wynagrodzeń stosowanych do 1/XII 1918 roku zawierał:

na wydatki osobowe.	mk. 192,403.—
„ „ rzeczowe „	49,898.—
razem.	mk. 242,301.—

Projekt budżetu na rok 1919/20 wynosił:

w wydatkach osobowych.	mk. 301,120.—
„ „ rzeczowych.	„ 89,520.—
razem.	mk. 390,640.—

Wydatki rzeczywiste wynoszą naogół nieco więcej od preliniowanych (272,547 mk. 16 f.) z tego głównie powodu, że normy wynagrodzeń pracowników zostały w środku roku podniesione.

Liczba wydatków rzeczywistych nie jest zbyt wygórowaną, jeżeli zważyć z jednej strony na zasadniczą niższą wartość waluty obiegowej w czasach obecnych, z drugiej strony na całokształt działalności Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy, obejmującej w pierwszym rzędzie pracę bezpośrednią nad podniesieniem oświatowym i kulturalno obywatelskim kilku tysięcy słuchaczy, którzy dalej oddziaływać będą bezpośrednim wpływem na własne środowisko—a pozatem skierowanej na wytworzenie, udoskonalenie i oddanie do użytku całego kraju nowych, specjalnych metod nauczania początkowego dorosłych i metod oddziaływania społeczno-wychowawczego.

b) Organizacja ogólna.

Sprawozdanie nasze daje pojęcie ogólne o zakresie zadań podejmowanych przez instytucję.

Dla ułatwienia orjentowania się przy ocenie współmierności wyników pracy, zakresu zadań i rozporządzalnego do ich pokonania aparatu wykonawczego, uważamy za konieczne przedstawić schemat ustroju Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy.

Poszczególne funkcje o charakterze normatywnym, opiniodawczym lub wykonawczym pełnią:

- a) Zarząd miasta (przez Naczelnika Wydziału Szkolnego),
- b) Zarząd Kursów,
- c) Komisja Pedagogiczna Zarządu Kursów,
- d) Kierownik Kursów wraz z współpracującym z nim zespołem administracyjnym i pedagogicznym.
- e) Rady Pedagogiczne ognisk poszczególnych,
- f) Rada Pedagogiczna Ogólna.

Kompetencje każdej z wymienionych instancji są szczegółowo omówione w regulaminie Kursów (patrz „Rocznik” t. I, wyd. II, str. 221). Cały ciężar powszedniej pracy spada z jednej strony na Zarząd Kursów i jego Komisję Pedagogiczną, a z drugiej — na organy ściśle wykonawcze — kierownictwo centralne i biuro.

Zarząd Kursów w końcu roku sprawozdawczego składał się z następujących osób:

- | | |
|-------------------------------|------------------|
| 1) <i>Radwan Władysław</i> | — przewodniczący |
| 2) <i>Konewka Antoni</i> | — sekretarz |
| 3) <i>Berent Stanisław</i> | } członkowie |
| 4) <i>Gomólińska Marja</i> | |
| 5) <i>Haberkantówna Wanda</i> | |
| 6) <i>Małkowski Stanisław</i> | |
| 7) <i>Plewiński Tadeusz</i> | |
| 8) <i>Samotyhowa Nella</i> | |

Zarząd w okresie sprawozdawczym odbył ogółem 14 posiedzeń, poświęconych głównie zasadniczym sprawom organizacyjnym Kursów.

Komisja Pedagogiczna, w skład której prócz wszystkich członków Zarządu wchodziły jeszcze następujące osoby:

- 9) *Brzezińska Genowefa*
- 10) *Brzeziński Jan*
- 11) *Czerwińska Anna*
- 12) *Godecki Marjan*
- 13) *Korniłowicz Kazimierz*
- 14) *Pachucka Romana*
- 15) *Rapacka Halina*
- 16) *Sawicki Stanisław,*

odbyła pod przewodnictwem Kierownika Kursów, Antoniego Konewki, 35 posiedzeń, na których z tygodnia na tydzień załatwiane były bieżące sprawy, dotyczące strony pedagogicznej działalności Kursów i składane były sprawozdania z biegu pracy przez kierowników poszczególnych działów prac.

Do kompetencji Komisji Pedagogicznej należało również rozpatrywanie i przedstawianie Zarządowi do zatwierdzenia kandydatur na nauczycieli i prelegentów.

Praca w centrali (pedagogiczna i organizacyjno-administracyjna) odbywa się w biurze Kursów i zatrudnia prócz kierownika Kursów—dwóch jego pomocników, dwóch instruktorów, bibliotekarkę, 3 urzędników, woźnego i dwóch gońców. Pomocnicy kierownika, instruktorzy i bibliotekarka—tylko część swego dnia roboczego poświęcają instytucji. Przyczyna tkwiła dotychczas w zbyt niskich sumach, przeznaczonych w budżecie na wynagrodzenie tych pracowników.

Praca bezpośrednia w ogniskach zatrudnia 186 pracowników (kierowników dzielnic, nauczycieli i prelegentów).

W najbliższej przyszłości chodziłoby o pewne zmiany w organizacji, któreby pozwoliły łatwiej zwyciężać napotykane opory. Zmiany te były omawiane przy sprawozdaniach z poszczególnych działów.

Tu zaznaczymy jeszcze pewne sprawy:

- 1-o dotychczasowy lokal (Krucza 21) jest z powodu swojej ciasnoty przyczyną, że przynajmniej połowa czasu pracowników idzie na marne.
 - 2-o W kierownictwie centralnem za mało jest osób płatnych, całkowicie oddanych pracy dla Kursów.
 - 3-o Wieczorna praca nauczycieli jest wynagradzana zbyt nisko. Nauczyciel nie może wskutek tego wziąć w dzień mniej zajęcia, aby zachować więcej świeżości na wieczór. Należy dążyć do tego, aby dać normy nie tylko równe normom nauczycieli szkół miejskich, ale nawet cokolwiek wyższe.
 - 4-o Personel czy to nauczycieli, czy też kierowników dzielnic powinien być częściowo przynajmniej stały. Wytworzy to pewną grupę ludzi ściśle związanych z organizacją Kursów. Dziś bardzo wielu zdolnych nauczycieli i kierowników, nie mając pewności czy będą zaangażowani w roku przyszłym, porzuca pracę na Kursach.
 - 5-o Sprawa ciągłego informowania jaknajszerszych warstw mieszkańców miasta o działalności Kursów i wejścia w kontakt z odpowiednimi organizacjami społecznymi winna stać się przedmiotem specjalnej troski Zarządu Kursów.
 - 6-o Sprawa regulaminu Kursów winna zostać załatwiona w Zarządzie miasta.
- Uważamy, że wszystkie te sprawy niesłychanie ważne dla istoty pracy na Kursach dla Dorosłych znajdują zadowalające rozwiązanie o tyle, o ile czynniki miarodajne zechcą bliżej zetknąć się z pracą na Kursach za pośrednictwem Delegata Wydziału Szkolnego na posiedzeniach Zarządu (w myśl § 7 — 3 regulaminu) i dążenia dotychczasowe Zarządu Kursów poprą.

Spis alfabetyczny pracowników Kursów dla Dorosłych miasta st. Warszawy z roku szk. 1918/19 (kierownicy centrali, kierownicy ognisk, nauczyciele, wykładający na U.P., prelegenci, pracownicy biurowi).

Abramowiczowa Marja, Antoszakówna Eugenja, Arcikiewicz Stanisław.
 Baczyńska Marja, Baranowska Jadwiga, Batycka Wanda, Będowska Jadwiga, Benedekówna Janina, Białkowska Wanda, Bieguńska Jadwiga, Bierzyńska Marja, Bodalski Mieczysław, Bojarska Helena, Bolcewicz Henryk, Brzeziński Jan, Brudnicka Marja, Bruszevska Zofja, Budziszewska Marja, Bykowski Czesław.
 Chlebowska Felicja, Chojecka Irena, Czapska Marja, Czerniawski Tadeusz, Czerwińska Anna, Czubiński Jan, Cyndek Helena.
 Dackiewicz Józef, Dąbrowski Jan, Dąbrowska Elżbieta, Daszkiewiczówna Felicja, Dobrzyńska Helena, Dodajewska Stanisława, Drwęska Irena, Drzewoski Jan, Dzieciół Władysław.
 Eichler Zdzisław, Eysrychówna Leokadja.
 Francikowski Florjan.
 Gałęcka Irmina, Gartkiewiczówna Janina, Gawkowski Stanisław, Gażyńska Józefa, Głodowski Tadeusz, Godecki Marjan, Godecka Marja, Gomolińska Marja, Górski Stanisław, Gortatówna Aurelja, Gorzechowska Marja, Gotinowa Anna, Grajewska Franciszka, Gramlewiczowa Czesława, Grodecka Katarzyna, Grodecka Anna, Gromulski Andrzej, Gruzewski Aleksander, Guzik Władysław.
 Haberkantówna Wanda, Hegemanowa Róża, Hempel Jan, Hugues Janina, Huttówna Emilja.
 Jahołkowska Jadwiga, Jankowska Stefanja, Jankowski Tadeusz, Janowski Aleksander, Jaskowska Helena, Jasnowska Ksawera, Jaroszyńska Zofja, Jezierski Wacław, Jurgielewiczówna Jadwiga, Jurgielewiczówna Felicja.
 Kasperowiczowa Marja, Kietlińska Romualda, Kleserowa Kazimiera, Kłossowska Helena, Kołodziejska Eugenja, Kołodziejczyk Józef, Konewka Antoni, Koskowska Zofja, Korczak Janusz, Kornikowicz Kazimierz, Kowalewska Halina, Krąkowska Izabela, Krzemiński Lucjan, Kruszewski Karol, Krynicka Zofja, Kudelska Stefanja, Kupczyński Tadeusz, Kwiatkowska Franciszka, Kwiekówna Kazimiera.
 Lewandowska Klotylda, Lewartowska Wanda, Lipska Felicja, Lubeckowa Stefanja, Lochman Szczesna.
 Łapczyńska Helena, Lempicka Jadwiga, Łopuska Marja.
 Maciejowska Paulina, Maciejowski Zygmunt, Malanowski Władysław, Malinowski Wiesław, Mamczar Kazimierz, Mantey Edward, Mayzner Tadeusz, Michałowska Jadwiga, Miechowiczowa Wanda, Milczarski Jan, Morawska Marja.
 Nakonieczna Bronisława, Niedziałkowski Mieczysław, Niemira Teodor, Niemyska Janina, Niewiadomska Julja, Nowakowska Bronisława, Nowicka Anna.
 Oderfeldówna Anna, Oleszyńska Marja, Orłowski Wacław.
 Pachucka Romana, Pałasińska Irena, Parnowska Aniela, Paszkowski Tadeusz, Pawlikowski Jan, Pełczyńska Irena, Perkowska Jadwiga, Piotrowski Szczepan, Piotrowska Janina, Pisarzewska Stanisława, Piskorska Stanisława,

Plewiński Tadeusz, Podhajna Stanisława, Poziomska Karolina, Przedpeńska-Kośakowska H., Pursówna Bronisława.

Raczko Stanisław, Rapacka Halina, Rembiszewska Janina, Rokicińska Marja, Rosiński Wiktor, Rożenówna Salomea, Rybczanka Marja, Ryglówna Janina, Rzewuska Marta.

Sadowska Barbara, Samotyhowa Nella, Samotyha Erazm, Sawicki Władysław, Sawicki Stanisław, Sawicki Ludwik, Sawicka Irena, Sikorski Kazimierz, Schönborn Stanisława, Smiskowa Antonina, Sokalowa Marja, Stojowska Zofja, Stoltzówna Julja, Szczęsnowiczówna Janina, Sujkowski Antoni, Świderska Janina, Święcicki Tadeusz.

Tarkowski Czesław, Thuguttowa Marja, Todtlebenówna Natalja, Tokarzowa Zofja, Tomasik Janusz.

Wędrychowski Lucjan, Wehrowa Marja, Welke Janusz, Welkówna Ludwika, Wernerówna Eugenia, Weychert-Szymanowska Władysława, Widawska Halina, Witkowska Jadwiga, Wójcik Józef, Wojciechowska Eugenia, Wróblewski Jan, Wróblewska Jadwiga, Wyszynacka Marja, Wyszomirska Marja.

Zadarnowska Natalja, Zahorska Hanna, Zajączkowska Felicja, Zakrzewska Helena, Zatkalikowa Celina, Zielkiewiczówna Leonja, Zienkiewiczówna Bolesława, Zygmund Stanisław, Żukowska Józefa.

SPRAWOZDANIE PIERWSZEJ SZKOŁY NIEDZIELNEJ I WIECZORNEJ • DLA PRACOWNIC.

Historja Pierwszej Szkoły Niedzielnej i Wieczornej dla Pracownic.

„Wiosna listopadowa“ roku 1905, była erą bezprzykładnej wydajności b. Królestwa Polskiego w kierunku prac oświatowych.

Obok Macierzy, Kursów dla analfabetów dorosłych, Uniwersytetu Ludowego, Uniwersytetu dla Wszystkich i niezliczonej liczby Kół samokształcenia powstała *Pierwsza* w Warszawie *Szkoła Niedzielna dla Pracownic*, utworzona przez Związek Równouprawnienia Kobiet Polskich, a przejęta następnie przez Polskie Stowarzyszenie Równouprawnienia Kobiet, które powstało po odłączeniu się pewnej grupy osób od Związku.

Pod patronatem Związku szkoła istniała zaledwie 6 tygodni. Polskie Stowarzyszenie Równouprawnienia Kobiet opiekowało się nią trzy lata, poczem — skutkiem rozłamu, jaki powstał w łonie tej instytucji i przejścia przeważnej liczby jej członków do Towarzystwa Kultury Polskiej — szkoła usunęła się z pod zarządu Polskiego Stowarzyszenia Równouprawnienia Kobiet, pozostając wszakże nieustannie pod opieką jednych i tych samych osób, które utworzyły w następstwie t. zw. „Komisję do spraw kobiecych“ przy T-wie Kultury Polskiej. Komisja ta opiekowała się szkołą aż do chwili zamknięcia jej przez władze rosyjskie.

Do szkoły wraz z jej powstaniem zgłosiły się przeważnie liczne grupy rękodzielniczek, jak: szwaczki, hafciarki, gorseciarki,

pończoszarki, rękawiczniczki; pozatem pewna ilość ekspedjentek i sklepowych, kilka pielęgniarek, kilkanaście bon i freblanek, trochę służących. Mocno zaniedbane w nauce, dziewczęta te samorzutnie i własnowolnie postanowiły wypełnić braki wychowania swego, a zrozumiawszy, co daje szkoła, pociągnęły za sobą grupy innych.

Kluczem do serc ich i umysłów były pogadanki na tematy społeczne, ogólno-kształcące i narodowe, prowadzone przez oddane im duszą całą nauczycielki. Ale niestety, wraz z zamieraniem konstytucyjnej „wiosny” 1905 r. trzeba je było prowadzić coraz oględniej, żeby nie narazić szkoły.

Około roku 1910 zjawił się na gruncie warszawskim nowy wizytator szkolny, p. Afanasjew, b. oficer marynarki, zięć ówczesnego inspektora szkół, niewyczerpany w obmyślaniu podstaw dla zakradania się do klas zniecka podczas wykładów.

Jakim sposobem pan ten znalazł się któregoś niedzieli nagle i niespodziewanie w szkole dla pracownic, pilnowanej przez zaufanych woźnych na każdym piętrze, tego dotychczas niepodobna zrozumieć. W oddziale jednej z najdoświadczeńszych nauczycielek trafił na wykład historii porozbiorowej polskiej, który w krytycznym momencie miał przejść natychmiast w pogadankę z dziedziny geografii powszechnej, co uwzględniały rozwieszone na ścianach mapy.

Wizyta p. Afanasjewa tak dalece stropiła wychowawczynię, że straciła zupełnie możność dalszego wykładu. Jąkając się, podeszła do mapy, ale nic już więcej przemówić nie była w stanie.

Ta okoliczność starczyła, aby momentalnie został wydany rozkaz zamknięcia szkoły. Kierowniczka jej musiała podpisać zobowiązanie, że nie tylko nigdy już nie przystąpi do otwarcia nowej uczelni, ale przedewszystkiem zaniecha wysiłków tajnego nauczania.

Żeby nie zawieść czujnych przewidywań straży oświecenia, w ciągu tygodnia zostały zorganizowane t. zw. „podziemne” komplety, które przetrwały aż do 5/VIII 1915 r.

Wraz z wyjściem moskali i powstaniem Wydziału Oświecenia natychmiast przystąpiono do zorganizowania szkoły, która — o ironjo! — zdobyła pomieszczenie w gmachu po IV gimnazjum

rosyjskiem, gdzie za jeden wyraz polski groził areszt lub wypędzenie ze szkoły.

Doby wielkich przełomów mają to do siebie, że budzą potrzebę zrzeszania się, skupiania i wysiłku w pewnych określonych kierunkach. W takim momencie rośnie głód wiedzy. Jak w roku 1905, w chwili powstania szkoły, kiedy obszerne sale w szkole Świecimskiego, ledwie mieściły zastępy uczennic, tak samo w roku 1915 napływ ich okazał się tak wielki, że trzeba było otworzyć trzy szkoły zamiast jednej.

Niestety, już następnego roku ostygły zapały, co przejawiało się zresztą we wszystkich uczelniach dla analfabetów dorosłych. W r. 1916/17 pozostały już tylko dwie szkoły, a od r. 1917/18 aż po dzień dzisiejszy wytrwała na placówce tylko *Pierwsza Szkoła Niedzielną i Wieczorną dla Pracownic*, pozostająca od r. 1915 pod patronatem T-wa Pomocy w Doskonaleniu Zawodowym Kobiet Pracujących, które powstało dzięki zabiegom członków b. Komisji do spraw kobiecych, rozwiązanej po zamknięciu T-wa Kultury Polskiej.

Szkoła ma charakter ogólnokształcący. Program jej obejmuje wykłady języka polskiego, arytmetyki, historii Polski, geografii oraz pogadanki z dziedziny przyrody, literatury polskiej, nauk społecznych i obywatelskich. Liczy łącznie ze wstępnym pięć oddziałów.

Przez cały czas legalnego i nielegalnego swego istnienia walczy Szkoła z ciężkimi nad wyraz trudnościami finansowymi. Przez pierwsze 10 lat nie miała żadnych zgoła zasiłków; instytucje, które się nią opiekowały, jak: Polskie Stowarzyszenie Równouprawnienia kobiet i Komisja do spraw kobiecych przy T-wie Kultury Polskiej dostarczały jej tylko bezpłatnych sił nauczycielskich i pomagały kierownicze w urządzaniu przedsięwzięć dochodowych, które ona sama obmyślać i przeprowadzać musiała.

W roku 1916 została przyznana szkole pierwsza zapomoga z ramienia Kursów dla Dorosłych m. st. Warszawy i odtąd Szkoła otrzymuje ją już stale. Od r. 1918 przychodzi jej z pomocą również Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Zapomogi te starczą wszakże tylko na bardzo skromne wynagrodzenie sił pedagogicznych i pozwolą Szkole istnieć dotąd tylko, póki nauczycielki traktują pracę swoją ze stanowiska wyłącznie ideowego.

Głódowe pensje ich wynosiły:

w r. 1915/16 po 1 rublu za godzinę,

w dwóch następnych po 2 mk. 50 fen.

w r. 1919/20 do marca po 5 mk., od marca zaś po 7 mk. 50 fen. za godzinę.

Pogadanki z dziedziny przyrody, geografii, literatury polskiej i nauk społecznych prowadzone są bezpłatnie.

W roku bieżącym szkoła zawdzięcza Dyrektorowi Wyższych Kursów Handlowych im. Zielińskiego, prof. Miklaszewskiemu, lokal bezpłatny.

Skład nauczycielek w ciągu pięciu lat od 1915—1920 stanowiły: pp. Emilja Pankiewiczówna, Eugenia i Gabryela Lenartowskie, Marja Sokalowa, Anna Leo-Rose, Marja Strassburgerówna, dr. Melanja Bornsteinowa, Alicja Szamota, Janina Tussovianka, Hanna Straszewiczówna, Eugenia Strebejkówna, M. Koralkiewiczowa i inne. Skarbniczką szkoły przez pierwszych 10 lat jej istnienia była ś. p. Rozalja Brunerowa, od r. 1915 prowadzi kasę i spis uczennic p. Jadwiga Beinówna.

Kierowniczką Pierwszej Szkoły Niedzielnej i Wieczornej dla Pracownic jest od lat 15 p. Cecylja Walewska, od roku 1918 przystąpiła do współkierownictwa i objęła sekretarjat szkoły p. Marja Sokalowa.

Drugą Szkołę Niedzielną i Wieczorną dla Pracownic w ciągu dwuletniego okresu jej istnienia od r. 1915/16 do 1917/18 prowadziła p. Anna Leo-Rose przy współpracy ś. p. Wandy Rudowskiej, p. Heleny Grotowskiej i dr. Melanji Bornsteinowej.

Trzecia Szkoła trwała również dwa lata od 1915/16 do 1917/18 i prowadzona była przez pp. doktorową Marję Malinowską oraz Zofję Findeisenównę.

W r. 1905/6 zapisało się do Pierwszej Szkoły Niedzielnej i Wieczornej około 500 uczennic. W następnych dwóch latach cyfra zapisów spadła do 300; w 1908 i 1909/10 zapisywało się już tylko po 200 uczennic, z których do końca roku zostawała zaledwie $\frac{1}{3}$. Zapał ostygł: trwały na stanowiskach te tylko, którym naprawdę zależało na zdobyciu wiedzy, przyczem najliczniej obsadzony był zawsze oddział wstępny (analfabetki) i IV — ostatni.

W kompletach, utworzonych po zamknięciu I-szej Szkoły, uczyło się przez 5 lat od 60—80 dziewcząt po 10—12 w każdym. Cyfry te do końca roku nie ulegały zmianom.

Do kompletów nie zapisywała się większa liczba osób ze względu na obawę rodziny wobec konspiracji.

Po ponownem otwarciu szkoły w r. 1915 zapisało się 500 dziewcząt, w r. 1916 — 300, w r. 1917 — 200, w r. 1918 — 164, w 1919 — 207.

II Szkoła Niedzielną i Wieczorną liczyła w 1 roku istnienia swego około 150 uczennic pomieszczonych w 4-ch oddziałach, w drugim roku zaś około 80, do końca nauki szkolnej pozostawała zaledwie połowa.

III Szkoła, podzielona na 2 oddziały, miała po 30 — 50 uczennic w ciągu dwóch lat trwania swego.

W roku sprawozdawczym energiczną działalność rozwinęło Koło pomocy szkolnej. Wydawane dzięki opiece Komitetów amerykańskich podwieczorki, cieszące się wielkim powodzeniem, utrzymują w szkole najmniej pilne uczennice. Z tego względu frekwencja jest liczniejsza, aniżeli innych lat w tej porze. Napływają również ciągłe zgłoszenia nowych uczennic, przyjmowanie ich wszakże zostało zawieszone już od Nowego Roku 1920.

Liczba dziewcząt, które w ciągu 15 lat istnienia Szkoły skończyły całkowity kurs, dorównyujący kursowi 4 oddziałowych szkół miejskich, wynosi przeszło tysiąc; 124 z pomiędzy nich otrzymało pomoc w zawodowym doksztalceniu i jest już dziś na samodzielnych stanowiskach, odznaczając się wielkim zrozumieniem obowiązków i spraw społecznych. Szkoła wychowywała je w ukochaniu ideałów narodowych i poczuciu zadań obywatelskich, wskazując im wyzwolenie Polski jako najgorętszy cel dążeń, porywów i wysiłków życia całego.

Program nauk:

Kurs wstępny		I	II	III	IV
Polski	2 g. tyg.	jak wstępny	jak wstępny	jak wstępny	jak wstępny
Arytm.	2 " "	" "	" "	" "	arytm. 1 g.
Historja	1 " "	" "	" "	" "	jak wstępny
Przyroda	1 " "	" "	" "	literatura 1 g.	jak trzeci
Krajozn.	" " "	Geogr. 1 g. t.	jak pierwszy	jak pierwszy	jak pierwszy
				pog. społ. 1 g.	pog. społ. 1 g.

Uzupełniającą działalność Szkoły stanowiło:

- a) Urządzanie wycieczek,
- b) Zwiedzanie wystaw i muzeów,
- c) Urządzanie koncertów,
- d) " odczytów.

W ciągu istnienia Szkoły odbyło się:

- 6 wycieczek do Wilanowa, poprzedzonych odczytami historycznymi
- 8 " przyrodniczych w okolicy Warszawy.
- 4 " na stację filtrów.
- 6 " na Stare Miasto.
- 2 " na Powązki.
- 3 " do Pałacu Łazienkowskiego.

Zwiedzanie wystaw i muzeów:

- 25 razy Szkoła była na wystawie obrazów w Towarzystwie Zachęty Sztuk Pięknych.
- 4 razy w Muzeum Chojnowskiego.
- 5 " w Muzeum etnograficznym.
- 3 " zwiedzała wystawy okolicznościowe w domu Baryczków.
- 1 " Kamienicę ks. Mazowieckich.
- 1 " Wystawę Sto lat malarstwa polskiego w Łazienkach.
- 1 " Muzeum Ornitologiczne we Frascati.
- 1 " Wystawę Techniczną w Palais de Glace na Nowym Świecie.
- 1 " Wystawę Higieniczną w Towarzystwie Higienicznym.
- 1 " Wystawę Rolniczą w Agrikoli.
- 1 " Wystawę Szkolną w Dolinie Szwajcarskiej (w Wystawie tej Szkoła brała udział, mając swój dział osobny).

Na wystawę i do muzeów każda nauczycielka prowadziła swój oddział pod ogólnym przewodnictwem kierowniczek Szkoły.

Ogółem wycieczek było:

- historyczno-krajoznawczych 18
- przyrodniczych 11
- w celu zwiedzenia wystaw i muzeów 44

Razem 73

Uczestniczyło w każdej przeciętnie 100 osób.

Koncerty dla Szkoły urządzone były zwykle 4 razy do roku: w listopadówkę, styczniówkę, z wiosną i na zakończenie roku szkolnego, poprzedzane zawsze okolicznościowymi odczytami historycznymi.

Odczytów i koncertów z udziałem wybitnych sił artystycznych odbyło się przez czas istnienia Szkoły około 60-ciu.

Szkoła brała udział w wielkich obchodach narodowych, mianowicie: w pochodzie 3 maja 1916 r. i 1918 r.; w obchodzie Kościuszkowskim 1917 r.; w obchodzie ku czci Sowińskiego na Woli w 1918 r.; w uroczystościach poświęcenia Krzyża w 1918 r. i sadzenia drzew Wolności na stokach Cytadeli w 1919 r.

Sprawozdanie statystyczne (I-sze półrocze 1919/20).

KOMPLETY	Wstępny	Pierwszy	Drugi	Trzeci	Czwarty	Razem w 5 komp.
Liczba uczennic . .	34	36	35	23	32	160 ¹⁾

Zapisów w pierwszych dwóch tygodniach było 207.

Odpadło 47 ²⁾

Przyczyny dla których uczyć się przestały:

- 10% z braku czasu
- 60% choruje
- 12% przeniosło się na kursy handlowe, frebl. i inne
- 13% bez przyczyny
- 5% wyjechało.

Średnia frekwencja:

W niedzielę 85 — 120. W tygodniu 50 — 60.

Podział uczennic według wyznania i wieku.

Katolicek	Wyznania mojżesz.	Ewangeliczek	Do lat 20	20—30 lat	Powyżej 30 lat
97%	1,5%	1,5%	59% ³⁾	34%	7%

Podział uczennic według zajęć:

Biuralistek	W domu	Rękodzielniczek	Ekspedjentek	Freblanek	Służby domowej	Innych
5%	23%	49% ⁴⁾	14%	3%	3%	3%

Sprawozdanie kasowe (I-sze półrocze 1919/20).

Przychód:	Mk. f.	Rozchód ⁵⁾	Mk. f.
Pozostałość z r. 1918/19	1491.10	Pensje nauczycielek	1420.—
Wpisy uczennic	961.70	" woźnego	625.—
Za sprzedane książki	21.85	Ogłoszenia	54.00
Z ofiar	80.—	Kancelarja	124.50
Od Wydziału Szkolnego m. st. Warszawy	1500.—	Pomoce naukowe	75.—
Imprezy dochodowe	977.30	Pozostało na II półrocze	2778.50
Za sprzedane zeszyty	45 05		
	5077.—		5077.—

Koszt godziny nauki jednej uczennicy wynosi 97 fen. ⁶⁾

Z tego pokrywa uczennica 42%

" szkoła 58%

Uwagi.

- 1) Podano tu liczbę rzeczywistych uczennic, która jest znacznie mniejsza od liczby zapisanych (207 — 160).
- 2) Znaczny ten spadek, który uwidocznił się zaraz w pierwszych dwóch tygodniach działania szkoły, tłumaczy się tem, że uczennice często zapisują się do szkoły wyłącznie w nadziei otrzymania pomocy materialnej. Koło Pomocy, istniejące przy szkole, uwzględnia jednak przede wszystkim potrzeby dawnych uczennic, stąd — wycofywanie się ze szkoły zawiedzionych.
- 3) W roku sprawozdawczym szczególnie zwraca uwagę napływ uczennic bardzo młodych. Wśród uczennic w wieku do lat 20-tu mamy 63% dziewcząt poniżej 18 lat, zaś tylko 37% uczennic 18—20 letnich.
- 4) W tej sumie przeważają krawcowe (70%), modystki (10%) i inne rękodzielniczkę (20%).
- 5) Suma rozchodów jest stosunkowo mała, gdyż nie obejmuje wydatku na opał (do późniejszego uregulowania) i zawiera tylko 1420 mk. na pensje nauczycielek.
- 6) Koszt jednej godziny nauki wypadł mniejszy niżeli odpowiedni koszt w roku zeszłym. Tłumaczy się to znacznie lepszą frekwencją w tym roku, przy nieznacznie podniesionych wydatkach. Pilniejsze uczęszczanie na lekcje tłumaczy się lepszymi warunkami mieszkaniowymi i opałowymi, jakimi w tym roku rozporządzamy.

Jakie wyniki dała Pierwsza Szkoła Niedzielną i Wieczorna po 15-tu latach istnienia?

Spotykamy się często z zarzutem, że — prowadząc Szkołę ogólnokształcącą a nie zawodową — dalekie jesteśmy od spełniania właściwego zadania. Doświadczenie wykazało wszakże, iż w anormalnych warunkach Polski pod zaborem rosyjskim pozbawionej szkolnictwa powszechnego, typ ogólnokształcącej uczelni był równie konieczny, jak szkoły zawodowej.

Wychowanie dziewcząt bywa zwykle więcej zaniedbane od wychowania chłopców. Do naszej Szkoły garną się dorastające lub dorosłe już jednostki, które w miarę dojrzewania uświadamiają sobie krzywdę nieuctwa swego.

Dane statystyczne, dotyczące zawodów, z których rekrutują się nasze słuchaczki, wykazują 49% rękodzielniczek a w tej liczbie:

70% krawcowych
10% modystek
20% innych zawodów.

Jak widzimy, znaczną część stanowią pracownice zarabiające igłą. Jestto naturalny dobór, który wpływa nie tyle na sam program, ile na sposób ujmowania przedmiotów. Oczywiście jest bowiem rzeczą, że pewne zawody dostarczają szkole względnie jednolitego materiału ludzkiego, zarówno co do poziomu inteligencji jak i upodobań.

Typem szkoły, który pragniemy rozwinąć i utrzymywać, będzie więc szkoła ogólnokształcąca, przystosowana do pewnego określonego typu umysłowości wychowanek. Ten rodzaj uczelni otwiera przed niemi nowe widnokreśli, uczy je myśleć i odczuwać potrzeby społeczne, wskazuje szersze ideały, dźwiga nad poziom potrzeb przyziemnych.

Ponieważ szkolnictwo nasze jest w fazie organizacji i wszelkie dane zebrane przy pracy oświatowej powinny stać się własnością ogółu, przeto pozwalamy sobie podzielić się z czytelnikami doświadczeniem naszym.

Przekonało nas ono:

- 1) że wśród młodych rzemieślnic są bezcenne skarby energii, wytrwania i zdolności, które bez wielkiego wysiłku na jaw wydobyć można, aby w dalszym ciągu rozwijały się własnym rozpędem, ku samozadowoleniu danej jednostki a korzyści społeczeństwa całego;
- 2) że w wielu wypadkach istnieje silny rozdzźwięk między pracą zawodową niektórych dziewcząt a tęsknotą ich do innego rodzaju zajęć bardziej zgodnych z wrodzonymi upodobaniami i uzdolnieniem;
- 3) uderzała nas niejednokrotnie szkodliwość zawodu dla danych jednostek, ze względu na ustrój ich fizyczny. Szwaczki np. dotknięte anemią lub krótkowzrocznością pracowały na chleb pod grozą suchot lub ślepoty.

We wszystkich okolicznościach tego rodzaju Szkoła starała się przychodzić z pomocą młodym bezradnym wychowankom swoim.

W pierwszych latach jej istnienia miałyśmy 15 letnią polerowniczkę bliską samobójstwa z powodu drażniącej ją nad wyraz roboty. Lubiła dzieci: marzyła, żeby zostać ochroniarką.

Urządziło się naprędce jakąś zabawę, która zapewniła wpis za naukę młodemu dziewczęciu.

Przeszła kurs roczny i została ochroniarką na wsi pod Warszawą. Ucząc się ciągle, robiła bardzo szybkie postępy na

drodze fachowego wydoskonalenia, tak, że po kilku latach zaczęła być bardzo cenioną i poszukiwaną siłą w swoim zawodzie. Polska Macierz Szkolna ofiarowała jej dobre miejsce w Pruszkowie. Mimo to nie przestawała uczyć się. W deszcze jesienne i mrozy zimowe przyjeżdżała codziennie do Warszawy na popołudniowe kursy przygotowawcze, chcąc zdać egzamin z 4 klas, by móc zostać nauczycielką ludową.

Dziewczyna ta pracowała cały czas nie tylko na siebie ale i na młodsze rodzeństwo swoje.

Los zesłał jej po 8 latach zawodu ochroniarskiego męża — doktora medycyny. To tylko przeszkodziło zamiarom pięcia się po coraz wyższych szczeblach fachowego wydoskonalenia.

Rozmówiona w pracy nad dziećmi, obecna pani doktorowa przyrzeka wszakże nie porzucać jej, lecz prowadzić ją nadal w celach czysto społecznych.

Była w szkole druga młoda dziewczyna, z zawodu szwaczka: drobna, blada, wątła, zdawało się, z zarodkiem suchot. Szyła całymi dniami na maszynie i to groziło jej śmiertelnym wyczerpaniem. Zdolna, bardzo pracowita, marzyła o wstąpieniu na kursy handlowe. Otrzymaawszy pomoc w tym kierunku, porzuciła szycie i przeszła do sklepu na ekspedjentkę. Zarabiając na siebie i na matkę staruszkę, skończyła całkowity kurs wieczornej szkoły handlowej ($3\frac{1}{2}$ roku), wydoskonała się w pisaniu na maszynie, następnie przeszła kurs administracyjny, zdała egzamin i jest dziś bardzo wykwalifikowaną biuralistką w jednym z ministerstw, przyczem nie przestaje kształcić się w dalszym ciągu (obecnie bierze lekcje języków).

Były w szkole także dwie telefonistki, które uważały pracę swoją za tymczasową i doksztalcały się wciąż w kierunku ochroniarstwa. Przyszła wojna. Po zajęciu Warszawy przez okupantów i zawieszeniu telefonów armja kobiet została bez chleba, a jednocześnie, wobec otwierania całej sieci szkół początkowych i ochron, nastąpił ogromny popyt na nauczycielki ludowe oraz ochroniarki. Dwie siostry telefonistki, mając już duży podkład przygotowania w umiłowanym zawodzie, przeszły kurs szybko i zostały wkrótce ochroniarkami, nie przestając pracować nad sobą wciąż dalej. Jedna z nich zdała już egzamin na nauczycielkę ludową i jest nią od lat dwóch, — druga — wyszedłszy za mąż w Warszawie, uczęszcza na kursy przygotowawcze z za-

miarem przystąpienia do egzaminu z 4 klas narazie, następnie zaś maturalnego. Obie pracują od lat wielu na matkę — kalekę i na młodszego brata.

Jest w szkole uczennica lat około 30, żona niewidomego, matka 4 dzieci, zmuszona zarabiać na dom. Sanitarzuszka — pielęgniarka z zawodu, wstąpiła na kursy akuszerskie, żeby rozszerzyć zakres pracy fachowej, a jednocześnie w szkole niedzielno-wieczornej dopełnia braków ogólnego wykształcenia. Należy ona do najpilniejszych uczennic, opuszcza lekcje rzadko i tylko z konieczności, odrabia ćwiczenia przykładowo i może uchodzić za wzór pracowitości pod każdym względem.

Takich przykładów możnaby przytoczyć bardzo wiele. Stwierdzają one istotną potrzebę istnienia „Towarzystwa pomocy w doskonaleniu się zawodowym kobiet pracujących“, które umożliwia znacznemu procentowi uczennic szkoły, dopełnianie braków zawodowych, lub — w razie umotywowanej konieczności — przerzucenie się na inne placówki robocze.

Ministerstwo Spraw Wewnętrznych uznaje statut
niniejszy za wzorowy.

dnia 8 czerwca 1920 r.

(pieczęć)

Minister

(m. p.) w z. *Dunikowski.*

WZOROWY STATUT „TOWARZYSTW KURSÓW DLA DOROSŁYCH“.

W wielu miejscowościach kraju istnieją przeszkody rozmaitej natury, które nie pozwalają na prowadzenie Kursów Wieczornych dla Dorosłych i Szkół Uzupełniających dla Młodzieży przez samorządy miejskie lub wiejskie, na wzór stolicy. Akcja oświatowa przy kooperatywach i związkach zawodowych jest dopiero w zarodku. Jest to przyczyna, że tu i owdzie rodzi się konieczność założenia instytucji społecznej, wyłącznie oświatowej, któraby, opierając się na ofiarności publicznej lub na subsydjach, wzięła na siebie ciężar początkowego kształcenia dorosłych i dorastającej młodzieży.

Kilkakrotnie zwracano się do „Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych“ z propozycją utworzenia oddziału, któryby podjął pracę bezpośrednią w danej miejscowości.

Sprawę tę poruszono na Nadzwyczajnym Walnym Zebraniu Centralnego Biura (patrz str. 145). Wypowiedziano się tam za tworzeniem miejscowych „Towarzystw Kursów dla Dorosłych“, które, zapisując się *na członków* Centralnego Biura Kursów dla Dorosłych (w myśl § 6 statutu C. Biura), będą się skupiały przy wspólnej akcji nad doskonaleniem metod pracy.

Pragnąc ułatwić pracę inicjatorom, podajemy poniżej, jako wzór, statut „Towarzystw Kursów dla Dorosłych“, który został aprobowany przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. i przez Ministerstwo Spraw Wewnętrznych.

Ministerstwo Wyznań Religijnych
i Oświecenia Publicznego.

Wydział Oświaty Pozaszkolnej.

dnia 21 kwietnia 1920 roku.

№ 1016/20.

W sprawie oceny projektu
statutu Towarzystw Kursów
dla Dorosłych.

Po przejrzeniu załączonego wzorowego projektu statutu Towarzystw Kursów dla Dorosłych Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego nie widzi żadnych przeszkód, by projekt ten mógł być, jako wzorowy statut, użytkowany przy zakładaniu Towarzystw Kursów dla Dorosłych.

Kierownik Wydziału Oświaty Pozaszkolnej
(m. p.) *Al. Janowski.*

S T A T U T

„Towarzystwa Kursów dla Dorosłych“

§ 1.

Celem „Towarzystwa Kursów dla Dorosłych“ jest zwalczanie analfabetyzmu wśród młodzieży i dorosłych, szerzenie wiedzy początkowej, niezbędnej dla każdego obywatela kraju, oraz zaspakajanie zasadniczych potrzeb oświatowo-kulturalnych miejscowej (okolicznej) ludności.

§ 2.

Dla spełnienia swego celu Towarzystwo rozwija działalność w następującym zakresie (z zachowaniem miejscowych przepisów obowiązujących):

- a) organizuje stałe kursy dla analfabetów, kursy początkowe i uzupełniające (ogólnokształcące i zawodowe) dla młodzieży i dorosłych oraz wykłady systematyczne, pogadanki i luźne odczyty z różnych dziedzin wiedzy;
- b) organizuje wycieczki w celu zapoznania uczestników z krajem ojczystym, zbliżenia ich do przyrody oraz do wytworów i ognisk kultury;
- c) zakłada biblioteki, czytelnie, świetlice, domy ludowe, jako ogniska pracy oświatowo-wychowawczej i współżycia towarzyskiego, oraz współdziała przy organizowaniu wśród członków kół spółdzielczych, sportowych, kółek samokształcenia, chórów, orkiestr i t. p., działających na podstawie regulaminów, zatwierdzonych przez Zarząd Towarzystwa;
- d) wysyła przedstawicieli na zjazdy, konferencje i kursy pracowników oświatowo-wychowawczych oraz współpracuje z pokrewnymi instytucjami nad wydoskonaleniem metod początkowego kształcenia dorosłych.

§ 3.

Siedzibą Towarzystwa jest Praca Towarzystwa prowadzona jest w ogniskach rozrzuconych i okolicy, które mogą być prowadzone pod wspólnym miejscowym kierownictwem, zatwierdzonym przez Zarząd Towarzystwa. Ogniska te kierują się niniejszym statutem, jak również regulaminami i instrukcjami zatwierdzonymi przez Zarząd Towarzystwa, a ich działalność podlega kontroli tegoż Zarządu.

§ 4.

Towarzystwo stanowi osobę prawną, może nabywać lub sprzedawać wszelki majątek ruchomy lub nieruchomy, zawierać zobowiązania, poszukiwać i odpowiadać sądownie, zawierać umowy, oraz przyjmować dary i zapisy.

§ 5.

Fundusze Towarzystwa tworzą się: a) z rocznych składek członków, b) z dochodu z przedsiębiorstw i majątku Towarzystwa, c) z subsydjów, darowizn i zapisów.

Rachunkowość i buchalterja prowadzone są według przepisów prawa i zwyczajów.

§ 6.

Członkami Towarzystwa są:

- 1) współpracownicy Towarzystwa (organizatorzy, nauczyciele) i osoby korzystające z urządzeń Towarzystwa, (uczniowie, czytelnicy i t. p.) — przyjęci przez Zarząd Towarzystwa — (składka roczna mk);
- 2) osoby popierające działalność Towarzystwa i przyjęte przez Zarząd na propozycję dwóch członków drogą balotowania (składka roczna mk).

Członkowie Towarzystwa mają prawo: brania udziału w życiu wewnętrznym Towarzystwa, przedstawiania i popierania na zebraniach wszelkich wniosków, zmierzających do urzeczywistnienia celów Towarzystwa w granicach statutem określonych, wyboru i wybieralności, ulg w korzystaniu z urządzeń i kursów Towarzystwa.

Członkowie niepełnoletni nie mają prawa głosu decydującego, ani biernego prawa wyborczego.

Ustąpienie członka nastąpić może za zawiadomieniem władzy Towarzystwa na 3 miesiące przed końcem roku obrachunkowego z warunkiem uiszczenia zobowiązań.

§ 7.

Organami Towarzystwa są: a) Zebranie Walne, b) Zarząd, c) Komisja Pedagogiczna, d) Komisja Rewizyjna.

§ 8.

Zebrania Walne odbywają się przynajmniej raz do roku w miesiącu Do atrybucji Zebrania Walnego należy zatwierdzanie sprawozdania rocznego i ogólnego planu prac oraz budżetu, wybór członków Zarządu Towarzystwa na miejsce ustępujących, wybór członków Komisji Rewizyjnej, uchwały w przedmiocie zmiany niniejszego statutu, rozwiązania Towarzystwa i rozporządzenia jego mieniem na wypadek rozwiązania.

Zebranie Walne jest władne do decydowania bez względu na liczbę obecnych. O terminie zebrania Zarząd podaje do wiadomości członków przynajmniej na dwa tygodnie naprzód za pomocą imiennych zaproszeń lub ogłoszeń w pismach. Uchwały zapadają prostą większością głosów, w sprawach zaś dotyczących zmian statutu, rozwiązania Towarzystwa i postanowienia o majątku w razie rozwiązania — większością $\frac{2}{3}$ głosów.

Nadzwyczajne Walne Zebranie zwołuje Zarząd z własnej inicjatywy, na żądanie Komisji Rewizyjnej lub 15 członków Towarzystwa.

§ 9.

Zarząd Towarzystwa składa się: a) z 6 osób wybranych przez Zebranie Walne na lat trzy z pośród członków Towarzystwa. Corocznie, zrazu (w pierwszych dwóch latach) przez losowanie, a następnie drogą starszeństwa w Zarządzie, wychodzi dwóch członków Zarządu, którzy mogą być ponownie wybrani (Zebranie Walne wybiera nadto dwóch zastępców), b) z delegata instytucji subsydujących działalność Towarzystwa, c) z kierownika Towarzystwa i jego zastępcy, (którzy mogą nie być członkami T-wa).

Pierwszy Zarząd Towarzystwa tworzą założyciele wraz z zaproszonymi przez nich osobami.

Do atrybucji Zarządu należy: a) decydowanie we wszelkich sprawach dotyczących prac Towarzystwa, opracowywanie i za-

twierdzanie regulaminów wewnętrznych, określanie kompetencji Kierownika Towarzystwa i Komisji Pedagogicznej, b) układanie ogólnego planu pracy oraz budżetu, opracowywanie sprawozdań finansowych i ogólnych z działalności Towarzystwa, c) zwoływanie Zebrania Walnego, powoływanie płatnego Kierownika Towarzystwa i jego zastępcy, jako organu wykonawczego, jednakże na czas nie dłuższy niż 3 lata, oraz decydowanie w sprawie przyjmowania członków i współpracowników Towarzystwa, d) zarządzanie majątkiem i funduszami Towarzystwa, przyjmowanie darowizn, zapisów i subsydjów na cele, leżące w zakresie działalności Towarzystwa, zawieranie wszelkich umów (również w sprawach nabycia, zbycia lub obciążenia nieruchomości) i udzielanie pełnomocnictw wszelkiego rodzaju.

Zarząd może przekazywać prawo decydowania pewnych spraw, należących do jego atrybucji, podwładnym sobie organom.

Zarząd wybiera ze swego grona przewodniczącego i jego zastępcę, skarbnika i sekretarza. Przewodniczący, jego zastępca i skarbnik nie mogą być osobami całkowicie zależnymi finansowo od Towarzystwa. Posiedzenia Zarządu, prawomocne w obecności najmniej połowy członków, w tej liczbie przewodniczącego lub jego zastępcy, odbywają się nie rzadziej niż raz na dwa miesiące.

§ 10.

Przewodniczący Zarządu kontroluje prace organów wykonawczych i czuwa nad zgodnością tych prac z postanowieniami Zarządu, podpisuje wraz z Kierownikiem Towarzystwa korespondencję w sprawach wymagających decyzji Zarządu.

Wszelkie fundusze, wpływające na potrzeby Towarzystwa, podnoszą za wspólnym pokwitowaniem oraz asygnacje na wypłaty podpisują łącznie przewodniczący Zarządu i skarbnik albo osoba przez nich upoważniona.

Kierownik Towarzystwa wykonywa uchwały Zarządu, przedstawia Zarządowi do zatwierdzenia kandydatów na współpracowników Towarzystwa, jest odpowiedzialnym przed Zarządem kierownikiem wszelkich prac, podejmowanych przez Towarzystwo i podpisuje korespondencję w sprawach nie wymagających uchwał Zarządu.

§ 11.

Prace Towarzystwa wykonywują współpracownicy bądź zatrudnieni stale, bądź powołani dorywczo, instruktorzy i wizy-

tatorzy oraz urzędnicy kancelaryjni. Pracownicy pedagogiczni Towarzystwa zatrudnieni w niem stale (organizatorzy, nauczyciele, bibliotekarze i t. p.) tworzą Komisję Pedagogiczną, obradującą przynajmniej raz na miesiąc pod przewodnictwem Kierownika Towarzystwa. Komisja Pedagogiczna może powiększać swój skład drogą kooptowania nowych członków bądź z pośród czynniejszych członków Towarzystwa, bądź też z pośród specjalistów.

§ 12.

Komisja Rewizyjna składa się z 3 członków, wybranych przez Zebranie Walne na rok jeden. Przynajmniej raz do roku Komisja Rewizyjna dokonywa rewizji kasy Towarzystwa, przy czem ma prawo wglądania do wszelkich ksiąg Towarzystwa. Komisja Rewizyjna składa sprawozdanie ze swej działalności na Zebraniu Walnem.

§ 13.

W razie rozwiązania Towarzystwa lub zamknięcia jego działalności cały jego majątek ruchomy i nieruchomy przechodzi na rzecz innych społecznych instytucji oświatowych, stosownie do uchwały Zebrania Walnego lub wybranej przez to Zebranie Komisji Likwidacyjnej — z zachowaniem wszakże poszczególnych warunków darowizn i zapisów.

§ 14.

Założycielami Towarzystwa są:

