

531 a. 226

~~1912 r.~~ Tom I.

~~214~~

„Nowe tory”

531

„Gmina szkolna” jako czynnik wychowawczy

przez

Dra M. Bienenstocka.

Tkwi we mnie popęd do bezwzględnej, niezależnej samoistnej działalności. Nie ma dla mnie nic nieznośniejszego, niż być tylko w czemś innem, dla czegoś innego i przez coś innego; chcę dla siebie i przez siebie samego być i stawać się czemś.

Fichte: *Powołanie człowieka.*

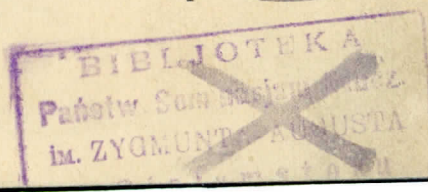
I. Cel szkoły.

„Podobnie jak jednostka ludzka, ma także każda epoka swoje własne i odrębne życie”—powiada słusznie radykalny pedagog niemiecki Gurlitt. ¹⁾ Dowodzi tego rozwój historyczny ludzkości, obserwowany pod kątem widzenia syntezy. Badając go, dochodzimy jednak do przekonania, że mimo słuszności powyższej zasady pewne epoki w dziedzinie pewnych ideałów wykazują nie raz znaczne podobieństwa. Wymagania np. wieku XVIII: w stosunku do ideału wychowawczego zgadzały się poniekąd z postulatami współczesnej nam epoki, zresztą od tamtej dżamietralnie różnej. Wiadomo, że

¹⁾ Gurlitt: *Erziehung zur Mannhaftigkeit* (Berlin 1906) str. 25.

„Nowe Tory”, zeszyt I.

1



t. zw. filantropiniści domagali się już wtedy reformy szkoły, zerwania z dawnym systemem uczenia i wprowadzenia nowych metod, różnorodności materiału naukowego, zabaw i ćwiczeń fizycznych, obcowania wychowawców z wychowankami, zniesienia kar, stosowania pedagogiki zachęty i zaufania i t. p. Postulaty zatem, które napotykamy w najogólniejszych zarysach zasadniczych i w literaturze pedagogicznej współczesnej ¹⁾, z tą głównie różnicą, że obecnie żądanie harmonijnego, wszechstronnego wykształcenia i wychowania jaśniej i wyraźniej się skryształizowało.

Zresztą jednak dodać należy, że poglądy co do celu i zadania szkoły (zwłaszcza średniej), jakie wyłoniły się w wieku XIX, są tak rozbieżne i tak różnorodne, iż z trudnością w nich zorjentować się można. Wiadomo przecież, że ideał wychowawczy danego okresu czasu odpowiada zawsze prądom duchowym, nurtującym w danej chwili w danym społeczeństwie. Poznajemy to najlepiej, gdy zestawimy ideał wychowawczy czasów starożytnych, średniowiecznych i nowoczesnych. Starożytność, uważając rozsądek za zasadniczą siłę duchową człowieka, określiła swój ideał wychowawczy jako „*wykształcenie albo wychowanie ku rozsądnemu działaniu*“ i do tej zasady stosowała wszelkie środki wychowawcze, mające uczyć (roz)poznawania rzeczy. Średniowiecze, zwróciwszy się do prążyć szczęścia ludzkiego i jego bytu, t. j. do *wiary*, hołdowało zasadzie, że wszelkie „*wychowanie powinno mieć za cel kształcenie wiary, która stoi wyżej od poznania*“. Dlatego też cała nauka szkoły średniowiecznej trzymała się zdala od pogłębiania materiału naukowego.

¹⁾ Por. Münch: *Eltern, Lehrer und Schulen in der Gegenwart* (Berlin 1906) str. 15.

W czasach zaś nowszych wrócono do poznania, lecz zaczęto je łączyć z objawami *woli*, i w ten sposób wytworzył się ideał nowoczesny, żądający „*wszechstronnego wykształcenia wszystkich sił duchowych*“ człowieka. Dochodzimy powoli do tego, że w pedagogice intelektualizmowi zaczyna się przeciwstawiać woluntaryzm, który i w filozofii współczesnej ważną odgrywa rolę. Tak więc w każdym okresie ideał wychowawczy bywa jednym z wykładników życia duchowego danej epoki ¹⁾.

Tak przedstawia się sprawa ogólnie. W szczegółach naturalnie natrafiamy na pewne nierówności i trudności. I tak np. wiek XIX. pod względem życia duchowego przedstawia obraz niejednolity, poszarpany tak, że gdy wiek XVI. nazywamy bez ograniczenia wiekiem reformacji albo XVIII. wiekiem oświecenia, nie mogliśmy się dotąd zdecydować i zgodzić na jedną nazwę dla wieku ubiegłego, którego synteza każdemu badaczowi w innym objawia się świetle. Nic dziwnego też, że i ideał wychowawczy ulegał ciągłym zmianom, przystosowywał się do różnych poglądów i systemów, szedł raz w kierunku skrajnego utylitaryzmu, innym razem w kierunku idealizmu albo wybujałego indywidualizmu. We wszystkich jednak teoriach wychowawczych wypowiada się jedna wspólna myśl, jedno zasadnicze hasło: niezadowolenie ze szkoły i wychowania wieku XVIII, żądanie reformy i zmiany wychowania szkolnego—po linii najmniejszego oporu ze strony wychowanków. Żądanie to skryształizowało się w rozmaitych formach, z których dwie uważam za najważniejsze; z jednej strony dawniejsza twierdząca, że szkoła ma być instytucją, dostarczającą

¹⁾ Por. G. F. Lipps: *Weltanschauung und Bildungsideal*. (Leipzig 1911), str. 72 i n., 143 i n., 201 i n.

wiedzy, z drugiej strony nowsza, żądająca, aby szkoła była przede wszystkim instytucją, wychowującą *charakter*. Jedni i drudzy zwracają się obecnie przede wszystkim do indywidualności ucznia, która będzie według mego zdania pomostem, łączącym obydwa obozy.

Stąd wyłoniło się obecnie tyle kwestji pedagogicznych jak nigdy przedtem, czekających załatwienia i rozwiązania, stąd też pochodzi, iż jedni i drudzy wpadają często—jak to zwykle bywa—w jednostronność, której unikać należy, choć uniknąć trudno. Z tego nadmiaru kwestji spróbuję właśnie wydzielić jedną, która odpowiednio rozwiązana mogłaby w znacznej mierze zadość uczynić żądaniom obu obozów, nie narażając na szwank ostatecznego celu wychowania szkolnego.

Pedagogika dawniejsza, ignorująca wszelkie zakusy indywidualizowania ucznia, polegała głównie na zasadach pedagogiki heglowskiej, która, jak wiadomo, otrzymała sankcjonowaną formę prawnopaństwową w Niemczech w t. zw. systemie szulcowskim, pokutującym tam jeszcze do dziś dnia, a napróżno wypędzanym i odpieranym przez takich postępówców i zwolenników gruntownej zmiany pedagogiki, jakimi są Matthias, Gurlitt, Paulsen i inni. Hegel, sądząc, że pielegnowanie indywidualności należy do rodziny, twierdzi, że szkoła żadną miarą o indywidualność wychowania troszczyć się nie może i nie powinna. „Raczej—powiada—należy uznać za czczą gadaninę, na wiatr twierdzenie, że nauczyciel ma się kierować indywidualnością swoich uczniów, studjować ją i kształcić. Na to nie ma czasu. W szkole rozpoczyna się życie według powszechnego porządku; tutaj należy zmusić ducha do wyzbycia się wszelkich osobowości, do wie-

dzy, do panowania i przyjmowania ogólnego istniejącego wykształcenia“. Nietylko nie należy baczyć na indywidualność, choćby się miało do czynienia z genjuszem, lecz wprost należy ją zacierać, usuwać w interesie ogółu. A czynić to trzeba zapomocą jednakowego dla wszystkich ogólnego wykształcenia i wychowania, wymagającego posłuszeństwa z obawy, przez „hodowanie (Zucht) wiedzy i woli“. Przede wszystkim posłuszeństwo tak „w dziedzinie myśli jak i woli“, bo „jak wola, musi także i myśl zacząć od posłuszeństwa“. ¹⁾

Tak twierdził Hegel w pierwszej połowie ubiegłego wieku. Dla niego szkoła była szkołą wiedzy, nauki, ogólnej i wspólnej — a wychowanie miało za cel wykształcenie w posłuszeństwie z pominięciem wszelkiej indywidualnej odrębności, a to—pro publico bono. Rzecz jasna, że taki ideał wychowawczy wiódł prosto, bezpośrednio do jednostronnego intelektualizmu i materializmu pedagogicznego. Nadto tendencja taka wywołać musiała szereg problemów pedagogicznych, np. przeciążenie uczniów, system kar etc. z którymi do dziś dnia ciągle jeszcze się spotykamy, przyczym pomijam zasadniczą kwestję, czy wychowanie takie zdołało wszechstronnie rozbudzić i wykształcić jaźń ludzką.

Opozycja przeciw temu systemowi poczyną się zaznaczać już w połowie wieku XIX, zwracając uwagę na wyższy cel szkoły, jakim jest wychowanie charakteru. Pedagogowie nowsi zastanawiają się, w jaki

¹⁾ Por. Budde: *Die freiere Gestaltung des Unterrichts auf der Oberstufe der höheren Knabenschulen* (w *Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik* z r. 1910/11, str. 29 i n.). Nadto obszernej w Buddego: *Das Gymnasium des XX Jahrhunderts* (Langensalza 1910) ust. II str. 12 i n.

sposób dojść można do wychowania uczuć, woli, charakteru. Za Kantem poszedł w tym kierunku *Pestalozzi*, żądając obok poglądu zewnętrznego także „poglądu wewnętrznego“ (*innere Anschauung*), prowadzącego do moralnego wykształcenia charakteru. O ile zatem pogląd zewnętrzny tworzy wychowanie intelektualne, o tyle wewnętrzny składa się na wychowanie moralne. One też są najważniejszym czynnikiem wychowania wogóle, dając istocie ludzkiej podstawę bytu, to też *Pestalozzi* twierdzi, że brak człowiekowi wszystkiego, „póki mu brak wewnętrznej siły, istotnego fundamentu szlachetności ludzkiej, póki jego wykształceniu intelektualnemu brak podstawy, wykształcenia moralnego“. Takie wychowanie użycza mu konsekwencji, zdolności do czynu, sumienności i siły ducha. Dlatego *Pestalozzi* dodaje: „*Dla moralnie, duchowo i cieleśnie upadłej części świata niema innego ratunku tylko w wychowaniu, w wykształceniu ludzkości, jak tylko w wykształceniu ludzi*“. ¹⁾ Jeszcze dalej niż twórca „*Gertrudy*“ poszedł *Herbart*, który—zresztą pod wpływem Kanta i *Pestalozziego*—stawia wychowaniu za cel: „siłę charakteru w moralności“. (*Charakterstärke der Sittlichkeit*). Intelektualne wykształcenie przestaje dla niego zupełnie być celem dla siebie, lecz jest tylko środkiem, wiodącym do celu, t. j. do rozwoju woli i charakteru. To jest według niego *absolutny* cel wychowania. Chodzi w nim o to, aby dla wychowanka „*idee słuszności i dobroci w całej swej wyrazistości i czystości stały się przedmiotami jego woli, żeby się stosownie do nich określiła najwewnętrzniejsza realna treść charakteru, jądro osobowości z wykluczeniem*

¹⁾ Por. A. Heubaum: *Pestalozzi* (Berlin 1910) str. 239, 263 i 309.

wszelkiej samowoli“. ¹⁾ O ile wykształcenie intelektualne ma wytwarzać to, co *Herbart* nazwał „*Vielseitigkeit des Interesses*“ (różnorodnością zainteresowania), o tyle wykształcenie moralne ma dążyć do jednolitości i harmonii charakteru. Do tego celu służy „*die Zucht*“ wychowanie ściślejsze), przyczym wychowawca powinien pozyskać sobie zaufanie wychowanka i zważać na jego indywidualność. ²⁾ Za *Herbartem* poszła cała plejada innych pedagogów, stanowiących przejście od szkoły uczenia (*Lernschule*) do szkoły wychowania (*Erziehungsschule*). ³⁾

W ślad za nowym ideałem szkoły poszedł nowy ideał wychowawczy, żądający harmonijnego, wszechstronnego wykształcenia *osobowości*. *Sully* określa zadanie wychowania, jak następuje: „Wychowanie ma do czynienia z rozwojem sił czyli zdolności; dąży ono do zupełnego harmonijnego wykształcenia normalnych zdolności człowieka“. ⁴⁾ Podobnie twierdzi A. *Szycówna*: „Szkoła, jako zakład wychowawczy, ma na celu nie tylko dać młodzieży pewien zasób wiedzy, lecz przede wszystkim dbać o prawidłowy jej rozwój zarówno umysłowy, jak fizyczny i moralny: do zadań jej więc należy na równi z nauką wpajanie zasad moralnych, budzenie i rozwijanie dobrych skłonności, kształcenie woli i charakteru“. ⁵⁾ Osobowość wykształcona

¹⁾ *Herbart*: *Allgemeine Pädagogik* str. 89 i n. i 401.

²⁾ Por. Flügel: *Herbarts Lehren u. Leben*. (Leipzig 1907) str. 97 i n., oraz 106 i n.

³⁾ Por. Scholz: *Geistige Strömungen und pädag. Probleme der letzten Jahrzehnte* (w *Ztschr. für Phil. u. Pädag.* 1910/11, str. 102—104).

⁴⁾ *Sully*: *Psychologie für Lehrer* (Leipzig 1898) str. 4.

⁵⁾ Sprawy szkolne i wychowawcze. (Warszawa 1906), str. 16.

nietylko intelektualnie lecz także etycznie i estetycznie ma przestać być naczyniem, w którym nagromadzono pewną ilość wiedzy, lecz ma być przygotowaną do czynu, do pracy, do twórczości indywidualnej i społecznej. Słusznie też twierdzi E. Key: „Jedynym należyty punktem wyjścia w wychowaniu dziecka na społecznego człowieka jest traktowanie go jako takiego przy równoczesnym wzmacnianiu jego odwagi, aby się stał człowiekiem indywidualnym“. Należy przytym wziąć pod uwagę definicję życia Spencera jako przystosowania się do otaczających stosunków i Nietzschego jako wolę mocy. Dlatego radzi iść za zdaniem polityka Steina, według którego wychowanie ma „rozвивać *wszystkie* owe impulsy, od których zależy wartość i siła człowieka“. ¹⁾

I oto w tym leży postęp pedagogiki współczesnej. Jeżeli z wyżej wymienionym cytatem Hegla porównamy np. następujące zdanie Leixnera: „Człowiek, który chce stać się *osobowością* musi przejść przez cierpienie i rozkosz, przez walkę i odpoczynek. Osobowość jest najwyższą nagrodą za bezustanną walkę z Jaźnią i zewnętrznymi potęgami losu“ ²⁾—a ta osobowość ma być celem szkoły — to poznamy ogromną różnicę w rozwoju idei wychowawczej z ostatniego wieku. Tym samym jednak zbliżyliśmy się do współczesnej epoki, którą nam się bliżej zająć wypada. Zorjentować się w chaosie mniej lub więcej uzasadnionych wymagań, jakie stawiamy szkole, wybrać z nich to, co najlepsze i najkorzystniejsze, zastanowić się nad *środkami*, wiodącymi do zrealizowania obranego celu—jest zadaniem współczesnej racjonalnej pedago-

¹⁾ E. Key: *Stulecie dziecka* (niem. Berlin 1904) str. 121 i 262.

²⁾ Cyt. u Scholza op. c. str. 109.

giki, dalekiej od wszelkich mrzonek romantycznych, leżących w sferze niemożliwości lub niepraktyczności, Czas bowiem obecny, jaki przeżywamy, jest czasem przejściowym, a taki czas—jak powiada Ziegler—jest czasem złym, bo ludzie stają się niejednolitemi i zerwanymi w swoich uczuciach i dążeniach, ideałach pragnieniach“. ¹⁾

Zanim jednak przejdziemy do bliższego rozpatrywania środków wychowawczych, rozstrzygnąć należy przedewszystkim pytanie, jaki *powinien* być charakter zasadniczy dzisiejszej szkoły, od tego bowiem zależeć ma jakość środków pedagogicznych względnie środka, o którym w tej pracy bliżej mówić pragnę.

Według Spencera „obowiązkiem wychowania jest przygotować jednostkę do doskonałego życia“. ²⁾ Czy szkoła dzisiejsza do tego zdąża? Nie. Fakt zaś, że nie zadawała ona społeczeństwu, które ją wytworzyło, jest dowodem, że braki jej nie są powierzchowne, bo takim łatwo zaradzić, lecz leżą gdzieś głębiej, w jej zasadzie. Rozwój szkolnictwa wszystkich krajów wskazuje, że przedtym uczono więcej niż dziś, że zatym sądzono, iż przeciążanie uczniów jest przyczyną ujemnych rezultatów wychowania szkolnego. Jeżeli jednak mimo to wciąż jeszcze słyszeć się dają głosy, wołające o reformę, to jest rzeczą zrozumiałą, że nie w tym leży jądro kwestji, choć i ono należy do tego szeregu problemów, jakie wysunęły się w nowszych czasach na czoło kwestji pedagogicznej.

Szkoła dzisiejsza jeden kardynalny wykazuje błąd,

¹⁾ Cyt. u Scholza op. cit. str. 44.

²⁾ Spencer: *Wychowanie* (wyd. ujem. Lipsk) str. 7.

mianowicie, że zanadto jeszcze uwzględnia rozwój intelektu, a za mało kładzie nacisku na *wychowanie* uczuć, duszy, woli, indywidualności czyli charakterów silnych, konsekwentnych, jednolitych, przygotowanych do życia i pracy wydajnej dla siebie i społeczeństwa, do tego co Niemcy nazywają „samoistnym działaniem” (Selbstbetätigung). *Münch* wskazuje słusznie na to, że intelektualistyczny charakter szkoły dzisiejszej jest wynikiem ogólnego rozwoju szkolnictwa, które stało się takim już w późniejszej starożytności, było nim co raz bardziej przez całe wieki średnie i przeszło jako takie do czasów nowszych, choć zasadniczo postawiło sobie za cel wszechstronne wykształcenie człowieka.¹⁾ A jeden z współczesnych pedagogów polskich podnosi, że „współczesna szkoła średnia troszczy się tylko o rozwój jednostronny umysłu, zapominając zupełnie o istnieniu uczucia i woli u wychowanka.”²⁾ Kwestji tej nie załatwi bezwarunkowo większe uwzględnianie ćwiczeń fizycznych, wysuwanych na pierwszy plan celem przeciwdziałania jednostronnemu wykształceniu intelektualnemu. Nie zaniepokojając bowiem zresztą doniosłej dla rozwoju człowieka roli ćwiczeń fizycznych, nie możemy jednak przypuszczać, aby one same spełniły godnie zadanie szkoły, t. j. wykształciły charakter, wolę, choć bezsprzecznie korzystny na nie wpływ wywierają. Wogóle wpadanie z jednej krańcowości w drugą, jakie cechuje współczesne tendencje wychowawcze, kolportowane bezkrytycznie z zewnątrz (Anglja, Szwajcarja etc.) nie może pozostać bez szkodziwego wpływu na wychowanie młodzieży.

„Nauczyciel, który dopomaga tylko do nabywa-

¹⁾ Münch op. cit. str. 51.

²⁾ Por. *Sprawy szkolne* i t. d., str. 126 i 127.

nia wiedzy jest rzemieślnikiem — nauczyciel, który kształci charakter jest artystą” — powiada pułkownik *Parker* ¹⁾ a *Haeckel* twierdzi, że: „Tresura wiedzy osłabia zarówno ducha jak wolę i czyni z ucznia po większej części dobrego rezonera w rodzaju Hamleta a bardzo często złośliwego Jagona.”²⁾ Szkoła zatem ma być nie kuźnią rzemieślniczą, z której wychodzą jednostki urobione na wspólną jedną modłę, z większą lub mniejszą dozą wiedzy, lecz pracownią artystyczną, wydającą dzieła artystyczne, charaktery, jednostki *całe* o zharmonizowanych siłach duchowych i cielesnych. Szkoła, która nie spełnia tego zadania, nie jest właściwie szkołą, wytwarza bowiem jednostki połowiczne, słabe, niekonsekwentne, niezdolne do zupełnego wyżycia się. A to przecież jest celem naszego życia, nie osiągnięcie tylko pewnej choćby najdalej idącej wiedzy.

Arystoteles już twierdzeniem, że „kształcenie moralne tym jest ważniejsze, im bardziej człowiek posiada rozwinięty umysł, bo wówczas może łatwiej popaść w nieumiarkowanie i zwyrodnienie”³⁾ — trafił w sedno najważniejszego wogóle problemu kulturalnego. A z *Arystotelesem* zgadzają się w tym względzie i inni mężowie wiedzy i nauki, że wspomnę tylko *Schillera*, *Dubois-Reymonda*, pedagoga angielskiego *Arnolda* i inn., którzy zauważyli, że rozwój sił intelektualnych iść musi w parze z rozwojem sił moralnych, w przeciwnym bowiem razie proces intelektualny nie jest czysty, przejrzysty i sprowadzić może zboczenie danej jednostki. *Sully* też słusznie zauważa,

¹⁾ Foerster: *Szkoła i charakter* (Warszawa 1911) str. 6.

²⁾ Cyt. u Gurlitta: op. cit. str. 144.

³⁾ Cyt. w Foerster: *Szkoła i charakter* str. 13. uw.

że „wykształcenie rozumu ograniczone bywa na każdym kroku rozwojem uczuć“. ¹⁾

Życie codzienne uczy, że każdy zawód, od najniższego do najwyższego, wymaga przedewszystkiem całkowitych ludzi, wszechstronnie i jednolicie rozwiniętych, całych, harmonijnych charakterów, charakter bowiem jest niejako środkiem profilaktycznym przeciw wszelkim rodzajom zła, czyhającego na człowieka. Dlatego też *Foerster* w swoim dziele „Szkoła i charakter“ mówi o „higienicznym“ znaczeniu charakteru, które określa w następujący sposób: „Charakter jest skupieniem i wzmocnieniem siły woli, charakter jest ochroną przed zewnętrznymi ponętami świata, charakter jest wolnością człowieka wobec jego *ja* zmysłowego, charakter jest jednością wobec zróżniczkowania i rozdwojenia, charakter jest przewyciężeniem rozmaitego rodzaju tchórzostwa i miękkości“. ²⁾ W tym przeto kierunku powinno iść całe wychowanie szkolne.

Jedno tylko nasuwa się pytanie jeszcze: czy wychowanie szkolne ma rzeczywiście odpowiednie pole działania pod tym względem, czy też nie będzie to po prostu strata czasu lub walka z wiatrakami; jeżeli nauczyciel będzie się starał chłopca wychowywać moralnie, nie mając pewności, że to się na coś przyda. I czy wogóle na charakter można wpływać? Nie wdając się zupełnie w rozbiór i ocenę środków wychowawczych, polecanych przez tego czy owego myśliciela lub pedagoga, konstatujemy—wbrew poglądom Payota na tę kwestję — że *żaden* z myślicieli nie zaprzecza w *zupełności* możliwości wpływu wychowawczego na rozwój charakteru. Wogólności podzielić można za-

¹⁾ Op. cit. str. 314.

²⁾ Op. cit. str. 22.

patrywania na wychowanie na dwie grupy: jedni twierdzą, że charakter wogóle jest wynikiem wychowania (*Pestalozzi*, *Herbart*, *Goethe* i inn.) drudzy, że charakter w zasadzie jest przyrodzony, niezmienny, że jednak wychowanie wpłynąć może na jego kierunek. Do tych ostatnich zaliczyć należy przedewszystkiem filozofów *Kanta*, *Schopenhauera* i *Spencera*, którzy zajmowali się także—więcej lub mniej przygodnie—problemem wychowania. Według *Kanta* wybiera sobie jednostka charakter w świecie numenalnym, przedbytowym i z tym charakterem zstępuje w świat empiryczny, przestrzeni i czasu. Tu pozostaje on tym, czym jest, ale wychowanie może zmienić jego kierunek, jego stosunek do życia rzeczywistego. ¹⁾ *Schopenhauer* twierdzi (pod wpływem *Kanta*), że charakter intelektualny jest niezmienny, empiryczny jednak zależny jest od wychowania intelektualnego i może się coraz bardziej doskonalić tak dalece, że z czasem nazwać go można charakterem „nabytym“. ²⁾ *Spencer* w końcu także stoi na stanowisku zmienności charakteru pod wpływem sił zewnętrznych, warunków życia i otoczenia. A choć poprawa musi być powolna, na dłuższy okres czasu obliczona, to jednak „i taka poprawa wymaga użycia pewnych środków“. ³⁾

Dochodzimy tedy do wniosku, że można wpłynąć na objawy woli, skłonności, na charakter. Dowodzi tego również rzut oka na różne wady i błędy uczniów, napotykanne w życiu szkolnym, których usunięcie lub złagodzenie da się umiejętnym sposobem przeprowa-

¹⁾ Por. Payot: *Kształcenie woli* (Warszawa 1897) str. 28.

²⁾ Por. moją pracę „*Schopenhauer jako pedagog*“ (Nowe Tory 1911, styczeń i luty) str. 97 i n.

³⁾ Por. *Spencer* op. cit. ust. III (*Wychowanie moralne*), str. 94 i n.

dzieć, jak uczy doświadczenie pedagogiczne. Należą do nich przede wszystkim kłamstwa szkolne różnego rodzaju, stanowiące istną plagę szkolnego pożycia wychowawcy z wychowankami. Wytępienie ich natrafia na coraz większe trudności. Pochodzi to głównie stąd, że często trudno jest nauczycielowi wnikać we właściwe ich pobudki, których poznanie jednak jest nieodzownym warunkiem przeciwdziałania. *Sully* zwraca uwagę na to, że polegają one bardzo często na autosugestji, jakimś złudzeniu i wynikają często z okoliczności, zasługujących na usprawiedliwienie. Niekiedy są wpływem przyzwyczajenia, z którego tworzą się kłamstwa stałe i ciągłe, tracące w oczach wychowanków charakter złego. Jako takie są nader zaraźliwe i stąd pochodzi trudność opanowania ich w szkole, gdzie otrzymują niejako sankcję ogółu (np. kłamliwe usprawiedliwianie opuszczania lekcji etc.). Wytępienie ich czy przeciwdziałanie im może być jedynie dziełem wspólnej pracy uczniów i nauczyciela, jak to niżej jeszcze zobaczymy.¹⁾ Do dalszych takich wad należy zbytnie uleganie jednostek opinii tłumu szkolnego, który stara się wszystkich podciągnąć pod jeden strychulec i wszystko niwelować, osłabiając przez to siłę woli jednostek; w końcu serwilizm wobec przełożonych, brak współczucia, no i kwestje alkoholizmu, nikotynizmu, seksualna i t. p.

Pobieżnie wyliczone tu sprawy wskazują, że nauczyciel na każdym prawie kroku ma możliwość korzystnego wkraczania w sferę uczuć i woli ucznia, celem zapobieżenia wykroczeniom i nienaturalnym ich wybrykom. Prawda, że każda z nich jest niezmiernie trudna, że nie można tu postępować według pewnych,

¹⁾ Por. *Sully: Dusza dziecka* (Warszawa 1901) str. 231 i n.

stałych, z góry określonych prawideł, lecz trzeba pozwoli i stopniowo zdobywać sobie poznanie dusz, wnikać w sferę psychologii każdego wychowanka z osobna, bo tylko takie postępowanie może wydać odpowiednie owoce pod względem indywidualnego i społecznego wychowania uczniów. Poza dziedziną nauki, ścisłej wiedzy otwiera się dla wychowawcy obszerne, nowe pole działania, na którym współdziałanie wychowawcy i wychowanków wytwarza pewien ścisły między nimi związek, ułatwiający opanowanie tego trudnego zadania.

Nasuwa się jednak jeszcze kwestja, tylekroć już poruszana i podnoszona, mianowicie czy tak pojęte zadanie nauczyciela-wychowawcy zgadza się z pojęciem indywidualizmu, jakiego domagamy się od uczniów. Pod tym względem bowiem panuje w pedagogice dzisiejszej niejasność i chaotyczność, która naturalnie, miast ułatwiać, utrudnia zadanie. Należy sobie tedy jasno zdać sprawę z tego, co stanowi indywidualność a co osobowość; czy te pojęcia są identyczne, czy nie, czy znoszą one wpływ z zewnątrz czy też należy rozwój ich zdać na los natury. *Foerster* wykazuje słusznie u pedagogów dzisiejszych system naśladownictwa, które każe im żądać najdalej idącego wyzwolenia indywidualności czy osobowości, przyczym nie określają ściśle, co przez jedno i drugie pojęcie rozumieć należy. On sam określa stosunek indywidualności do osobowości w następujący sposób: „Osobowość człowieka spoczywa w głębi jego ducha i rozwinać się może tylko o tyle, o ile dusza umie zapanować nad zmysłami i namiętnościami. Im bardziej indywidualność się rozrasta, tym bardziej biednieje osobowość. A więc indywidualność musi umrzeć, jeśli osobowość ma się urodzić. Albo jeśli to brzmi zbyt twardo, tedy powiemy, że indywidualność musi stać się podległą, by sa-

moistna osobowość uzyskać mogła panowanie niepodzielne. Można powiedzieć w pewnym znaczeniu, że osobowość jest skupieniem a indywidualność rozdrobnieniem i rozproszeniem. Kult swobodnego indywidualizmu prowadzi niezawodnie do rozrostu wszelkich namietności, drażliwości oraz żądz, a w ten sposób prowadzi do panowania świata zewnętrznego nad człowiekiem, co znaczy, że wolność zmienia się w niewolę¹⁾. Co to znaczy? To znaczy, że przez takie stanowisko nie zarzucamy bynajmniej hasła wolności indywidualnej, lecz podnosimy ją na wyższy stopień rozwoju. Jeżeli pojmiemy, że na indywidualność człowieka składa się obok przymiotów często wiele złych skłonności, to dodamy, że żądanie, aby tym wszystkim skłonnościom dać się wyżyć, byłoby społecznie szkodliwym i przesadnym. Pedagogika wychodzi z założenia, że człowiek nie rodzi się absolutnie dobrym lub absolutnie złym, lecz ma skłonności, które w mniejszym lub większym stopniu dadzą się przytłumić i wykształcić. Stąd twierdzenie *Müncha*: „Nie zatrzymujemy się przy żądaniu indywidualności, lecz o wiele chętniej jeszcze żądamy osobowości, samych pełnych, pewnych, poważnych osobowości albo charakterów, charakterów, opierających się na sobie samych, oryginalnych, stojących pewnie we wszystkich burzach“. Taki jest ideał szkoły przyszłości, do którego wychowanie ma zdążyć²⁾. A inny pedagog polski dodaje: „Przedmiotem, który wychować mamy — jest przyszły *człowiek* — „*homo sapiens*“, ten wielki potężny pan ziemi, który siłą swego ducha, a więc siłą inteligencji i charakteru ma rządzić na ziemi, wydobywać z tajemnic przyrody jej najskrytsze prawdy, ujarzmić je, to jest woli swej

¹⁾ Op. cit. str. 90 i 91.

²⁾ Por. op. cit. str. 43, a zwłaszcza 112—113.

poddawać i to nie dla samej rozkoszy panowania nad światem, lecz kwoli udoskonaleniu warunków swego istnienia, kwoli coraz to wyższemu udoskonaleniu samego siebie, co jest właściwym i ostatecznym celem jego bytu.¹⁾ Chodzi zatem o takie wychowanie, aby ludziom było dobrze na świecie a społeczeństwu z nimi, aby żadne z pożądań nie owdadnęło całkowicie naturą człowieka i stało się jego namietnością: „wykształcenie bowiem nie jest główną rzeczą, lecz wolny i wszechstronny rozwój osobowości.“²⁾

Zadaniem szkoły będzie zatem wyzwolenie skłonności dobrych i ułatwienie im możliwości wyżycia się oraz tępienie lub osłabianie skłonności złych. Tak spreparowana niejako indywidualność zamienia się, odradza się — jak powiada Goethe — w osobowość, w typ wyższy, bardziej uduchowiony i doskonały. Żąda się od dzisiejszej szkoły słusznie, aby nie narzucała dzieciom obowiązków mechanicznie, lecz przystosowała je do ich osobistych właściwości i sił duchowych. Szkoła ma dążyć do prawdy i dzielności życiowej, ma wychowanków kształcić wszechstronnie a nie zniekształcać jednostronnie. Jeden z pedagogów współczesnych zwraca uwagę na to, iż aby wychowywać moralnie należy przyzwyczajać do postępowania moralnego, nie zaś moralizować, że gdy „szkoła terazniejsza jest zakładem karnym, w którym żąda się moralnego obowiązku, będzie szkoła przyszłości organem rozpoznawczym, który pozwoli dzieciom w swobodnej zabawie iść za popędem własnym, kształcić swego ducha na zadaniach ducha narodowego i dostosować go w ten najnaturalniejszy sposób do niego.“³⁾ Wtedy

¹⁾ *Sprawy* etc. str. 3.

²⁾ Por. *Gurlitt* op. cit. str. 199 i *Münch* op. cit. 109.

³⁾ *Gurlitt* op. cit. str. 196/7.

„Nowe Tory“, zeszyt I.



dopiero, gdy uczniów przestanie się uważać za klasę, gdy *każdy* z nich będzie obiektem wychowania i otrzyma odpowiednią strawę duchową, szkoła spełni godnie swe zadanie. Za prawdę, nie za przesadę należy uważać życzenie *E. Key*: „Szkoła ma tylko jeden wielki cel: uczynić siebie samą zbyteczną, zapewnić wychowankom szczęście i życie, to znaczy między innemi, samoistne działanie zamiast—systemu i schematu“. ¹⁾

Widzimy zatem, że rola wychowawcy ma dla przyszłych pokoleń społeczeństwa ludzkiego doniosłe znaczenie. Podobna jest do roli artysty rzeźbiarza, który z surowego materiału ma wykuć arcydzieło piękna—charakter, normujący stosunek jednostki do siebie samej i otoczenia, do Boga i społeczeństwa. Wychowawca starać się o to ma, aby przyszły człowiek—jak powiada *Payot*— „nie był pjonkiem w ręku każdego, chorągiewką, świadomą swych ruchów, lecz nieświadomą wiatru, który nią porusza.“ ²⁾ Aby wychowawca jednak godnie spełnił swe zadanie, musi najpierw wniknąć w duszę swych wychowanków, żyć z nimi i bezpośrednio zetknąć, a wtedy „sam nawet profesor znajdzie w tym nagrodę dla siebie, gdyż, budząc w uczniach zapał szlachetny, podwoi swój własny, z drugiej zaś strony przekona się łatwo, że wszystkie wielkie ruchy myśli dokonały się na świecie nie za sprawą udzielania wiadomości, lecz przez udzielanie gorącego umiłowania prawdy, albo jakiejś wielkiej pracy oraz przez udzielanie pięknych metod pracy, znaczy to, słowem, że wpływ otrzymuje się jedynie przez obcowanie człowieka z człowiekiem, duszy z du-

¹⁾ Op. cit. str. 226 i 276.

²⁾ Op. cit. str. 97.

szą“. Tak można powiedzieć, używszy parafrazy słów *Payota*. ⁴⁾

Jeżeli zatem staniemy na stanowisku, że nauczyciel nie tylko może, ale powinien kierować rozwojem wychowanków, dodamy, że użyć musi do tego pewnego kompleksu więcej lub mniej uregulowanych środków, z których za najważniejszy uważamy *dyscyplinę*. Lecz jaką dyscyplinę? Czy taką, jaka dziś panuje w szkole, więc karność, opartą na posłuszeństwie z musu? Czy ona to ma spowodować w uczniu zmianę w ustroju indywidualnym, budząc na każdym kroku opozycję, bunt, niezrozumienie? Czy działać może uszlachetniająco dyscyplina, objawiająca się w formie z góry narzuconych nakazów i zakazów, nie uzasadnionych i nie wytłumaczonych? Czyż nie urąga wszelkiej pedagogice zwyczaj odczytywania na początku roku szkolnego przepisów dyscyplinarnych—często bez najmniejszych komentarzy? Zapewne, że niekiedy znajdzie się nauczyciel czy katecheta, który omówi z uczniami ten lub ów nakaz—ale kiedy? Zwyczajnie post factum, wtedy gdy umysł ucznia pozostaje pod presją danego przekroczenia i jest najmniej skłonny do przyjmowania pozytywnej nauki moralnej. Taka zatem dyscyplina słusznie stała się przedmiotem zarzutów i utyskiwań tak ze strony uczniów i rodziców jak i samych pedagogów—jak świadczą o tym artykuły i dzieła, mnożące się z każdym prawie dniem. Nic dziwnego też, że padają coraz drastyczniejsze słowa potępienia i protestu, że profesor *Paweł Foerster*, zasłużony pedagog niemiecki, określa szkołę dzisiejszą takimi słowy: „*Szkoły nasze są przybytkami przymusu, tresury, nienaturalności*“.

⁴⁾ Por. op. cit. str. 217 i n. oraz dzieła o Pestal. str. 57 i n. i o Herbarcie str. 105.

Gdzie jednak nie panuje ani wolność, ani miłość, ani naturalność, tam nie może się również wytworzyć moralna dojrzałość".¹⁾ Dyscyplina nasza zatem gruntownej musi ulec zmianie, jeżeli ma się przyczynić do wykształcenia uczuć i woli uczniów, wyswobodzić ich duchowo i dać im niezależną osobowość. Poprawa jej nie może być nagłą, lecz stopniową, należy sobie utworzyć ideał i do niego zdążać, bo—jak słusznie zauważył *Spencer*—konserwatyzm człowieka jest dość silny, aby nie pozwolić na nagłe zmiany.²⁾

Dyscyplina szkolna musi być tego rodzaju, aby przedewszystkiem trafiała do serc i umysłów uczniów t. j. powodowała w nich zrozumienie i wyrozumiałość dla przepisów, a tym samym wywoływała posłuszeństwo wolne, dobrowolne, samoistne, „uduchowione”—jak je nazywa *Foerster*. Wszak *Ruskin* już gdzieś powiedział, że wolność jest na to potrzebna, ażeby posłuszeństwo było doskonałe, a *Carlyle* twierdził, że buntury wszelkie nie pochodzą stąd, że ludzie nie chcą słuchać, owszem pragną kierunku, rozkazu i posłuszeństwa, ale chcą słuchać jak ludzie, nie jak zwierzęta, chcą ulegać potędze moralnej.³⁾ Chodzi zatem o stworzenie takiej potęgi moralnej, któraby działała na uczniów nie odpychająco lecz przyciągająco, sugestywnie w kierunku dobra i prawdy tak długo, póki ta sugestja nie stanie się ich drugą naturą, nie kiero-

¹⁾ Cyt. u. *Gurlitta*: op. cit. str. 176. Por. nadto *Münch*: op. cit. str. 96. U nas poruszył tę sprawę prof. *Jędrzejowski* w artykule „Szkoła a wychowanie” (Muzeum II, 1910, str. 262 i n.) oraz *Mączyński* w art. o gminach szkolnych (Muzeum II, 1911, str. 97 i n.).

²⁾ Por. op. cit. str. 101.

³⁾ Por. *Foerster*: Drogowskaz życia. (Warszawa 1911) str. 71.

waną zakazem „kryjącym—jak powiada *Sully*—niebezpieczeństwo odwrotnej sugestji”.¹⁾

Z chwilą gdy w pedagogice brak naczelnej zasady, t. j. wolności a miast niej istnieje niewola, przymus, gwałt duchowy, traci wychowanie swój specyficzny charakter. Pedagogika powinna iść śladem rozwoju duchowego ucznia, kontrolować go na każdym kroku, w każdej niemal chwili, starać się zawsze załapać o odpowiedni moment rozwojowy tak, aby przestała być dla niego czymś zewnętrznym a zdawała się wynikać z jego własnej jaźni. W ten sposób także uczeń przyzwyczai się do samokontroli i będzie wdzięczny wychowawcy za wskazanie mu tego lub owego braku, tej lub owej korzyści. Taka współpraca ucznia i nauczyciela zamienia się raczej w samowychowanie, które jako takie liczyć musi na najlepsze wyniki. Wszyscy psychologowie zwracają uwagę na to, że rozwój miłości do czynu i wzniosłego uczucia siły jest fazą w rozwoju dziecka, na którą zwłaszcza pedagog bacznie powinien zważać. Już *Locke* przecież zaznacza, że „wpuszczenie promyka samoistnej czynności w pracę szkolną jest najpewniejszym środkiem do zupełnego napięcia sił młodocianych”.²⁾ Tyczy się to zresztą nie tylko najważniejszych momentów wychowawczych ale i najdrobniejszych, których znaczenie zwyczajnie lekceważyliśmy, a które jak krople wody wydrążają najtwardszą opokę. „Młodzież musi się uczyć, być wierną w małym, inaczej trudno jej będzie później być wierną w wielkim”—powiada *Münch*.³⁾

Wolne posłuszeństwo zatem — oto zasada nowej

¹⁾ *Sully*: Dusza dziecka str. 261.

²⁾ Cyt. w *Sully*: Psychol. str. 346.

³⁾ Op. cit. str. 35.

dyscypliny, nowego wychowania, które — jak widzieliśmy — nie zarzuca bynajmniej posłuszeństwa i rozkazywania, jak chcą niektórzy przesadni pedagodzy, ale podnosi je na wyższy stopień i stara się uczynić istotną niejako własnością jednostki wychowywanej. Wychodzi bowiem z założenia, że „nie bezmyślne posłuszeństwo, ślepa miłość, przygodna ofiara — lecz posłuszeństwo dobrowolne, miłość przewidująca, poświęcenie pełne ducha, dają początek wzniosłym czynom społecznym“! ¹⁾ Takie wolne posłuszeństwo jest główną cechą środka wychowawczego, który zaczynają obecnie stosować, a jest nim samorząd szkolny, czyli t. zw. *gminy szkolne*, do których historii i znaczenia obecnie przejdziemy.

II. Gminy szkolne.

Samorząd szkolny, którego ojczyzną jest obfitująca w coraz to nowe doświadczenia pedagogiczne *Ameryka*, polega na zasadzie odpowiedzialności uczniów wobec siebie samych i przełożonych, wybranych z grona kolegów. Dyscyplina szkolna odwołuje się w tym wypadku do godności osobistej ucznia, która przez współpracę, rodzaj kooperacji wszystkich, wyraża się w tym, co Amerykanin nazywa „self-respect“ (poszanowanie samego siebie). Samorząd taki z natury swej demokratyczny wyklucza tym samym wszelki przymus z góry, narzucanie uczniom woli wychowawcy, którego osoba w miarę doskonalenia się systemu coraz bardziej powinna znikać i odgrywać tylko rolę bodźca zewnętrznego, spiritus movens oraz hamulca,

¹⁾ Foerster: *Drogowskaz* str. 11.

aby samorząd nie zmieniał się w absolutyzm, przekraczając naturalną swoją granicę. Uczniowie tedy, stojąc sami na straży karności, wytwarzają w klasie pewną opinię, zmuszającą nawet oporne jednostki do posłuszeństwa i do przystosowania się do żądań ogółu. Przekonać się wtedy łatwo, że słowa dyrektora szkoły w Worcester nie są przesadą, jeśli powiada: „Gdy nauczyciel (ka) w ciągu trzech tylko miesięcy przejmie się myślą, że dzieci mogą same zaprowadzić karności w klasie, zamiast żeby miały poddawać się karności przez niego wytworzonej, wówczas przekona się o dobroczynnych wynikach takiej myśli. Pozwólcie dzieciom być odpowiedzialnymi za swe postępowanie a natychmiast wejdą na właściwą drogę“! ¹⁾ Pedagodzy amerykańscy jednogłośnie prawie wyrażają się z uznaniem o takiej reformie dyscypliny, która przewyższa wszelkie inne systemy stosowania przeróżnych kar, nie poprawiających wcale, lecz owszem deprawujących młode umysły.

System samoposzanowania uczniów i stanowienia o sobie samych ujęty w pewne ramy nazywamy *samorządem* lub autonomją szkolną. Organizacja ta jest nadzwyczaj prosta, choć na pozór wydaje się, jakoby wymagała jakiegoś ciężkiego aparatu administracyjnego. „*School-city*“ (gmina szkolna), wprowadzona w Ameryce, znajduje coraz więcej naśladowców, a sięga swoim początkiem w daleką przeszłość, jak wykazuje historia pedagogiki. Już w XVI w. wprowadził rektor *Trotzendorf* w szkole swojej w Gold-berg na Szlązku coś w rodzaju rzeczypospolitej rzymskiej, w której on sam był dictator perpetuus, a do pomocy dodani mu byli rozmaici urzędnicy (edylowie,

¹⁾ Foerster: *Szk. i char.* str. 140.

kwestorowie etc.) z pośród uczniów, którzy sami się zarządzili.¹⁾ W Polsce zaś podobną próbę przeprowadził doskonale *Tadeusz Czacki* w Liceum Wołyńskim.²⁾ W czasach najnowszych twórcą systemu „gmin szkolnych” stał się *Mr. Wilson Gill*, który pragnie nim przeciwdziałać zgubnym wpływom autokratycznego charakteru szkół. Chodzi mu o to, aby nauczyciel czy inny przełożony „z urzędu” przestał być autokratycznym urzędnikiem a stawał się prawdziwym kierownikiem i doradcą uczniów, wyższym od nich jedynie wykształceniem i doświadczeniem życiowym. Zwraca on słusznie uwagę na to, o czym wspomniałem już wyżej, że dopóki kto nie stanowi sam o prawie, dopóty to prawo jest dlań czymś obcym, nic go nie obchodzi, dopóty uważa je za wewnętrznego wroga.

„Skoro jednak—dodaje—cała klasa czynny bierze udział w utrzymaniu porządku i wymiarze sprawiedliwości, wówczas budzi się żywotny interes w kierunku poznania zasad prawa, i nauczyciel ma sposobność z powodu pojedynczych funkcji, spełnianych przez uczniów w samorządzie szkolnym, wdroić w młode dusze poszanowanie i poczucie odpowiedzialności, niezbędne przy pełnieniu urzędów publicznych. „School-city” umożliwia szczepienie wśród uczniów lepszego, podnioślejszego ducha. Wraz z jej wprowadze-

¹⁾ Por. *Ziegler*: *Geschichte der Pädagogik* (München 1904) str. 91.

²⁾ Por. *Encykl. Wychowawczą III*, str. 50. Nie to samo wprowadzić, ale coś podobnego krytykę nauczycieli przez uczniów, (np. odgrywanie sejmów przez uczniów) spotykamy w reformie szkolnictwa *Konarskiego*. (Por. *Pilat. Literat. Polska*. Tom IV, str. 36 oraz *Encykl. Wych. VI*, str. 279 i in.) Autonomję szkolną jako ważny czynnik wychowawczy poleca również *Trentowski* w swej „Chowannie” (§ 24).

niem znika, niby śnieg na słońcu, indywidualna i zorganizowana pospolitość, zarówno jak rządy gorszej mniejszości. Bez takiej nowej organizacji najlepsze żywioły w szkole nawet wówczas, gdy się znajdują w większości, nie są w możności znaleźć w sobie siły do oparcia się złym wpływom życia szkolnego“. Że taka organizacja jest wprost konieczna, uzasadnia słowami: „Nasze dzieci uczą się codziennie wielkich haśle wolności, a jednocześnie traktowane są w ten sposób, że tak muszą postępować i myśleć, jak poddani tyrana. W każdej niemal szkole płynie podziemny prąd tajnego buntu. Demoralizujące przyzwyczajenia i spaczenie charakteru, nabyte przez długie lata takiej zewnętrznej podległości, są tak silne, że tylko niewielu w późniejszym życiu zdoła ich się pozbyć“.¹⁾

Jest rzeczą zupełnie obojętną—według mego zdania—czy samorząd będzie zastosowany (zwłaszcza na początku) w całej pełni czy też częściowo, zależnie od jakości uczniów. W Toledo np. (Ohio) w szkole „Lagrange city” uczniowie nie posiadają *zupełnej* autonomji, lecz dopuszczeni są tylko do współrzędów razem z nauczycielami, którzy sądzą, że uczniowie do samoistnych rządów jeszcze nie dorośli. Uczniowie wybierają sobie tam pewnych urzędników (np. skarbnika, majora, inspektora zdrowia i t. d.), a ci konferują i znoszą się z nauczycielami i dyrektorem szkoły, który przy ich pomocy *rządzi*, zasięgając zawsze ich opinji, jako przedstawicieli uczniów, których przecież rządy się tyczą. I w tym wypadku nauczyciele wyrażają się z całym uznaniem o swoich uczniach, którzy nakłanianiani i dozorowani przez kolegów, uwa-

¹⁾ *Foerster*: *Szk. i char.* str. 147 i n.

żają za punkt honoru nie dawać szkole sposobności do wkraczania w ich życie. Oprócz tego istnieją w Ameryce t. zw. „*Szkoły państwa*“, urządzone na wzór państwowy z nader skomplikowaną organizacją i administracją. W rękach uczniów spoczywa wszystko, także i sądownictwo bardzo ściśle i surowo przeprowadzane. Mimo to jednak szkoły te rozwijają się ku zupełnemu zadowoleniu nauczycieli i społeczeństwa.

Nieco odmienne próby samorządu podjęto w *Szwajcarii*. Wedle referatu pewnego nauczyciela z Toggenburga polegają one na współpracy wszystkich nauczycieli z uczniami, przyczym nie chodzi o jakieś systematyczne, biurokratyczne urządzenia (np. urzędy, sądy etc.), jak w gminach szkolnych angielskich, lecz o swobodne pogadanki i wspólne narady nad rozmaitemi kwestjami, tyczącymi się klasy czy całej szkoły, „skrupulatnie zresztą protokółowanymi. W ten sposób wychowują się uczniowie „do samodzielności i życia praktycznego“. Urządzenia te stopniowo się rozszerzają, obejmują coraz więcej i bardziej skomplikowane sprawy wychowania a inspektorowie tamtejsi wyrażają się o nich z największym uznaniem.¹⁾

W *Niemczech* propagatorami tego ruchu są między innemi znany pedagog *Matthias* i *Heckmann* w Elberfeldzie, który sam taką szkołę założył i dla której ma jedynie słowa największej pochwały. Pomijając jednak owe całkowite próby „gminy szkolnej“ w Niemczech, zaznaczyć należy, że już przedtem objawił się tam ruch za zwiększeniem swobody uczniów, za którą np. przemawia także *Münch* w stosunku zwłaszcza do uczniów klas wyższych, „którzy potrzebują bezwarunkowo pewnej miary wolności, jeżeli ich wy-

¹⁾ Por. *Foerster*: c. I. str. 153 i n.

kształcenie charakteru nie ma już w początkach być narażone na niebezpieczeństwo“. ²⁾ Wyrazem tego żądania jest zwyczaj, wprowadzony w niektórych gimnazjach niemieckich, że niektóre czynności klasowe, zwłaszcza higieniczne (otwieranie okien, etc.) spełniają sami uczniowie i to z pedantyczną troskliwością i skrupulatnością. W jednym z gimnazjów „wzorowych“ we Frankfurcie zorganizowano w podobny sposób samonadzór. Klasa każda wybiera „najstarszego klasy“ a „najstarszy“ Primy jest „nadprefektem“ całego zakładu. Każdy z uczniów Primy nadzoruje jedną z klas niższych, sprowadza ją na podwórze, czuwa nad czystością podwórza, odprowadza klasę na górę i t. d. Wszelkie czynności klasowe załatwia tenże samonadzór“. ²⁾

W końcu wspomnieć muszę, że próby z „gminami szkolnymi“ poczyniono też w szkołach austrijskich, niemieckich i *polskich*, o których dokładnie zdaję sprawę w trzeciej części pracy niniejszej, opierając się na dokładniejszym materiale statystycznym i własnych doświadczeniach. Zanim jednak przejdę do tej części, wyłuszczyć muszę bliżej korzyści, jakie według mego zdania dać mogą urządzenia podobne.

Szkoła—powiada jeden z współczesnych pedagogów polskich—musi być ogniskiem życia duchowego młodzieży, ogniskiem, w którym młodzież może i powinna znaleźć wszystko, co do ukształcenia jej umysłu i charakteru jest potrzebne i konieczne, a *A. Szy-cówna*, rozważając istotę wychowania charakteru i uczuć, przemawia za stopniowym zwiększaniem swobody, gdyż

¹⁾ Op. cit. str. 98. Por. także *Spencer*: op. cit. str. 6 i 126.

²⁾ Por. art. *Dr. Cygi*: „Szkoły średnie niemieckie i francuskie“ w „Muzeum“ II, 1911 str. 14 i 17.

„takie stopniowe zwiększanie swobody ucznia, coraz większe poleganie na jego rozsądku, poszanowanie jego popędów indywidualnych, o ile te nie szkodzą innym, pobudzanie do pewnej samodzielności, inicjatywy, da przedewszystkim tę korzyści, że nauczyciele lepiej poznają swych uczniów i łatwiej zyskają ich zaufanie, a tym samym stanowią większy wpływ moralny wywierać na nich będą niż tam, gdzie cała ich rola polega na pilnowaniu, aby żaden z drobiazgowych przepisów regulaminu nie był przekroczony; uczniowie zaprawieni już w szkole do pewnej samodzielności, większą dają rękojmię, że w życiu późniejszym będą umieli sobie poradzić“. ¹⁾

Na tym tedy stojąc stanowisku, odwoływać się będziemy przedewszystkim do godności samych uczniów — i to w każdej sprawie, przez co zyskamy nie tylko na czasie lecz i na intensywności poprawy, która obecnie przeważnie jest iluzoryczną. Poszanowanie godności własnej jest ciągłym hasłem etycznym, jakiego się domagamy od ludzkości, od charakteru, od człowieka. Jakże zatym wszczepiać je w młode dusze, gdy sami jej nie szanujemy i narażamy się na słuszne często zarzuty i krytykę ze strony uczniów? Poszanowanie zaś własnej godności wzmoże się w miarę coraz większej wolności uczniów w rozstrzyganiu i stanowieniu o sobie samych, w ramach możliwości naturalnie i istniejących ogólnych, *zasadniczych* przepisów. Idźmy jednak dalej. Czyż nie jest życzeniem każdego z nas, zdobyć sobie miłość i zaufanie wychowanków? Bez wątpienia, a to w tym celu, aby przez zaufanie zdobyte i utrwalone trafić do serc powierzonych nam jednostek i uszlachetnić je. Czyż

¹⁾ *Sprawy szk. i t. d.* str. 11 i 22.

każdy z nas nie wie, że wobec istniejącej przestarzałej dyscypliny zaufanie uczniów jest nader cennym lecz nie mniej rzadkim objawem? Uczeń widzi w nauczycielu przełożonego, sędziego, krytyka, wszystko, tylko nie opiekuna i przyjaciela, przed którym mógłby do tego lub owego błędu się przyznać i starać się pod jego życzliwym okiem zło naprawić. Prawda, że tu wiele zależy także od autorytetu nauczyciela, ale do tego autorytetu mógłby dojść każdy z nas, gdyby stosował w pedagogice system zachęty, pracy, a nie system groźby i kar — lub co gorsza — niekiedy system nieparlamentarnych epitetów.

To wszystko daje się najłatwiej zrealizować w systemie „gminnym“, w którym profesor ma najobszerniejsze pole do obserwacji i wkraczania doradczego, opiekuńczego a nie „urzędowego“. Uczniowie zaś mają tu najlepsze pole poznania i przejmowania się zasadami słuszności i sprawiedliwości, prawdy wobec siebie i innych, czego nie widzą dziś w stosunku nauczycieli do nich. Nie trzeba chyba udowadniać, jak ważnym jest takie poczucie sprawiedliwości i słuszności dla przyszłych obywateli, zwłaszcza w dzisiejszych czasach, do których odnieść można słowa wielkiego pedagoga epoki Odrodzenia *Wiktora da Feltre*: „Czasy nasze potrzebują przedewszystkim ludzi, w których odwieczne zasady prawdy i sprawiedliwości są nie-wzruszone jak granit!“ ¹⁾

Samorząd gminny uczniów uważam wogóle za bardzo ważny czynnik w wychowaniu i kształceniu uczuć t. zw. społecznych, nader ważnych w pożytku ludzi ze sobą. Słusznie też powiada *Foerster*: „Tam,

¹⁾ *Foerster*; *Drogowsk.* str. 54.

gdzie walka o byt wiedzie się zbiorowo, tam i zbiorowe uczucia, zapomocą ciągle okazywanej solidarności i pomocy, powinny się coraz więcej rozwijać¹⁾ Do uczuć tych należy przedewszystkiem *współczucie*. Gdzież ono może się lepiej rozwinąć i odpowiednie przybrać formy, jak nie w organizacji, w której uczniowie znają doskonale słabostki i stosunki swych kolegów, o których nauczyciel często pojęcia mieć nie może, a które przy osądzaniu wykroczeń bezwarunkowo należy brać w rachubę. Każdy moment zresztą daje mnóstwo sposobności wykształcenia tego uczucia, przyczym jednak system organizacji czuwa nad tym, aby uczucia tego nie nadużywać dla celów nieetycznych i nieszlachetnych. Z tym współczuciem związany jest dalej cały kompleks uczuć t. zw. moralnych, które objawiają się w zewnętrznym postępowaniu uczniów wobec siebie i innych, jak uczucie moralnego zobowiązania, poszanowanie woli drugich, poszanowanie prawa moralnego i t. p. Słusznie twierdzi *Sully*, że „to uczucie rozwinąć się może tylko w cywilizowanym społeczeństwie i to równocześnie z rozwojem współczucia²⁾ Uczuciowość wogóle jest nader ważnym czynnikiem w rozwoju charakteru, albowiem—według *Milla*—„natężona uczuciowość jest narzędziem i warunkiem, pozwalającym nam sprawować potężną władzę nad sobą, ale do tego musi ona być uprawiana. Po takim przygotowaniu tworzy ona już nie tylko bohaterów pierwszego popędu, ale bohaterów woli, władającej sobą. Dzieje i doświadczenie wykazują, że charaktery najbardziej namiętne odznaczają się największą stałością i nieugiętością poczucia obo-

¹⁾ Drogow. str. 11.

²⁾ Psychol. str. 354 i 377.

wiązku, gdy namiętność ich skierowana zostanie w tym duchu¹⁾

Niemniej także problemat kształcenia *woli* znajduje do pewnego stopnia rozwiązanie (choć nie całkowite) w „gminie szkolnej”. Już *Payot* zwraca uwagę na to, że nauczanie w szkołach średnich wskutek różnorodności materiału nauki zdąża do wytworzenia z ucznia „rozprószeńca”, zmierza do zabicia w nim wszelkiego ducha początkowania, wszelkiej nawet chętki sumienności²⁾. A chociaż twierdzenie to nie jest pozbawione przesady, to jednak *Payot* ma o tyle rację, że uczeń, rozpraszając się wskutek różnorodności materiału naukowego staje się w końcu jednostką bierną zamiast czynną, co naturalnie wpływa tylko na osłabienie jego woli. Za antidotum takiej zbytnej intelektualizacji uważam działalność praktyczną ucznia w szkole, dla której odpowiednim polem jest właśnie organizacja „gminy szkolnej”. W ten sposób kształcić się będzie jego wola nie tylko o tyle, o ile ona jest potrzebną dla umysłu, dla „umeblowania inteligencji”, lecz w stopniu znacznie wyższym ku pożytkowi przyszłego obywatela i jednostki społecznej. O nadużyciach woli w takim systemie prawie niema mowy, doświadczenie bowiem praktyczne i praktyczne stosunki między kolegami najlepiej regulują funkcje woli, zostawiając jej zresztą możliwą swobodę w granicach, ustanowionych dla dobra gminy przepisów. Moc przyzwyczajenia i ciągłego działania wytworzy z czasem to, co *Herbart* nazywa „pamięcią woli”. Wola zaczyna się poddawać rozsądkowi i z tego punktu widzenia oceniać różne wartości, których ocena z góry nie zawsze zadawałania i odpowiada młodym umysłom. Wytwarza się przez

¹⁾ Cyt. u *Payota* op. cit. str. 52.

to i wyrabia praktyczna siła sądenia, konsekwencja, stanowczość daleka od uporu, panowanie nad sobą, okazujące się w „rozwoju rozsądnych motywów jako zasad ograniczających i regulujących“, panowanie nad skłonnościami i namiętnościami, krótko, rozwija się osobowość, charakter, który w miarę doskonalenia się stara się wszystkie swe cele podciągnąć pod jedno ogólne pojęcie dobra“. ¹⁾

Oprócz tego zasadniczego znaczenia, pożycie „gminne“ uczniów ułatwia—do pewnego przynajmniej stopnia—rozwiązanie całego szeregu kwestji, związanych ze szkolnictwem, które ciągle jeszcze wiszą w powietrzu, ciężąc nad nauczycielstwem jak zmora. Wyszczególnię tylko najważniejsze i to te, dla których „gmina szkolna“ przedstawiać może pewne korzyści. Należą do nich przedewszystkiem *samowychowanie* i *samowykształcenie* uczniów. W odniesieniu do pierwszego wykazałem już wyżej, że wszelkie formułki i przepisy wychowawcze narzucane uczniom z zewnątrz natrafiają z natury rzeczy na niedowiarstwo i opozycję? Rzecz inna, że uczniowie w pożyciu gminnym muszą w krótkim czasie dojść do przekonania, że bardzo wiele z lekceważonych dotąd przepisów jest koniecznych do utrzymania ładu i porządku. Wtedy te przepisy są wpływem własnej ich chęci i woli, wtedy swobodnie i dobrowolnie poddają się im i słuchać ich będą. Posłuszeństwo takie jest właśnie „posłuszeństwem uduchowionym“, jakiego żąda Foerster. Ale samowychowywanie uczniów, rządzących się w gminie, sięga jeszcze dalej. Będzie ono miało na celu wykształcenie się w tym kierunku, na jaki obecnie mimo najlepszych chęci zbyt wiele uwagi

¹⁾ Por. Sully: Psych. etc. str. 417 i 424.

zwracać nie możemy. A więc chodzić tu będzie o ćwiczenie się w wytrwałości, samodzielności i o zaniechanie wszelkiej połowiczności, szkodzącej organizmowi społecznemu „gminy“, której wykładnikiem jest każdy z jej członków. Dalszym ważnym czynnikiem odpowiedniego pożycia społecznego w gminie jest punktualność, której, niestety, tak brak naszej młodzieży a którą nabędzie tutaj niepostrzeżenie tak, iż stanie się ona drugą jej naturą. Wszelkie zaś takie wady jak upór, krnąbrność i t. p. muszą odpaść właśnie gwoili tendencji takiego samorządu. Zamiast nich wystąpią rozważa, powaga, milczenie, posłuch i chęć do pracy, obowiązkowość i ofiarność dla wspólnego dobra, co jako wynik da zamiast bezsilności — siłę woli, zamiast nieprzyjaźni — miłość, zamiast rozluźnienia—karność ducha i charakteru. Podstawą zaś takiego rozwoju być musi samopoznanie, zasadniczy warunek rozwoju duchowego i kształcenia osobowości. Takie samowychowywanie właśnie prowadzi do „opierania się z konsekwentną czujnością pańszczyźnie społecznej, dobrowolnemu popędowi stadowemu, w który się tak łatwo wpada z braku należytej kultury ducha“. ¹⁾

W stosunku do *samowykształcenia* uczniów zauważyć można, że t. zw. „kółka naukowe“ wyrastają po zakładach jak grzyby po deszczu, dokumentując swoim powstaniem niezbiecie naglącą potrzebę większego i innego wykształcenia niż to, które daje i dać może szkoła. Znaczenie tych kółek odpowiednio organizowanych polega nie tylko na wychowawczym ich wpływie, stwierdzonym jednomyślnie prawie przez

¹⁾ Foerster: Drogow. str. 53.

pedagogów, zwłaszcza nieco postępowszych ¹⁾, lecz nadto i w tym, że w nich uczniowie mogą dowoli oddawać się zajęciom, odpowiadającym ściśle ich potrzebom indywidualnym.

Otóż utrzymanie i organizowanie takich kółek przez samą gminę uważam za rzecz nader racjonalną i jedynie uczciwą. Wiadomo przecież, co zresztą każdy pedagog bezstronny z własnego może stwierdzić doświadczenia, że często takie kółka zawiązują się i wiodą suchotniczy żywot z inicjatywy profesora czy dyrektora i jedynie później z obawy przed nim kółko formalnie się nie rozwiązuje. Z chwilą jednak, gdy przechodzi w ręce „gminy“, odpada wszelki nawet pozorny przymus tymbardziej, gdy przyznamy członkom jej niewinne prawo wybierania sobie „kuratorów“ tych kółek. W ten sposób uszanowana wolność inicjatywy i swoboda pracy wydać musi jak najkorzystniejsze plony.

Z innych spraw wychowania szkolnego wyróżnić należy sprawę *alkoholizmu* i *nikotynizmu*, obejmujących coraz dalsze sfery uczniowskie i zataczających coraz szersze kręgi. Napróżno walczy się z nimi stosami rozporządzeń i mnóstwem kar, napróżno wzywa się do pomocy instytucje pozaszkolne i rodzicielskie. Wszystkie zabiegi okazują się pracą syzyfową, brak bowiem dobrej woli i zrozumienia u podstaw, t.j. w samej młodzieży. Zrozumienia tego nie nabierze ona ani z odczytów, ani z referatów drukowanych czy wygłaszanych, a tym mniej z przepisów i kar, które dotyczą jednych, a omijają stu innych. Dopóki ruch absty-

¹⁾ Por. *Sprawozdanie z III konfer. dyrektorów szkół średn. galic.* (Lwów 1909) str. 22—46.

nencki nie wyjdzie samorzutnie z łona samej młodzieży, dopóty o walce owocodajnej mowy być nie może. A prąd taki powstać może jedynie wśród młodzieży, wychowywanej w wolności i słońcu żywiołości nauczycielskiej, która wreszcie *sama* dojdzie do zrozumienia ważności sprawy i sama walkę podejmie. Praca cicha i spokojna wśród kolegów, bez przymusu i kar, bez denuncjacji i obawy przed karą musi bezwarunkowo odpowiedni wywrzeć skutek na tępieniu zła, w czasie może dłuższy ale za to w sposób radykalniejszy. Jednym z środków pracy mogą być swobodne pogadanki na temat szkodliwości alkoholu czy nikotyny między nauczycielem a uczniami albo też samymi uczniami. Pogadanki te ułatwiają wielce uświadamianie uczniów, jak poświadcza np. jedna z nauczycielek z Toledo (Ohio), która co miesiąc omawiała z uczniami inny temat jak oto: ochędństwo, prawdomówność, szacunek i t. p. ¹⁾ Z własnej praktyki mogę poświadczyć korzyści takich pogadanek, które *sam* miałem np. na temat samobójstwa (przy sposobności lektury Wertera) albo kolega mój na temat sprawiedliwości wogóle, a w szkole w szczególności (przy sposobności lektury Fedona).

W dalszym ciągu może „gmina szkolna“ oddać pewne usługi w t. zw. kwestji *seksualnej* i związanej z nią ściśle walce z *pornografią*. Jakkolwiek się zapatrujemy na sprawę uświadamiania płciowego w szkole, na to jednak godzimy się wszyscy, że właśnie ona wymaga jak największego taktu i ogromnej ostrożno-

¹⁾ Por. *Foerster. Szk. i char.* str. 54.

ści z jednej strony, a znacznego zaufania uczniów do wychowawcy z drugiej strony. Nadto każdy z nas, największy nawet zwolennik uświadamiania seksualnego czuje, że *nie zawsze* można o tym mówić i nie wobec *wszystkich* uczniów, z których często znaczna część nie dorosła do poważnego traktowania sprawy. Ta obawa znika według mnie w „gminie“, gdzie rolę pośredników obejmują właściwie sami koledzy, którzy trafiają wzajemnie do siebie, znając swoje stosunki i stosunek do doskonałości. Praca nauczyciela w tym kierunku ułatwiona będzie o tyle, że skierowana będzie tylko do grona *najpoważniejszych* członków gminy a ich obowiązkiem będzie w odpowiedni sposób wpływać na innych umaralnijaczo. Zdaję sobie w zupełności sprawę z tego, że i „gmina“ nie rozwiązuje jeszcze tego nader trudnego problemu, ale wierzę, że ona rozwiązanie jego ułatwia i upraszcza. W wyższym stopniu odnieść to należy do pornografii, która podsykana przez nieuczciwe i żadne zysku elementy społeczne grasuje wśród młodzieży, niszcząc ją fizycznie i duchowo. Tam, dokąd nie sięga ani oko, ani ręka nauczyciela, sięgnie dłoń koleżeństwa i życzliwa, tu, gdzie *żadne* przepisy nie pomogą, pomoże wiele uświadomienie wzajemne i poczucie ambicji, aby wszyscy członkowie gminy stanęli na jak najwyższym stopniu rozwoju i doskonałości moralnej.

Jak każda nowość, tak i ta doczekała się opozycji i przeciwników, zwłaszcza wśród pedagogów starszej daty, którzy nie tają swych obaw, że urządzenie „gmin szkolnych“ prowadzi wprost do *rozluźnienia* dyscypliny. Daleki jestem od tego, aby wobec nielicznych jeszcze prób dotychczasowych u nas, wypowiedzieć kategoryczny sąd za lub przeciw, sądzę

jednak, że przy dobrej woli wychowawców i odpowiedniej ostrożności w prowadzeniu i przeprowadzeniu tej reformy przyszłość okaże jej zbawienne skutki. Z krytyk, które wymierzono przeciw „gminie“ szkolnej, uważam za najważniejszy, bo typowy, artykuł prof. Klatta z Berlina p. t. „*Gmina szkolna a dyscyplina szkolna*“ umieszczony w Neue Jahrbücher für das klassische Altertum etc. (1910 cz. II str. 121 i n.). Typowym nazwałem ten artykuł dlatego, że autorem jego jest pedagog stary, „rutynowany“, konserwatywny, który przeciw „gminie“ nie przytacza właściwie *żadnego* konkretnego argumentu, zbywając ją przeważnie ironją pod adresem „młodych reformatorów“. Według niego dzieje się teraz w szkołach wcale dobrze, uczniowie powinni *z domu rodzicielskiego wynieść poszanowanie praw szkolnych*, którym powinni się poddać „*poprostu* dlatego, że są prawami i że ucieleśniają się w mężach, którzy przewyższają ich wiedzę, wiekiem i moralnym wzorem“. (Podkreślenia autora!) Zresztą wszystko to uważa za „zabawę“, na którą nauczyciele nie mają czasu. Wprowadzenie „gminy“ uważa jedynie za możliwe w internatach (np. w Wickersdorf w Turynji) lecz nie w zakładach publicznych. Zapewne, że pod tym względem ma słuszość, nie mniej uzasadnione są jego wątpliwości co do rozstrzygania spraw między nauczycielami a uczniami, z tego wszystkiego jednak wynika tylko tyle, że są pewne trudności, które usunąć się dadzą, zasadniczo jednak „gminy“ szkolne nie tylko nie są „niebezpieczne“ dla dyscypliny szkolnej, lecz — jak starałem się wykazać wyżej — tyle mogą przynieść korzyści, że choćby dla nich samych warto intensywnie podjąć próby. Nie chodzi o niewolnicze przeszczepienie instytucji obcych do naszych szkół, lecz o rozsądne i odpowied.

nie korzystanie z tego, co gdzieindziej realne przybiera kształty.

W końcu postaram się z już przeprowadzonych prób wyciągnąć pewne wnioski, jako praktyczne wskazówki dla tych, którzy zechcą rozpoczęte dzieło doprowadzić dalej.

(Dok. nast.).

Dr. M. Bienenstock.

Stryj.

Zasady kształcenia fizycznego podług systemu Leshafta

przez

Władysława Kociejowskiego.

W książce „Rukowództwo po fizyceskomu obrazowaniu dietiej szkolnago wzrasta“ autor „Anatomji teoretycznej“ wyłożył ogólne zasady kształcenia fizycznego, które wyprowadził z praw anatomji i psychofizjologii. Zasady te, stosowane przez samego Leshafta i jego uczni na lekcjach gimnastyki w salach laboratorium biologicznego w Petersburgu, gdzie mieszkała się jego wolna szkoła wyższa, a potem na wieczorowych kursach przyrodniczych, a także na licznych placach gier, organizowanych przez petersburskie Towarzystwo popierania rozwoju fizycznego, wytworzyły pewną rutynę, która ustaliła się w praktyce pedagogicznej szkoły Leshaftowskiej pod nazwą systemu Leshafta. Dotąd w dziedzinie wychowania fizycznego panuje chaos i nieuctwo; wobec tego tym większe znaczenie ma podobna próba naukowego ujęcia kwestji wykształcenia fizycznego.

Artykuł niniejszy jest streszczeniem zasadniczej części wyżej wymienionego dzieła.

W przedmowie do wydania pierwszego Leshaft nazywa swą pracę pierwszą próbą postawienia tego działu pedagogiki na gruncie antropologii. „Zadaniem

tego dzieła—mówi autor — jest rozwijanie w dziecku miłości do pracy, wskazanie sposobu, w jaki można przygotować człowieka do wykonywania wszelkiej pracy elementarnej, fizycznej przez wyłożenie mu lub przeczytanie jej opisu, nie zaś drogą naśladownictwa, oraz pragnienie choćby w pewnym tylko stopniu usunięcia bezładu, jaki panuje w tej dziedzinie wychowania“.

Celem wykształcenia fizycznego jest: nauczyć człowieka organizowania swych czynności, poddawania ich rozkazom intelektu; nauczyć, jak przystępować z pełnym uświadomieniem do sprawdzania własnych myśli w czynie, do realizowania swych myśli—do każdej pracy wychowawczej. Samodzielność w działaniu rozwija się wtedy tylko, kiedy myśl poprzedza i kieruje działaniem; tylko przy samodzielnym działaniu rozwija się i ustala charakter. Naśladownictwo i poddawanie wyłączają samodzielność w działaniu. Dlatego z lekcji gimnastyki Leshafta usunięto pokazywanie i komendę; zastępują je opis i wyjaśnienie.

„Obserwując człowieka — pisze Leshaft—możemy przekonać się, że rozwój jego w całości polega na świadomym rozcłunkowywaniu odbieranych wrażeń i wywoływanych przez nie czynności, i na porównywaniu ich między sobą. Dzięki pierwszemu człowiek zaznajamia się ze światem otaczającym i z istniejącymi w jego organizmie ruchami, innymi słowy, nabiera wiedzy i zaznajamia się ze sposobami. Wiedzę tę i sposoby człowiek może odtworzyć tylko w tej formie, w jakiej je przyswoił; twórcze przeobrażenie ich nie może być skuteczne przy samym pobieraniu.

Za pomocą drugiego sposobu uczy się oceniać swe wyobrażenia, bo ocena możliwa jest tylko na zasadzie porównania. W organizmie człowieka rozróżniamy narządy życia roślinnego i narządy sił aktyw-

nych. Pierwsze, w głównych swych częściach, są nieparzyste, jak to już zauważył Bichat; mają one znaczenie wyłącznie ekonomiczne i funkcjom ich towarzyszą czucia mało zróżniczkowane.

Wszystkie narządy sił aktywnych są parzyste; tutaj rozróżniamy: narządy sił mięśniowych i umysłowych.

Prawa dynamiczne, będące podstawą ich czynności, są dla nich wspólne; jak jedne tak i drugie mogą rozwinać swą czynność tylko odpowiednio do sił, działających na nie z zewnątrz. Dla mięśni będzie to opór gruntu, bez którego żadna praca mięśniowa nie jest możliwa, a dla narządów czynności świadomej także znaczenie mają pobudzenia zewnętrzne, wywołujące wrażenia, bez których niemożliwą byłaby czynność tych narządów. Aktywne siły, rozwijane jak w pierwszych tak i w drugich, odpowiadają oporowi lub pobudzającemu działaniu sił, działających z zewnątrz, przy tym siła i opór zawsze powinny być równe. Zatym, im więcej wrażeń stopniowo i konsekwentnie zwiększanych otrzymano z zewnątrz i im większy opór zewnętrzny, tym większą jest możliwość rozwinięcia sił aktywnych, jak umysłowych tak i fizycznych“. „Stosunki anatomiczne w systemie nerwowym—(połączenia kojarzeniowe między ośrodkami parzystych narządów funkcji świadomej i połączenie ich z aparatami odbiorczymi (zmysłami) i odtwarzającymi (mięśniami) pozwalają na ścisłe porównywanie wrażeń i ocenę stopnia i jakości pobieranych wrażeń i wykonywanych czynności.

Typowe obrazy i pojęcia, budowane na zasadzie wspólnych cech, po sprawdzeniu, nabierają znaczenia prawd. Przez obserwację rozcłunkowujemy otrzymywane wrażenia, a przez porównywanie obserwacji wytwarzamy doświadczenie.

Wszelkie sprawdzanie osiąga się działaniem, które jest tym dokładniejsze, im więcej izolowane (różniczkowane) są ruchy, z im większą świadomością określa się przez porównanie stopień, jakość i czas trwania wykonywanej pracy. Praca umysłowa, nie sprawdzona działaniem, nie jest w stanie współdziałać takiemu zrozumieniu związku przyczynowego, poznawanych zjawisk, nie może wyświetlić należycie praw, będących podstawą tych zjawisk. Bez takiego realnego sprawdzianu niemożliwym jest zastosowanie ogólnych założeń i prawd do wyjaśnienia poszczególnych wypadków, ani też twórcze przeobrażanie czynności“.

W kształceniu fizycznym i umysłowym mają zastosowanie prawo ewolucji Lamarka (stopniowania i konsekwentnej ciągłości i prawo harmonii Bichet'a.

1. Wszelka czynność powinna wzmacniać się stopniowo i konsekwentnie przez równomierne postępowanie podrażnienia, czym osiąga się rozwój anatomicznych części czynnych.

2. Rozwój wszystkich części powinien być harmonijny; przy tym tylko warunkiem możliwe jest wykonywanie maximum pracy przy minimum rozchodu materji i energii.

Ćwiczenia konsekwentnie i wytrwale prowadzone powinny nauczyć wydzielania ruchów, porównywania, co potrzebnym jest dla szybkiego i dokładnego przystosowywania się do oporu zewnętrznego w celu pokonania go z najmniejszą stratą siły i czasu czyli do działania celowego i oszczędnego. Celowość i oszczędność w działaniu stanowią o estetyce ruchu. Zadaniem więc kształcenia fizycznego jest: „nauczyć izolować oddzielne ruchy, porównywać je ze sobą, świadomie kierować niemi i przystosowywać do przeszkód, dla pokonania ich z jak naj-

większą zręcznością i stanowczością; t. j. przyzwyczaić z najmniejszym trudem i w najkrótszym czasie do wykonywania największej pracy fizycznej, czyli do działania eleganckiego i energicznego“. Cel ten osiąga się przez odpowiednie ćwiczenie. Ćwiczenie gimnastyczne powinno jednak nie tylko wyrobić umiejętność izolowania ruchów i panowania nad niemi, ale też wzmacniać cały aparat ruchowy, zaprawić do działania wytrwałego i szybkiego, i z energją stopniowo wzrastającą, wreszcie, co jest także rzeczą pierwszorzędną wagi, nauczyć twardo umocowywać części ciała poniżej miejsca ruchu.

Dziecko w wieku przedszkolnym nie jest jeszcze w stanie wykonywać wielu poruszeń elementarnych, które są możliwe do wykonania. Zwykle udają mu się tylko grubsze poruszania, jak zginanie i rozginanie, odprowadzanie i przyprowadzanie. Skrety i ruchy kołowe wykonywa się za pomocą mniejszej ilości grup mięśniowych i dla tego wymagają większego napięcia, a szczególnie większej umiejętności umacniania części, między gruntem i miejscem ruchomym. Szczególnie słabo rozwinięte są ruchy między kręgami. Rzadko też które z dzieci potrafi wykonać skręt w kolanie i w stawie golenio-stopowym. Ćwiczenie powinno wyrobić te ruchy; nauczyć je izolować i zupełnie swobodnie wykonywać. Zwiększać energję działania mięśnia można dwojakim sposobem: zwiększając opór zewnętrzny, czyli *mechaniczny*, lub zwiększając napięcie skurczu mięśniowego przez pobudzenie wewnętrzne bez zwiększenia oporu z zewnątrz, przy czym także zwiększa się wymiana materji i energii; jest to jak gdyby zwiększaniem wewnętrznego *chemicznego* oporu dla mięśnia. Pierwsze odpowiada normalnym warunkom działania mięśni silnych (zginanie), drugie—szybko działających mięśni zręcznych (skrety, ruchy kołowe). Ćwi-

czenie powinno przyzwyczaić do umacniania części niżej miejsca ruchu, zwiększając tym i utrwalając oparcie, od czego zależy większa lub mniejsza możność rozwinięcia siły na zewnątrz i większa lub mniejsza dokładność i subtelność wykonywanych poruszeń. (Bezpośredni wynik z praw dynamiki o działaniu i przeciwdziałaniu). Dla tego to tak trudną jest rzeczą dla początkującego wykonać ruch między kręgami, że nie przyzwyczaił się umacniać miednicy na nogach. Wszelkie działanie, wymagające siły i zręczności, wymaga mocnego ustawienia części kośćca, ponad którym ruch wykonywa się. Dla tego wszelkie podpory sztuczne, używane w gimnastyce szwedzkiej, drabinki, szpalery i t. p. są szkodliwe. Dostarczają one oparcia sztucznego, z którego pomocą ruch części ciała może odbywać się bez odpowiedniego napięcia mięśni w niżej położonych częściach i nie wytwarza się odpowiednia koordynacja między ruchem jednej części, a napięciem mięśni w częściach służących dla ruchomej za podstawę.

Kiedy wyuczono już ruchów prostych, trzeba je zacząć urozmaicać, łączyć w grupy, lub jednocześnie wykonywać różne ruchy w odpowiednich kończynach. Kombinacje te można urozmaicać bez końca, zmieniając przy tym opór, napięcie i szybkość. Trzeba przy tym pamiętać, że siła mięśnia może być doprowadzona do maximum tylko przy pewnym odpowiednim dla danego mięśnia stopniu obciążenia. Obciążać można: ciężarem własnego ciała, oporem innej osoby i różnymi ciężarkami (hantle, laski, przybory do rzucania). Pierwsze powinno mieć zastosowanie tylko przy ćwiczeniu dolnych kończyn (wspinanie się na palcach, przysiadywanie i skakanie). Ćwiczenia kończyn górnych z oparciem na dłoniach i unoszeniem na rękach ciężaru ciała (ćwiczenia na drągu poprzecznym,

kołach i aparatach do łożenia) wymagają od mięśni rąk wielkiego naprężenia); płaszczyzna oparcia przy tym jest bardzo mała a zużycie sił wielkie. Ćwiczenia te rozwijają siłę z uszczerbkiem zręczności i szybkości—cech najodpowiedniejszych dla czynności kończyn górnych. Mięśnie rąk, zależnie od ich budowy anatomicznej i położenia względem stawów, najlepiej mogą działać przy górnym oparciu, jak to mamy np. przy rzucaniu. Ręce są przystosowane do zręcznych i silnych ruchów. Dolne kończyny, przeciwnie, przystosowane są do ruchów silnych, mięśnie ich działają z mniejszym naprężeniem i nie tak prędko męczą się. Odpowiednio do tego trzeba dobierać ćwiczenia dla kończyn górnych i dolnych. Dla górnych najodpowiedniejszym ćwiczeniem będą ćwiczenia z górnym (centralnym) oparciem ćwiczenia zręcznościowe (rzucanie, fechtunek), a dla dolnych ćwiczenia, wymagające siły (bieg, skakanie). Zasady tej trzymano się w starożytnej Grecji, gdzie nigdy nie używano żadnych przyrządów gimnastycznych w rodzaju niemieckich lub szwedzkich, a tam wszak wysoko stała nauka panowania nad swymi ruchami, jak można o tym sądzić z pozostałych pomników sztuki greckiej.

Ćwiczenia z ciężarkami posiadają tę zaletę, że przy nich łatwo jest stopniować zwiększanie oporu mechanicznego przez powiększanie wagi ciężarków.

Wyżej wymienione ćwiczenia nie wyczerpują jednak programu kształcenia fizycznego. Nauczysz się wykonywać oddzielnie ruchy elementarne i kombinować je, obok ćwiczeń ze wzrastającym natężeniem, trzeba uprawiać ćwiczenie, mające na celu wprowadzenie się w określaniu stosunków przestrzennych i rozkładaniu pracy w czasie. Zajęcia powinny zaczynać się od ćwiczeń elementarnych, które trzeba stopniowo kombinować i utrudniać, łącząc w grupy,

przy tym trzeba kłaść nacisk na porównywanie ruchów, wykonywanych z różnym wysiłkiem parzystymi organami ruchu. Tylko tym sposobem można nauczyć się działać z energją do odpowiednio pokonywanej przeszkody i dawać sobie radę z określeniem stosunków przestrzeni i czasu przy pracy, na czym polega każda robota fizyczna i każde realne sprawdzenie poznanych prawd i idei, przeprowadzane w formie doświadczeń i badań. Przy wszystkich subtelnych pracach i zajęciach, wymagających wielkiego napięcia sił, przy grze na instrumentach muzycznych, przy malowaniu, fechtunku i preparowaniu anatomicznym pewność i stanowczość ruchu osiąga się przez dobre umocowanie ręki na tułowiu, a tułowia na dolnych kończynach. Z tego widzimy jak wielkie znaczenie w wykształceniu fizycznym, mają ćwiczenia, wyrabiającą mocną podstawę dla części ruchomej.

Przy wszystkich doświadczeniach i badaniach, przy każdej pracy fizycznej ocena stosunków przestrzennych i rozkładanie pracy w czasie ma również znaczenie pierwszorzędne. Przy myśleniu odczytujemy powinniśmy być w stanie dokładnie wyjaśnić sobie stosunek części. Wszystko to stanowi bardzo ważny dział kształcenia fizycznego. W skład jego wchodzić ćwiczenia, przy których sprawdzamy prawdy geometryczne, wytwarzamy w sobie dokładne wyobrażenia o kątach, płaszczyznach i ich stosunku w ciałach geometrycznych. Sprawdzamy istniejące tu rozmiary i czas trwania wykonywanych robót odpowiednio do wysiłku, z którym działamy, i do własności materiału, z którym mamy do czynienia. I gra w piłkę, i prace w warsztatach, następczą dużo sposobności do ćwiczeń podobnych.

Prócz ćwiczeń systematycznych do celów tych prowadzi gry. W grze ma zastosowanie to wszystko,

co wyrobiliśmy w sobie przez ćwiczenia systematyczne. W grze rozwijamy największą zręczność i przyzwyczajamy się do przestrzegania ścisłych prawideł. Tu odkrywa się szersze pole dla inicjatywy indywidualnej i dla rozwoju instynktu społecznego.

Postępowanie według ścisłych prawideł uczy kierowania się ogólną zasadą, a nie poszczególnymi instrukcjami i rozkazem.

Ćwiczenia na aparatach powinny być stanowczo usunięte; współdziałają one obniżeniu wrażliwości a nie rozwojowi analizy.

Takie są najogólniejsze zasady, na których opiera się system ćwiczeń fizycznych profesora Leshafta, który zaczyna się od nauki izolowania ruchów, a kończy się na skomplikowanych grach w piłkę, obrabianiu różnych materiałów w warsztatach i na zajęciach laboratoryjnych. System ten od początku do końca opiera się na pierwiastku rozumowym. Dzieci, słuchając objaśnień kierownika, same dochodzą do tego, jak wykonać dany ruch, jak skombinować elementarne poruszenia w pewną systematyczną całość—w pewną „strofę rytmiczną“, jak wykonać każdą zadaną pracę. Wszelkie pokazywanie jest usunięte. Za pomocą słów wywołuje się obraz myślowy w głowie ucznia, który kieruje potem jego czynnością.

Do jakiego stopnia wszystko to jest możliwe do przeprowadzenia w praktyce, mogłem sam przekonać się, zaznajamiając się praktycznie z systemem Leshafta na jego wyższych kursach przyrodniczych w Petersburgu.

Kiedyindziej opiszę kilka typowych lekcji gimnastyki, prowadzonej według tego systemu.

Luck.

Władysław Kociejowski.

Wycieczki szkolne

przez

W. Wakara.

I.

Krajoznawstwo budzi coraz większe zainteresowanie. Ku wielkiej ucieście uczniów, szkoły polskie dość często przedsiębiorą niedalekie wyprawy w różne części kraju w celu pokazania uczniom krajobrazu rodzimego. Na wycieczkach panuje zazwyczaj świetny humor. Przyzwyczajenia i kaprysy domowe uczniów ustępują nagle miejsca spartańskiej skromności w wymaganiach i wytrwałości w pokonywaniu trudów. Rodzice chętnie czynią ofiary na pokrycie kosztów podróży. Szkoły, biorąc ogólnie, nie zostają w tyle co do hojności. Niestety, żadna dotychczas nie zorganizowała sportu rowerowego, który przy obecnych warunkach kupna rowerów zapewneby się powiodł, a dla wycieczek byłby nadzwyczaj pożądanym.

Z okien wagonów uczniowie nie korzystają i wrażeń nie odbierają. W opisach wycieczek żaden z nich nigdy słówka nie powiedział o krajobrazie miejscowości, mijanych koleją żelazną, — przynajmniej w mojej praktyce. Tedy jazda kolejowa w wycieczkach do miejscowości mniej odległych okazuje się komfortem zbytecznym, a nawet może szkodliwym. Należy zachę-

cać do wypraw pieszych. Dają one uczniom najwięcej wrażeń i przed ich oczyma w pieszych podróżach nie ukrywają się czasem drobiazgowo nawet szczegóły krajobrazu. W wycieczkach dalszych, na czas dłuższy obliczonych, równieźby dobrze było używać jak najwięcej sportu pieszego. Uczniowie przeważnie chodzą wytrwale, odpoczynków wymagają niewiele, i rzadko się ma trudności z wyjątkowymi „pieszczochami“. (Dla słabszych kolegów wycieczkowicze zresztą są bardzo względni.) Nudzi uczniów tylko powtarzanie już raz przebytej drogi. I słusznie. Do powrotu trzeba obierać inną.

Z dobrą mapą w ręku przewodnik wycieczki może się nie liczyć zbytnio z drogami wogóle. Miedza lub ścieżka, a nawet wędrownka na przełaj przez łąki lub lasy zastępują równie dogodnie szosy i „drogi polskie“, a uczniowie odbierają z nich więcej wrażeń i mają tu pewne pole dla inicjatywy własnej w obiorze kierunku. Nie można tylko, naturalnie, zmuszać uczniów do tradycyjnych pochodów parami. Jeden uczeń może zboczyć, żeby zerwać kwiatek lub schwycić motyla, inny zostać w tyle, ażeby się czemuś przyjrzeć, co zwróciło jego uwagę, trzeci wyprzedzić ogół, żeby się rozpytać o drogę lub zamówić w chałupie mleko. Ten pozorny nieporządek nie przeczy wewnętrznej harmonii i dyscyplinie koleżeńskiej. Tylko tam, gdzie niema drogi lub droga jest uciążliwa, albo jeżeli zależy na pośpiechu, przewodnik wycieczki pilnuje zewnętrznego ładu w pochodzie. Najbardziej celowa i najbardziej malownicza forma pochodu—to stanowczo „gęsiego“.

Na wycieczki piesze uczniowie powinni zabierać ze sobą jak najmniej rzeczy, najwyżej jedną nienadto wypełnioną torbę alpejską na plecy. Przewodnik nie ma potrzeby przepisywać podróżnikom, jakie rzeczy

mają wziąć ze sobą. Mamusie będą znacznie przezorniejsze od niego w tym względzie. Zapasy na pierwszą dobę drogi, mydła, ręczniki, siatki do motyli, nawet cukierki i owoce figurują zawsze w wystarczającej aż nadto ilości. Kiedy podczas pewnej wycieczki zabolał mnie ząb, u któregoś z uczniów znalazły się nawet krople na ten wypadek. Za to przewodnik powinien oszczędzać własnych pleców, ażeby nie wlec się gdzieś w tyle za uczniami i nie nawoływać do odpoczynków. Nie powinni też uczniowie przeciążać się ubraniem zapasowym. O ile, ogólnie mówiąc, z dwojga złego trzeba przypuszczać gorsze, o tyle na pieszych wycieczkach trzeba stosować zasadę odwrotną i liczyć na piękną sprzyjającą pogodę i ciepłe wygodne noclegi. Gdyby zaś te przewidywania zawiodły, niema wielkiego zmartwienia, jeżeli deszcz skropi wycieczkowiczów lub w nocy będą nieco marznąć. Wobec dużej ilości używanego ruchu i powietrza higjena stawia wycieczkom nierównie skromniejsze wymagania, niż w warunkach zwykłych. A „pieszochy“ niech zostaną w domu, niech nie zwiedzają kraju! Tak każe dobór naturalny.

Ubranie uczniów powinno być możliwie lekkie i wygodne. Modne teraz wśród uniformów szkolnych krótkie do kolan majteczki są szczęśliwym udogodnieniem dla wycieczek, gdyż dają możność założenia obuwia do torby i maszerowania boso po piaskach i bagniskach. W ciepłe dni te majteczki, koszula kolorowa, pas oraz czapka lekka i przepuszczająca powietrze winny stanowić całkowity ubiór podróżujących chłopców, a w torbach niech spoczywają do wieczora obuwie (najlepiej trepki), kurtka i peleryna.

O ile wycieczka ma na celu zbieranie okazów—botanicznych lub mineralogicznych—albo oglądanie mało znanych zabytków starożytności, pożądanym jest

żeby przewodnik już przedtym znał dokładnie—choćby z książek lub opisów—miejscowość, do której kieruje uczniów. Gdyby zaś nie miał tych celów specjalnych, lecz dążył do zaznajomienia uczniów z ogólnym charakterem krajobrazu, może jechać lub iść z nimi nieprzygotowany.

Wycieczki uczniowskie są wszędzie spotykane gościnnie: fabryki, wiatraki, cegielnie nie tylko stoją przed nimi otworem, lecz nawet służą specjalnymi przewodnikami, objaśniającymi ich przeznaczenie i pracę. Spotykane lasy, łąki, pola i wioski same przez się dużo mówią podróżnikowi, o ile się uczy patrzeć. Przewodnik powinien się starać jak najmniej być mentorem swych towarzyszy podróży, jak najmniej powinien zwracać uwagę ich na mijane widoki. Inaczej uczniowie widzą to tylko, co się im pokazuje, i nudzą się objaśnieniami rzeczy powszednich. Przy większej samodzielności mniej się przyglądają, lecz więcej widzą i zapamiętują. Nauka patrzenia jest nauką zdobywaną przez doświadczenie. Objasnienie, skierowywanie wzroku w określone strony częstokroć szkodzi i gmatwa wrażenia, odbierane bezpośrednio. Przez mimowolne porównywanie krajobrazów uczniowie lepiej dochodzą do właściwego określenia ich charakteru, niż przez zapamiętywanie objaśnień przewodnika. Niech widzą to, co widzą! Dwie—trzy wycieczki doskonale rozwiną w nich bez sztucznej pomocy nauczyciela zdolność do umiejętnego odróżniania wzrokiem rzeczy ważnych od podrzędnych.¹⁾ A o objaśnienia niech wolają sami, słuchają ich w takim razie chętniej i z większym dla siebie pożytkiem.

Jedna rzecz tylko jest nieodzownie potrzebna dla utrwalenia odebranych podczas wycieczki wrażeń, i to już po doprowadzeniu jej do końca. Uczniowie

¹⁾ W tym miejscu trudno bez wielu a wielu zastrzeżeń zgodzić się z autorem.
Red.

muszą streścić piśmiennie, co widzieli. Nie trzeba stawiać im żadnych pytań lub podsuwać planu. Lepiej nawet, żeby podczas wycieczki nie wiedzieli o tym, że będą ją opisywali. Ale opis taki jest ogromnie pożądanym. Niech nie poruszają w nim przebiegu wycieczki, niech pomina spotkane przygody, niech napiszą to tylko, *co mogą powiedzieć o krajobrazie miejscowości, którą zwiedzili*. W ten sposób zdołają wywołać wspomnienie rzeczy i zjawisk, które zaledwie przesuwały się przed ich wzrokiem i które bez tego przypomnienia zatarłyby się zupełnie. W ten sposób przywykną do odróżniania przebiegu wycieczki od tego, co widzieli, a w tym rzeczy godne wzmianki od podrzędnych. W ten sposób utrwala w pamięci swej to, co stanowi wpływ kształcący wędrowni. Dla nauczyciela zaś ćwiczenia te będą istnym skarbem, własnoręczną charakterystyką ucznia przez niego samego, charakterystyką jego zdolności patrzenia, orientacji w rzeczach nowych, zmysłu obserwacji i t. d. Przewodnik wycieczki dowie się rychło, kto z pośród uczestników wycieczki odniósł korzyść rzeczywistą, kogo warto zabierać na nowe wycieczki, do innych miejscowości.

A oto przykład, ilustrujący wyłuszczone uwagi.

II.

W czerwcu 1911, mniej więcej na dwa tygodnie przed końcem roku szkolnego, urządziłem wycieczkę z piętnastu uczniami kl. IV szkoły Tow. Kultury, chłopcami w wieku od lat 12 do 16. Wyruszyliśmy wieczorem koleją do Grodziska, następnie udaliśmy się pieszo z Grodziska do puszczy Kampinoskiej, gdzie stanęliśmy nad wieczorem.

Z podróży koleją żaden z uczniów nie zanotował

ani jednego wrażenia. Natomiast już Grodzisk zwrócił na siebie ich uwagę. „Leży on nad trzema małymi rzeczkami, wszystkie te rzeki są bardzo płytkie“, pisze jeden uczestnik wycieczki w swym wypracowaniu klasowym. „Zauważyłem w nim (!) sztuczne stawy“, pisze drugi: „Domy przeważnie są budowane z cegły. Za miastem ciągną się cegielnie, z czego można sądzić, że okolica obfituje w glinę“. „Miasteczko niezbyt czyste“. „Dużo fabryk: tasiemek, octu, pończoch i inne“.

Do Błonia prowadzi szosa. Uwagę wszystkich zwróciło to, że „szosa jest osłonięta po obu stronach drzewami“, topolami i wierzbami, określają niektórzy dokładniej, i otoczona rowami z „ciemnymi wodami bagnistej rzeczki (?)“. Niejeden zajrzał poza te wierzby i rowy i wzmiankował, że „za szosą po obu stronach ciągną się pola uprawne, które na pozór (?) zdają się być urodzajne“, a „zasiane są przeważnie żytem, kartoflami lub pszenicą“. Obok pól widzieli niektórzy „łąki bagniste, pokryte białymi, puszystymi kotkami bawełnicy“. Prawie każdy uczeń zwrócił uwagę na gęste zaludnienie okolicy. „Pomiędzy polami porozrzucane domki“. „Chaty przeważnie z drzewa“. „Mieszkańcy mają szczególny zwyczaj: białą swoje chaty pod dachem lub parkany dużymi białymi kropkami dla ozdoby“. „Tu i ówdzie wiatraki“. „Droga piaszczysto-gliniasta“. Innemu szosa nie spodobała się: „szosa marna“.

Według mnie, jest to dość dokładny opis jednostajnej miejscowości, zwiedzanej przez wycieczkę. Dodajmy, że niejeden uczeń starał się zapamiętać nazwy wsi i rzeczek mijanych. A więc rzeczka Mrówna, wieś Chrzanów i t. d.

— Błonie — „miasteczko prowincjonalne“, „niezbyt czyste“ (pisze ten sam amator czystości, co i o Gro-

dzisku), „zabudowane nieładnie“, zamieszkane przez żydów, katolików i marjawitów“, „stacja drogi kalijskiej“. Za Błoniem „spotkaliśmy wąską ale głęboką rzeczke Utratę, dopływ Bzury“, „o brzegach niskich i błotnistych“, „porośniętą na dnie wodorostami“. Utratę, „jedyną większą rzeczke“, zapamiętał każdy, ponieważ wykapano się w niej. „Od Utraty idziemy ścieżkami i drogami bocznymi“. Zdaleka widzimy słynne z walk marjawickich Leszno“. „Z początku spotykamy często małe i większe wioski i miasteczka“, lecz „później szliśmy po kilka godzin nie widząc ich“. „Okolice tamte stosunkowo do poprzednich są bardzo mało zaludnione“, „nieraz trzeba było przejść kilka godzin, aby spotkać jaką chałupę wiejską“. Niektórzy zapamiętali nazwy wsi: Czarnowo i Wiejce. „Mieszkańcy tutejsi są niskiego wzrostu z minami dziarskimi, odziani dostatnio“. „Gościnność tu na każdym kroku, obejście delikatne, co świadczy o kulturze tubylców (!).—„Krajobraz mniej urozmaicony“, choć „lasów coraz więcej“. „Grunt piaszczysty aż do Kampinosa“. „Dlatego też, — żali się niejeden, — podróż nasza była bardzo uciążliwa“. Jedyne szczęście, że „przebywaliśmy po większej części równinę“.

„Piaski, bagniste łąki i zrzadka rzeczki — oto główne cechy krajobrazu okolic, które pieszo bardzo dokładnie przeszliśmy, bo też czas na przyjrzenie się każdemu kawałkowi ziemi aż nadto pozwalał przy powolnym i jednostajnym marszu pod wysoko na nieboskłonnie wzniesionym słońcem. Upał wytrwale towarzyszył nam w ciągu całej prawie podróży, tylko u kresu niebo pokryło się ciężkimi chmurami o ciagle zmieniających się dziwnych smoczycych kształtach, jakby wysłało swe zastępy, zagniewane naszym szczęśliwym przedsięwzięciem“, poetyzuje jeden z uczestników wycieczki.

„Kilka wiorst za Kampinosem zaczyna się puszcza Kampinowska“. „Za Kampinosem do puszczy Kampinowskiej ciągną się piaski, ale w niektórych miejscach były też i błota“, i „rzeczka“. Bliżej ku niej krajobraz się zmienia, naokoło zaczynają czernieć lasy“. „Okolice, przez które przechodziliśmy, były bardzo urozmaicone: z lasu wychodziliśmy na drogi piaszczyste, z dróg znowuż do lasów i t. d.“ „W niektórych miejscach są dość wysokie góry piaszczyste“. Zapamiętali je uczniowie, ponieważ skakali z nich na drogę: bardziej więc były strome, niż wysokie. „Lasy w tych stronach są przeważnie sosnowe“.

Sama puszcza nie wywarła na uczniach większego wrażenia. Pisz o niej każdy, ale mało co. „Puszcza składa się z drzew iglastych“, — tyle pisze autor najdłuższego opisu wycieczki. „Znajdują się tam liczne leśniczówki“, dodaje drugi. „Gleba czarna i wilgotna“, pisze trzeci i t. d. A to dziwne, bo w puszczy spędziliśmy długi wieczór, roznieciwszy ognisko w celu przygotowania skromnej kolacji, a po noclegu w leśniczówce nazajutrz rano przeszliśmy ją całą wszerz. Widocznie puszcza zawiodła oczekiwania wycieczkowiczów. „Puszcza mocno przetrzebiona“, pisze jeden. „Puszcza Kampinowska w długość jest ogromna, ale w szerokość niebardzo“, streszcza drugi ogólne wrażenie. Wreszcie „nad wieczorem dokuczały komary“. Jeden tylko uczeń poświęcił opisowi puszczy parę linijek: „Puszcza przedstawia nam ogromny las, w którym głównie rosną sosny masztowe. U podnóża tych drzew ciągną się niezliczone masy jagód, borówek i in., co wskazuje na miejscowość bagnistą. To w rzeczy samej mieliśmy sposobność sprawdzić doświadczalnie“. To było już nazajutrz. I o tym już piszą wszyscy. „Zaraz za puszcza ciągną się ogromne bagna, przez które musieliśmy przejść, aby się dostać do

wsi i rzeczki Zamość“. „Przebyliśmy ją, zmoczywszy całe ubranie“. „Błotniska te i łąki, stojące pod wodą“, „ciągnęły się około wiorsty“. „Wiele komarów dokuczliwych“. Bardzo pięknie przedstawiał się krajobraz rano: dokoła lasy, przeważnie iglaste“, „miejscowość obfitowała w kwiaty, i tych było wiele rodzajów“, „rosną tu irysy, bawełnice, chabry“, „łąki pokryte bujnemi roślinami“. „Z trudem“ jednak „wydostaliśmy się“ z tej pięknej krainy „na twardy grunt“.

„Za Zamościem znów ciągnęły się piaski aż do Wisły“. „Aż do Strzyminia nad Wisłą szliśmy znowuż po piaskach w strasznym gorącu“. „Lasy ciągnęły się do samego Strzyminia“. „Przed Wisłą napotkaliśmy jezioro“, które musieliśmy obejść przez „steszka kolo weźba“, jak poinformował nas jeden Niemiec. Wogóle „napotkaliśmy kilku Niemców, — sędzę, że to są koloniści, którzy najprawdopodobniej dostali się tu przy pomocy Wisły“. „Dość dużą przestrzeń od Strzyminia zajmowały piaski, utworzone podczas wylewów Wisły“. „Jeszcze przed Wisłą jest łąka niegłęboka“. „Wisła z tej strony jest z brzegu płytka“. Przystań na Wiśle znajdowała się na prawym brzegu“, więc „po kąpieli w łąsce przeprawiliśmy się na drugą stronę“ „łodzią do wioski Wychódź“, „z której statkiem udaliśmy się do Warszawy“. „Droga piesza wynosiła około 7 mil“ nieco przesadnie oblicza jeden.

Podróż parostatkiem wywarła na wycieczkowiczach największe bodaj wrażenie. Okazało się, że mało kto z nich używał przed tym tej przyjemności. W opisach więc Wisła zajęła najwięcej miejsca. O ile z okien wagonów uczniowie nie widzieli nic, o tyle z pokładu statku przyglądali się okolicy mimo wyczerpania dość uważnie.

„Wisłę zwiedziliśmy od Wychodzi“. Tu, w „Płoc-

kiej gubernji, Wisła jest bardzo szeroka“. „Dno piaszczyste“. „Barwa jest zielona“. „Zauważyłem na Wiśle moc wirów, które ciągną się wzdłuż lewego brzegu“. „Na Wiśle znajdują się liczne duże i małe wysepki“. „Największa— Grochalska“. — „Płynęliśmy statkiem przeciw prądowi, dlatego też bardzo wolno“. „W niektórych miejscach woda była zupełnie płytka, było dużo mielizn i przez to podróż była uciążliwa“, „na każdym kroku były oznaczone mielizny, i statek, którym jechaliśmy, nieraz zahaczał o dno“. „Wisła nie jest zupełnie uregulowana“, „co jest bardzo niedogodne dla żeglugi“.

„Wisła jest dosyć jednostajna przez mielizny piaszczyste i brzegi względnie niskie“, „pokryte lasami, które są częściami wielkiej niegdyś puszczy Kampinoskiej“, lub „krzakami“. Z powodu częstych wylewów brzegi Wisły nie są bardzo zaludnione“, lecz „dolina wygląda na żyzną“. Zwrócił na się uwagę uczniów „Zakroczym, położony wysoko nad Wisłą“, „na piaszczystym pagórku“, — „bardzo malowniczo wygląda“.

„Po pewnym czasie można było zauważyć, że woda Wisły ciemnieje. Działo się to dzięki Narwi, której woda ma odcień ciemnozielony“. „Daleko na Wiśle można odróżnić wodę Narwi“. Wreszcie „pod Modlinem do Wisły wpada Narew“. „Woda tu płytka“. Jednemu się Modlin spodobał: „ślicznie wyglądał Modlin nad Wisłą“. „Forteca jest połączona za pomocą mostu zwodzonego z drugim brzegiem“.

Jeszcze dalej idą „Bielany, gdzie się wówczas odbywała zabawa“. „Do Bielan brzeg prawy był wysoki“, „spadzisty“, a „lewy niski“, „przed Bielanami lewy brzeg się podniósł“, „wznosi się piaszczystymi stromemi wyniosłościami“, „jest więcej zadrzewiony“, „lecz przeważnie pusty“. Są mimo to dla niektórych

„brzegi Wisły malownicze“. „Pod Bielanami widzieliśmy nowy dwupiętrowy parostatek“, a „około godziny 9-tej wieczorem przyjechaliśmy do Warszawy“. Cała wycieczka więc trwała dwie doby, a kosztowała coś 20 rubli wszystkich piętnastu uczestników razem.

Tak się przedstawia opis wycieczki przez uczniów. Nie obeszło się tu bez drobnych błędów, a tym bardziej bez różnicy zdań w określeniu krajobrazu. Zauważyć się da wielka nierównomierność w opisie poszczególnych części wycieczki: jedni więcej zajmują się Wisłą, inni miasteczkami, znów inni roślinnością lub rzeczkami mijanymi. Jednak to jest praca półgodzinna, nie poprzedzona żadnym przygotowaniem. Ale mimo te usterki odniosłem wrażenie, że nie tylko ogół wycieczkowiczów, lecz i każdy z osobna należycie zrozumiał i odczuł, co widział i widział, co widzieć należało. Opisy ich tchną pewną naiwnością tonu, — znać nowicjuszków na polu krajoznawstwa, ale gdyby się dało z nimi wycieczki powtarzać, pokazując im mniej jednostajne i bardziej oryginalne widoki ziem polskich, niewątpliwie opisy ich również odznaczałyby się większym wyrobieniem.

W. Wakar.

Warszawa.

Giotto a sztuka dziecięca,

(PARALELA)

przez

Dra A. Stabrowską.

Dzisiejszy stan wiedzy zdaje się nie pozostawiać już wątpliwości, iż prawo biogenetyczne: rozwój indywiduów jest w rysach zasadniczych powtórzeniem skróconym rozwoju gatunku — czyli że ontogeneza jest odbiciem filogenezy — rozciąga się nie tylko na organizmy cielesne, ale i na psychiczne. Więc i osobnik ludzki, a jedynie ten obchodzi nas tutaj, przebiegałby w rozwoju psychicznym stadja, analogiczne do tych, jakie przebył gatunek ludzki.

Tutaj wszakże sprawa komplikuje się olbrzymio: wychowanie, nauczanie, tradycja, w różnych postaciach czynna, i wszystko, co się obejmuje pojęciem kultury — a u różnych ras czynnik ten nadto w różnej występuje mierze — przerywa naturalny bieg rzeczy, wspomagając go, względnie pacząc. Zatem ontogeneza nie może być tutaj prostym odbiciem filogenezy.

Atoli pomimo większego lub mniejszego nacisku, jaki wywiera na duch ludzki kultura, w pewnej dziedzinie i w pewnych stadjach rozwoju, paralelizm ten, jak wykazują badania specjalne, jest nader wyraźny, mianowicie w dziedzinie sztuki. Sztuka to odbija na-

turalny bieg rozwoju psychicznego, dopóki wpływa z wewnętrznej potrzeby ducha i własnymi idzie drogami, t. j. dopóki się nią nie kieruje. Że zaś ma swoje źródło w naturalnej potrzebie ducha, w potrzebie wypowiedania się i opowiadania, dowodzi tego fakt, że się ją napotyka u wszystkich ludów, równie jak u dzieci wszystkich ras. Najłatwiej się przecho-
wuje, w wytworach swych jest najdostępniejsza i najbardziej rozpowszechniona sztuka plastyczna, zwłaszcza rysunek i malarstwo. Najcelowsze jest przeto, jeśli chodzi o możliwie obszerny materiał porównawczy, uwzględniać wytwory tych właśnie sztuk.

Niedawno jeszcze zaczynało historję sztuki od starożytnego Wschodu, dziś natomiast znalezione rysunki—wryte na kościach—z czasów przedhistorycznych odnosi się do najwcześniejszej epoki dyluwjalnej; są one tak doskonałe, iż biológowie rozpoznają w nich gatunki zwierząt ówczesnych. Nauka pogrzebała już także mniemanie, jakoby „dzicy“ nie uprawiali sztuki; nawet najniżej stojące ludy posiadają ją w zaczątkach, równie jak dzieci wszystkich ras, z własnego popędu, czy to rysują patykiem na piasku, czy „mażą“ ołówkiem po drzwiach, stołach i po czym się tylko da.

Ta właśnie okoliczność, że sztuka wpływa pierwotnie z potrzeby ducha ludzkiego, a więc, pozostawiona sobie, własnych szuka dróg i jest przeto wyrazem rozwoju psychicznego, ta okoliczność sprawia, że badania uczonych: historyków, etnologów, psychologów i pedagogów, zainteresowanych wspomnianym paraelizmem rozwojów, skierowują się na sztukę, jak już wiemy, na rysunek i malarstwo. Zebrano już sporo materiału porównawczego i skonstatowano w wielu punktach zasadniczych zgodność pomiędzy wytworami sztuki dzieci i ludów, stojących na niskim stopniu

kultury. Są to fakty, na które wskazywano już niejednokrotnie. Poniżej wszakże zamierzam omówić badania porównawcze ¹⁾, sięgające o wiele dalej. Nie chodzi w nich o wykazanie paralelizmu sztuki dziecięcej i pierwotnej, ale sztuki włoskiej XIII-go wieku, tej epoki, która wydała Dantego, Petrarke, Bocaccio i Giotto, i którą historia zowie Odrodzeniem.

Po tysiącletniej niemal drzemce zbudziła się wówczas twórczość artystyczna ludów, grupujących się wokół morza Śródziemnego. W architekturze i rzeźbie przechowały się tradycje klasycyzmu; ideały jego, chociaż zbarbaryzowane, mogły jeszcze służyć za punkt oparcia dla artystów nowoczesnych. Ale w malarstwie nie posiadano nic nad symboliczne figury Chrystusa, apostołów, cesarzów i książąt, bezduszne schematy w stylu bizantyjskim. Teraz, kiedy nastąpiło przebudzenie, ta sztywna, uroczysta sztuka, wydająca się dobrze w bazylikach wczesnego chrześcijaństwa, nie miała ludziom już nic do powiedzenia i trzeba było tworzyć sztukę nową. Przypadło to na czas upadku władzy cesarskiej i początku owego ruchu religijnego, który się zwrócił przeciwko monopolowi kleru i żądał wolności kazania. We Włoszech żądania nowoczesne reprezentował św. Franciszek z Asyżu. On to potrafił skłonić Ojca Św. do ustępstw, zaspakajających potrzeby religijne budzącego się mieszczaństwa i odjąć ruchowi nieprzyjazny dla kleru charakter. Z osobą św. Franciszka związane jest też obudzenie się do nowego życia sztuki, pozostającej w ścisłym związku z kościołem. Czynami swojemi i pismami, równie jak czarem swej impulsywnej, subtelnej i czystej natury, święty

¹⁾ Felix Rosen, Darstellende Kunst im Kindesalter der Völker. J. A. Barth. Lipsk.

ten wywierał olbrzymie wrażenie na lud i postać jego zaczęto upiększać legendami. Opowiadano sobie o nim nie tylko po klasztorach, ale i u ognisk domowych, i na ulicy, i oto chciano opowiadać o nim i w sztuce.

Do tego zaś celu nie można się było posługiwać sztywną, ceremonjalną sztuką bizantyjską; nowe życie, pulsujące w mieszczaństwie włoskim, wymagało sztuki świeżej, młodocianej, sztuki dziecięcej, która opowiada. Oto jak powstały pierwsze wielkie dzieła Giotto; opowiada on w nich o cudownych czynach świętego z dramatyczną nieraz żywością. Stworzone w Asyżu, Padwie i Florencji, przez jakiś czas były podziwiane, a następnie zapomniane i zaniedbane. Całe cykle jego obrazów, malowanych *al fresco* zatynkowano, aby pozyskać czyste ściany pod malowidła innych i oto po sześciu stuleciach odkryto je pod tynkiem, świeże, jak pierwotnie niemal, i znów się je podziwia.

Jednakże przystępując do nich bez uprzedzeń, znajduje się cały szereg cech, charakteryzujących wszelką sztukę w wczesnych jej stadjach, zarówno jak sztukę dziecka. Jest to zrozumiałe. Kiedy Giotto rozpoczynał swój cykl obrazów z życia św. Franciszka, brakło mu jakichbądź wzorów, musiał więc nową tworzyć mowę dla swoich pomysłów.

Cechy, charakteryzujące rysunek i malarstwo w zaczątkach, są dziś wyraźnie sformułowane. Mianowicie:

dziecko nie próbuje wydobywać bryłowatości ciał, lecz rysuje tylko ich kontury; nie zna cieniowania;

nie wie nic o perspektywie, ani o zagadnieniu przestrzeni; jeśli używa farb, to dla pokrycia płaszczyzny, nie zaś, żeby modelować niemi.

Też same cechy posiadają egipskie i asyryjskie

dekoracje (płaskie) ze swemi wyraźnemi konturami, nieraz jedynym środkiem artysty; farba im służy do modelowania, koloruje tylko płaszczyzny.

To samo widzimy w pierwotnej sztuce greckiej, na wazach. Dekoracje czysto konturowe przewyciężono tutaj wcześniej, ale pozostała płaszczyzna jednobarwna: figury czerwone na wazach czarnych, albo czarne na wazach czerwonych. Wpływ tej manjery sięga fresków sztuki rzymsko-greckiej. Pomienione cechy wykazują też minjatury epoki Karolingów i malowidła na szkłe w katedrach gotyckich. Jedynie w mozaice osiągnięto pewien stopień bryłowatości, zresztą i tutaj figury pozostały płaskie, używanie zaś lazuru lub złota do tła psuło wrażenie głębi. Przez całe wieki średnie zadawalniano się tłem jednobarwnym, albo znów upiękaszonym arabeskami i figurami geometrycznemi.

Dopiero Giotto przełamał tę tradycję, umieszczając figury ludzkie w świecie realnym: przed bramą ogrodu, na ulicy, albo w halach pałacu. Koloryt zaś jego, obok brudnego, brązowego tonu poprzedników, uderza czystością; ale, że i on jeszcze nie modelował farbą, widać to na starszych obrazach bardzo wyraźnie: twarze kolorowane jedną barwą, a nosy, usta i oczy nasadzone brązowymi kreskami. Natomiast sztuka nowoczesna nauczyła nas rozróżniać rysunek i malowanie; dziś wiemy, że kolorowany rysunek nie stanowi jeszcze malowidła.

Z cech, charakteryzujących rysunek dziecka, wymieniamy następnie: figury ludzkie nie są umieszczone na mocnej podstawie.

Otóż i u Giotta na jednym z obrazów w Asyżu Bóg Ojciec siedzi na wozie niebieskim, który, wraz z końmi, jest wprost usadzony na niebieskim tle. Zaś

sztuka późniejsza umieszcza wóz na skłębionych obłokach, albo na drodze z promieni słonecznych.

Następnie, u Giotto uderza *brak proporcji* pomiędzy figurami ludzkimi a ich otoczeniem. Budynki, drzewa i góry, służące za scenerję w obrazach, są zawsze rażąco małe w stosunku do figur. Ten sam stosunek uderza w rysunkach dziecka: figury są zawsze za duże względnie do przedmiotów otoczenia. Dlaczego?

Oto zarówno sztuka pierwotna, jak i dziecko, rysunek swój rozpoczynają od człowieka i to w takiej wielkości, żeby można było oddać szczegóły; zaś dom, ogród, zwierzęta, zabawki wykonywają w takich rozmiarach, na jakie zezwala pozostałe miejsce: dziecko również jak sztuka pierwotna, ujmują przedmioty *według różnych masztabów*.

Niektóre obrazy Giotto nie pozostawiają wątpliwości, że brakło mu wprost miejsca na wykonanie scenerji, proporcjonalnie do figur, a wielkość tych ostatnich jest przepisywana koniecznością rozpoznawania, co te figury znaczą, albo co robią. Tak np. na obrazie „Uwolnienie heretyka“, w górnym kościele w Asyżu, postać ludzka wychodzi z więzienia, w którym zaledwie mogłaby stanąć, a gdzie o leżeniu już niema mowy. Albo też „Sen papieża“. Stroskany przeciwnościelnym ruchem, papież śni, że bazylika loterańska się chwieje. Oto występuje człek w skromnej odzieży i podpira ją, żeby nie upadła. Jest to św. Franciszek z Asyżu. Jakże naiwnie ta treść opowiedziana jest w obrazie, jaka dysproporcja pomiędzy figurami a architekturą! Św. Franciszek nie wszedłby przez główny portal do kościoła; postać papieża nie leży właściwie, ale postać stojąca, sztywna, jest umieszczona poziomo. Istnieją dwa sposoby oddawania scenerji w proporcji słusznej, pomimo raz obranej już

wielkości figur: odsunięcie kulis na plan dalszy, albo też przedstawienie tylko ich części. Jednakże na żaden z tych pomysłów nie wpadł *Giotto*, jak nie wpada na nie dziecko. Odsunięcie kulis wgląd możliwe jest tylko przy pomocy perspektywy, o tej zaś wiedział *Giotto* bardzo niewiele. Matematyczne traktowanie perspektywy nastąpiło później dopiero, a czysto empiryczne rozwiązanie zadania, wobec tego, że oko ludzkie nie rozpoznaje małych różnic kątów, jest bardzo trudne. Wprawdzie *Giotto* próbował rysować budynki i inne przedmioty w perspektywie — jak to zresztą czynią i starsze dzieci — i „udawało mu się nieraz uchwycić kąty poprawnie. Ale nie był on świadom zasad perspektywy: zmniejszania się przedmiotów w miarę odległości. Np. w obrazie „ślub czystości“ figury ludzkie wewnątrz zamku i przed jego murami mają jednakową wielkość.

Wszystkim malowidłom współczesnym brak było perspektywy, figury pierwszego planu wyglądają na nich, jak gdyby przylepione do domów, gór i t. p. Jeszcze w XIV wieku popełniano ten sam błąd, nie umiano nadawać pejzażowi odpowiedniej proporcji: malowano pagórki, gdzie szło o góry, krzaki — gdzie szło o drzewa; tak się działo aż do XVI w., z wyjątkiem *Pierro della Francesca*, obznajmionego z matematyką perspektywy.

Jeśli zagadnienia przestrzeni nie rozwiązano w sztuce prymitywnej zapomocą perspektywicznego zmniejszenia, dziwić się można zaiste, że nie uczyniono tego innym sposobem, oddając mianowicie tylko część scenerji. Giotto, malując np. sułtana Kamila przed pałacem, kiedy on skazuje na próbę ogniową św. Franciszka, oddaje pałac z wszystkimi szczegółami, — pomimo, że uwaga skupia się na figurach ludzkich — jest to też pałac maleńki, niby model pałacu; wogóle

domy, góry, drzewa, stanowiące scenerję, oddaje *Giotto* w całości. To samo widzimy na rysunkach dzieci. Czym to objaśnić?

Rosen mniema, że artysta pierwotny, równie jak dziecko, nie przypuszczają w widzach swoich, ani też sami nie posiadają zdolności dopełniania np. części—domu—do całości, budynek musi mieć dla nich dach, jak góra szczyt i t. d., a wszak sztuka pierwotna, jak dziecięca, *opowiada i to dokładnie*.

Nie uważam objaśnienia tego za trafne. Wszak już dziecko trzyletnie, układając łamigłówkę, poznaje z części obrazka, nalepionego na sześcian, do którego obrazka, do jakiej całości ona należy; dzieje się to mocą kojarzenia poprostu, a więc nie zależy ani od kultury oka, ani też od rozwoju umysłowego. Brak świadomości—u dziecka i u artysty pierwotnego—że chodzi głównie o figury ludzkie, że scenerja jest tylko scenerja, natomiast oddana ze szczegółami nie tylko nie potęguje wrażenia, ale je osłabia, rozprasza uwagę widza—oto, czym, moim zdaniem, tłumaczyć należy wypracowywanie scenerji. Przecież *Giotto*, oddawszy cały pałac, dawał też ornamentację jego, a na tronie sułtana drobne szczegóły. Nie tylko brakło mu świadomości, że o to nie chodzi, ale przeciwnie, kładł on na to wielką wagę. Wszak pogląd na zadanie malarstwa przechodził różne fazy rozwoju i wywierał wpływ na stronę techniczną tej sztuki.

W kompozycjach późniejszych, z większą ilością figur, wskutek braku miejsca, poczęto sobie radzić w ten sposób, że figury ustawiano jedne *над* drugimi, zamiast jedne *za* drugimi. W obrazie „Alegoria kościoła zwycięskiego“ w kaplicy Spagnuoli we Florencji, figury, dla których zbrakło miejsca na przodzie, ustawione są ponad dachem katedry i posiadają, równie jak trzecia grupa figur, zaludniających niebo,

tę samą wielkość, co figury na planie pierwszym. Albo też „Demony w Arrezzo“: domy, stojące jedne za drugimi, *Giotto* rysuje tutaj jedne *над* drugimi.

Dopiero *Massaccio* uczynił zasadniczy krok napród. W kaplicy Brancacci malował on domy i drzewa proporcjonalne do figur ludzkich, oddając mianowicie tylko ich części; on też świadomie wypracowywał scenerję mniej, niż figury ludzkie, kładąc nacisk szczególnie na ich wyraz; np. „Wygnaniec z raju“.

Massaccio zwracał się do widzów dojrzałych, niż *Giotto*, nie tylko opowiadał, ale i przedstawiał; pejzaż, jako scenerję, wzbogacił w to nieuchwytnie coś, co zwiemy nastrojem. Dopiero generacje późniejsze oceniły należycie tego wielkiego artystę. Nawet prosty sposób, w jaki rozwiązał zagadnienie przestrzeni, obcięcie przedmiotów, służących za scenerję, nie przyjął się odrazu. U *Botticello*, dwie generacje później, wyróżnia się wśród obrazów jeden, na którym za scenerję służy kawał muru z wrotami. Że obraz ten pozostał unikatem, dowodzi to, jak trudno było artystom wieku XVI wyzwolić się z cech dziecinnych swej sztuki, pomimo przykładu *Massaccia*.

Z cech, wspólnych sztuce pierwotnej i dziecięcej, ważna jest następnie: nieproporcjonalna wielkość figur głównych. Jeszcze w epoce gotyku na obrazach z wielu figurami główne z pośród nich, jak Chrystus i święci, niezależnie od względnej odległości od widza, są większe od innych. Jest to dziecięcy sposób zwracania uwagi na figury główne. W wiekach XVI i XVII nie uciekano się już do tego sposobu, natomiast figury podrzędne grupowano symetrycznie około głównej, jak to czynił *Rafaël*, albo skierowywano światło od głównej figury do podrzędnych, jak to czynili *Corregio* i *Rembrandt*, zanim zaczęli je wyróżniać zapomocą ruchu i wyrazu.

Następnie, artysta pierwotny, równie jak dziecko, ma dla każdego przedmiotu pewną pozycję, jako normalną, gdyż w tej bywa rozumiana. Np. postać ludzka daje zarys najlepiej znany, najzrozumialszy, wtedy kiedy stoi. Najwcześniej też przedstawia ją dziecko i artysta pierwotny w pozycji stojącej; artysta potrafił już nadać jej wyraz i ruch, kiedy nie czynił zadość najelementarniejszym wymaganiom, jeśli szło o pozycję leżącą lub siedzącą, przykładem „Sen papieża“. Papież nie leży wcale, jest to figura stojąca, umieszczona poziomo. Jeszcze w wieku XV Antonio del Pollajuolo nie potrafił narysować postaci siedzącej, np. „Mądrości“ w galerji Uffizi, w Florencji. Oddanie figur ludzkich w innej pozycji, jak w normalnej, było zadaniem nowym naówczas. Stосуje się to do figur, widzianych z przodu, gdyż z profilu rysował je już w swym czasie udatnie Andrea del Castagno.

To samo widzimy w rzeźbie, gdzie postać leżąca powtarza się ciągle w nagrobkach: są to najczęściej figury stojące, umieszczone poziomo, dla tego też nogi opierają się zwykle o jakąś podstawę.

Wiemy już, że sztuka pierwotna, równie jak dziecięca, opowiada i chce być dokładnie zrozumiana, dba przeto o to, żeby była wyraźna. Dążenie to przejawia się w godny uwagi sposób w oddawaniu wody. Jako ciało bez trwałych konturów i barwy, wielkie stawia ono trudności sztuce w początkach. Jeszcze w wiekach XIV. i XV. malowane potoki wyglądają jak sploty włosów.

Trudno byłoby rozpoznać w nich wodę, jeżeliby nie dodawano akcesorjów: mocno zarysowany brzeg albo ryby; często podpisano nazwę rzeki. W sztuce klasycznej dodawano boga wodnego. W epoce napół pogańskiej Giulio Romano, później zaś Rubens wprowadzili znów istoty wodne.

A dziecko? Naprzód, jak sztuka wieku XIII. i jak

starożytna egipska, zaznacza wodę za pomocą brzegów łądu i drzew na nim, często też przez ryby, ale najczęściej ucieka się do statku parowego. W sztuce włoskiej posługiwanie się łodzią jest rzadkie, tylko w weneckiej ogólnie przyjęte. Już w sztuce starożytnej do rozpoznawania wody służy trzcina, równie jak dziś w naiwnym oddaniu rzeczy; jako środek rozpoznawczy służyły też, zapożyczone od Holendrów, lilje wodne. Rośliny i zwierzęta, służące pierwotnie do rozpoznawania wody, nabierają później znaczenia symbolicznego prawie i stosowane bywają nawet tam, gdzie biologicznie są niemożliwe. Botticelli w „Narodziinach Wenery“ charakteryzuje morze zapomocą trzciny, rosnącej wyłącznie u wód słodkich, zaś Dirk Bouts charakteryzuje znów źródło zapomocą koralów.

Dalej, w sztuce pierwotnej, równie jak w dziecięcej, ważną rolę gra dom. W wieku XIV. staje się rzadszy, w XV. zaś znika prawie zupełnie. Dom widzimy zwykle zdołu, wszakże ani dziecko, ani artysta pierwotny nie dają nigdy tego widoku, natomiast widok frontu, a jeśli figury umieszczają wewnątrz domu, rysują go bez ściany frontowej. Nawet Massaccio na jednym z wczesnych obrazów w kaplicy Brancacci.

Dążenie do zarysu charakterystycznego widoczne jest też w traktowaniu roślinności: trawy i liście drzew są tak rysowane, żeby je można było łatwo rozpoznać, a więc szeroką stroną do widza zwrócone, bez względu na możliwość takiego widoku. Z drzew przekłada nad inne sztuka pierwotna te, które mają kontury charakterystyczne: cyprysy, pinje i palmy. Dopiero w epoce późniejszego Odrodzenia zrezygnowano z takiej wyraźności, mającej na celu poznawanie. Tycjan maluje „drzewa wogóle“, a Rubens przenosi tę manjerę na północ; zaś w krajobrazach Ruysdaels'a nadaremniebyśmy próbowali rozpoznać gatunek drzew.

Ciekawą analogię stanowi sztuka dziecięca i pierwotna pod względem traktowania czasu, właściwie czynności, odbywających się w czasie. Opowiadanie słowami oddaje wydarzenia w naturalnym ich przebiegu, malarstwo zaś musi się ograniczyć do jednego momentu. Otóż sztuka prymitywna zarówno jak dziecko, na jednym i tym samym obrazie przedstawia kilka momentów z wydarzenia. U Giotto spotyka się to często, ale nawet jeszcze u Massaccia, mianowicie w „Groszu czynszowym“ figura Piotra jest oddana trzy razy w różnych sytuacjach.

Gdzie się opowiada o podróży, dziecko i artysta rysują drogę, którą podróżnicy dążą. Historia sztuki przywiązuje wielką wagę do obrazów Domenico Ghirlandajo, Benozzo Gozzoli'ego, Hugo van der Goesa i inn., w których wędrówka Trzech Króli była bodźcem do studjowania krajobrazu, a tym samym do rozwiązania zagadnień przestrzeni.

Wreszcie dwie zgodności natury ogólniejszej pomiędzy sztuką prymitywną i dziecięcą.

Wytwory obu sztuk uderzają ogromną śmiałością. Już trzy wieki przed Giotto Bernard von Hildesheim brał się z całą naiwnością do zadań najtrudniejszych, np. w „Zamordowaniu Abła“, na wrotach katedry w Hildesheimie, oddaje on Kaina w tak śmiałym ruchu, jakiegoby się nie powstydział Michał Anioł. I Giotto próbował wielu trudnych rzeczy, do których się nie brali metodycznie kształcący się artyści wieku XIV.

Czym objaśnić tę śmiałość? Otóż brakiem świadomości u dziecka, i u artysty prymitywnego, jak trudne są przedsiębrane zadania, następnie brakiem samokrytyki. Dziecko nie obserwuje natury i nie kontroluje swych rysunków według przedmiotów, lecz czerpie ze skarbnicy pamięci, chociażby miało przed

sobą przedmioty, które rysuje. Tak samo artysta pierwotnie oddaje rzeczy z pamięci, chociażby je mógł obserwować w naturze. Czy Giotto nie miał okazji obserwować, jak wygląda np. postać, leżąca na miękkiej pościeli? Jednakże w obrazio „Sen papieża“ umieścił poziomo sztywną postać stojącą, pod którą poduszki nie uginają się ani trochę.

Obecnie wiemy, że nie dość jest mieć przed sobą model, żeby go „widzieć“ w znaczeniu artystycznym; trzeba się uczyć widzieć, zaś na zobaczenie pewnych, teraz bijących w oczy, rzeczy, trzeba było wielu pokoleń artystów. Rzeczy, raz już widziane—przez wybitne talenty—stają się, dzięki bardzo łatwo przenoszącej się w tej dziedzinie tradycji, dorobkiem całej ludzkości cywilizowanej. Nie dziw więc, że obecnie po kilku latach nauki rysunku, albo nawet tylko umiejętnego oglądania dzieł sztuki, nie popełniamy tych błędów kardynalnych (np. nie rysujemy człowieka od wrót kościelnych większego), jakie popełniał wielki Giotto.

Nakoniec jeszcze jedna cecha wspólna dla sztuki dziecięcej i pierwotnej: realizm, będący tak często przedmiotem dyskusji.

Giotto ceniony był przez współczesnych za swoją realistyczność.

Boccacio powiada (Decamerone giornata VI, 5), że „miał on tak zadziwiający talent, iż wśród tego, co matka natura... tworzy, nie było rzeczy, którejby nie oddał z ludzającym podobieństwem“. Jednakże nie można tego brać za realizm metodyczny, oparty na studjach natury, Giotto reprodukował więcej z pamięci, niżli kopjował naturę, oddawał rzeczy tak, jakimi je znał z życia, przeto zrozumiała, że obrazy jego odbijały realistycznością od martwego wówczas dla Włochów stylu bizantyjskiego. Realistyczność sztuki

ki dziecięcej tłumaczy się tem, że czerpie ona z pamięci.

Przeprowadzona oto paralela między sztuką artysty, szukającego nowych dróg samodzielnie, a sztuką dziecięcą ujawnia nam prawo biogenetyczne. Na pozór panowanie jego rozciąga się na sztukę wogóle — wszak i obecnie żyjący artyści przechodzą w ogromnym skróceniu te same stadia rozwoju, które przeszła sztuka dana historycznie. Tak się dzieje i w nauce: człowiek uzdolniony może „przejsć” w ćwierć wieku to, co ludzkość zdobyła na drodze stopniowego rozwoju w ciągu tysiącleci.

Jednakże tam, gdzie indywidua przyswajają sobie tylko zdobycze kultury artystycznej, nie można, sędzę, mówić o ich „rozwoju” w tym samym znaczeniu, jak w wypadkach samodzielnego szukania dróg w sztuce. Czynniki kultury, dostarczając bądź w formie nauczania, bądź tylko oglądania dzieł sztuki, gotowych wyników rozwoju wielu pokoleń artystów, utrzymuje postęp indywiduów bardziej na powierzchni, w wielkiej mierze redukuje go do przejmowania techniki i do „przechodzenia”, w tempie ogromnie przyspieszonym, tego, co całe pokolenia artystów zdobywały powoli i samodzielnie.

Ostatnia okoliczność sprawia właśnie, że w sztuce danego artysty tym mniej odbija się jego rozwój psychiczny, im więcej on przejął wyników rozwoju sztuki, t. j. im bardziej wchodzi w grę czynnik kultury.

Dr. A. Stabrowska.

Monachjum.

Z LITERATURY.

Antoni Karbowiak. Studja statystyczne z dziejów Uniwersytetu Jagiellońskiego 1433/4 do 1509/10.

Wiadomo, jakie znaczenie w dziejach Wszechnicy Krakowskiej ma drugi dziesiętek XVI. w.; na te bowiem czasy przypada ów przełom, podkreślany przez historyków, a polegający na tym, że Uniwersytet ze szkoły o europejskim rozgłosie i powadze w wieku XV. i początkach XVI. spada zwolna dzięki różnorodnym wpływom domowym i postronnym do poziomu szkoły partykularno-narodowej; głos mistrzów jagiellońskich już nie przedostaje się poza mury szkolne i granice państwa na arenę walk ogólnoeuropejskich, jak niegdyś opinie Jakóba z Paradyża, Elgota i Hessego w czasie sporów bazylejskich lub głos Pawła z Brudzenia na zjeździe w Konstancji; cichnie sława starej uczelni i jej autorytetów, zmniejsza się też nie do poznania, a w końcu ustaje zupełnie ów wielki napływ cudzoziemskich szkolarzy do Krakowa, który dawniej tak ożywia i wzbogacał miasto, a był zarazem ową stugębną famą, co za granicę scholastykę, matematykę i „humaniora” krakowskie chwaliła wobec obcych.

Temi to właśnie błogimi czasy wielkiego kwitnienia uniwersytetu zajął się prof. Karbowiak, niestrudzony badacz polskiego szkolnictwa, tyle już zasłużony na tym polu. Owa znaczna frekwencja cudzoziemskich uczniów uderzyła go przedewszystkiem, dlatego tej kwestji poświęcił najwięcej uwagi w swych dociekaniach. Przeglądając pilnie, z ołówkiem w ręku „Album studiosorum”, wydany przez Chmiela, z lat od 1433. do 1509. (t. j. z 77 lat

najbujniejszych rozwójów) obliczył, że na ogólną liczbę 17.263. szkolarzy, immatrykulowanych w tym czasie, 7.611 studentów (t. j. 44%), pochodziło z zagranicy, a do Krakowa przybyło na studia. Badając w dalszym ciągu na podstawie „Albumu“ pochodzenie tych obcokrajowców, ustalił prof. Karbowski, że największego procentu słuchaczy (16.66% t. j. 2.876 głów) dostarczyły Węgry, następnie Śląsk (14.41%), Morawy (2.39%), Brandeburgia i Pomorze (1.87%), Czechy (1.70%), ponadto bawili tu licznie Niemcy z najrozmaitszych prowincji, Duńczycy, Szwedzi, Włosi, Wołosi, Belgowie, Turcy (5), Anglicy i Hiszpanie; brakło tylko w całym tym okresie Francuza. Dokładne zestawienie krajów i miejscowości, skąd ci szkolarze się wywodzili, opatrzone w objaśnienia i odsyłacze do „Albumu“, stanowią niewątpliwie najcenniejszy zrab wydanych przez prof. K. materiałów, choćbyśmy nawet przyjęli, że nie obeszło się tu bez pewnych pomyłek.

Poza temi żmudnemi, pedantycznemi, a tak cennemi dla przyszłego historyka polskiej oświaty obliczeniami — pomieścił dr. Karbowski w niniejszej pracy jeszcze inne statystyczne wyniki swych studjów, jak np. Statystyczny wykaz szkolarzów z Prus polskich wedle dyceezji (razem było uczniów 603); Cyfrowy stosunek szkolarzów krajowych do zakrajowych w poszczególnych latach wspomnianego okresu; Wykaz szkolarzów przybyłych z uniwersytetów obcych (razem 73, najwięcej Lipsk, Kolonja, Wiedeń); Wykaz zakonników w Uniwersytecie Jagiellońskim w tym czasie, wedle Zakonów (razem 167, najwięcej Cystersów i Franciszkanów); wreszcie Immatrykulacje i promocje artystów w świetle cytr. 1433—1506 (na 17.262 uczniów było 4.092 bakałarzy krakowskich, a na 4.152 bakałarzy wszystkich było promowanych w Krakowie magistrów artium 822).

Materiały powyższe, zebrane przez szanownego autora w trakcie pracy nad III. tomem „Dziejów wychowania“, który się niebawem ukaze, nużą może swą drobiazgowością, niemniej jednak znaczenie ich uznać musi ten, kto na trwałych podstawach budować zechce gmach dziejów oświaty i szkolnictwa polskiego w dawnych wiekach.

Stanisław Lempicki.

Lwów.

Ferd. Józef Śliwiński. Plutarch w Polsce XVI. w. Lwów. 1911. Nakł. Tow. Filologicznego.

Wymieniona w nagłówku rozprawa powstała w seminarjum polonistycznym prof. Bruchnalskiego we Lwowie i wyrosła z inicjatywy tegoż uczonego, który w wykładach swoich niejednokrotnie kładł nacisk na konieczność opracowania wpływu ważniejszych autorów starożytnych, rzymskich i greckich, na formowanie się i ustalanie tego prądu kulturalno-literackiego, który nazywamy „humanizmem polskim“. Inne narody zrobiły już pod tym względem dosyć znaczne postępy; monografie, dotyczące bytowania i oddziaływania pisarzy starożytnych w średniowieczu i za Odrodzenia nie należą u nich do rzadkości (wymieniam np. Zaperta: „Virgils Fortleben im Mittelalter“, Bartscha „Ovid im Mittelalter“, rzeczy Baumgartnera, Nordena i t. d.); my mamy w tym kierunku jedną rzecz tylko, t. j. Zielińskiego „Cicero im Wandel der Jahrhunderte“, lecz i tu o Polsce niewiele. A przecież materiału tak dużo leży prawie że pod ręką; wystarczy przeglądnąć Bibliografię Estreichera i Wisłockiego, świetne Katalogi rękopisów i inkunabułów krakowskich, aby móc pochwalić się już bardzo obfitym plonem. Ważny więc jest impuls, jaki daje próba p. Śliwińskiego!...

O Plutarchu i wpływie jego na czasy późniejsze pisano za granicą wiele; istnieje o nim niemiecka, obszerna monografia Volkmana, francuska De Crozalsa, nadto dużo mniejszych, ważnych przyczynków. U nas p. Śliw. pierwszy przyłożył ręki do tej kwestji.

Wiadomo, jak wielką powagą i znaczeniem cieszył się mędrzec z Cheronei w średniowieczu i za renesansu, w całej Europie. Czytano go i przepisywano powszechnie, rady jego pedagogiczne i moralne stawiano bardzo wysoko, a „lumen“ humanistów, Erazm Rotterdamski pisał, że wśród Greków nikt od niego nie jest „sanctior aut lectu dignior“. Wpływ Plutarcha na Polskę, jak wynika z badań p. Śliwińskiego, był też bardzo znaczny. W dziełku swym rozpatrywał autor wpływ ten na przestrzeni XVI. w., opierając się przy tym jedynie na materjale bardzo rzeczowym, operując danemi niezawodnej wagi, bo statystyką: a) rękopisów i wydań zagranicznych Plutarcha,

w Polsce przechowanych; b) wydań polskich Plutarcha; c) przekładów i przeróbek jego dzieł na język polski; d) zapożyczeń i wpływów Plutarcha na literaturę polską owych czasów.

Rezultaty rozprawki zasługują na obszerniejszą wzmiankę. Pominąwszy bowiem fakt, że różne dzieła Cheroniejczyka znane są Polakom XVI. w. w manuskryptach średniowiecznych i edycjach obcych z przed r. 1500., zażnać należy, że np. w ciągu 36 lat, od 1514—1550., przedrukowano u nas Pseudo-Plutarchową rozprawkę „De liberis educandis“ sześć razy, inne drobniejsze rozprawki i apoftegmaty 11 razy. Przekładów pism Plutarcha jest też w Polsce w XVI. w. bardzo wiele, z tych najważniejszych przykład „Moraliiów“ Mikoł. Kochanowskiego (przed 1582.) i „Apophtegmatów“ przez Bieniasza Budnego (w r. 1595); nadto tłumaczyli go jeszcze: Wojnowski, Januszowski, Maczowski, Jan Kochanowski („Wzór pań mężnych“) i inni. Co się tyczy zapożyczeń z Plutarcha w zakresie literatury oryginalnej, to idą one w 3. kierunkach: żywotopisarstwa, moralno-pedagogicznych i apoftegmatów. I tak: Plutarchowe Bion, które za renesansu stworzyły odrębną, a wielce modną gałąź żywotopisarstwa o charakterze przykładowo-parenetycznym, naśladowali u nas Warszewicki (Caesarum, Regum etc. Vitae) i Solikowski (Lukrecja rzymska i chrześcijańska), a niema może pisarza bardziej znającego, któryby ich nie znał i nie cytował. Jeszcze silniej zaznacza się wpływ pedagogicznych rzeczy Plutarcha, które początkowo zastępowały zupełny brak wszelkiej polskiej produkcji piśmienniczej w tym kierunku, później zaś bardzo silnie oddziaływały na naszych pedagogów i moralistów jak Sz. Marycki, Erazm Gliczner, Klonowicz (Victoria deorum), J. Januszowski i t. d. Najsilniej jednak żłobiły swe oddziaływanie „Apophtegmaty“, bo podobnie jak Erazm z Rotterdamu, Fulgoza, Poggio, Lykostenes, tak i nasi anegdociści i autorowie przypowieści moralnych łakomą garścią czerpali obficie z źródeł mądrości Plutarcha; pożyczki i rzeczy żywcem z „Apophtegmatów“ Cheroniejczyka wzięte można znaleźć w każdym niemal dziele polskim XVI. w., a szlachta, czytelniczka tych dzieł, budowała się zacnem przykładem greckiego mistrza, nie wiedząc zgoła, komu to tyle enotliwych wskazań zawdzięcza. Z Plutarcha brał Rej (w *Zwierzyńcu*), Paprocki (*Próba cnot dobrych*), Budny (*Krótkie węzłowate powieści*), Wit-

kowski, Grotowski, Moczydłowski, Szarzyński, Jan Kochanowski, Górnicki i t. d., i t. d. *Poza tym wszystkim* zaś pełno wzmianek o Plutarchu i jego dziełach, pełno cytatów z nich spotyka się wszędzie, użytych w celach najrozmaitszych; Jan Zamoyski np. w dziele „De senatu Romano“ posługuje się niemi jako świadectwem historycznym w swych dowodzeniach antykwaryczno-naukowych.

Już z powyższych uwag widać, jak szerokie rozmiary przybrał wpływ Plutarcha na piśmiennictwo polskie; dzięki „piękności formy, eklektycznemu sposobowi traktowania rzeczy, uwzględnianiu ciągłemu strony moralnej czynów ludzkich i filozofji na ogół biernej“ przypadają wielki moralista i pedagog grecki Polakowi do gustu i wyrugowywał z Polski nawet Arystotelesa. A upodobania te do Plutarcha przetrwały długie lata, bo aż do wieku XVIII. i jeszcze później (Krasiecki, Golański, Słowacki).

Rozprawka p. Śliwińskiego napisana jest z ogromną sumiennością i skrupulatnością, a uderza nawet pewnym skąpstwem stylistycznym, niedopuszczającym niepotrzebnego słówka dla okraszy; autor wyzyskał wszelkie dostępne mu źródła, choć słuszność każe dodać, że wszystko raczej notował, znaczył, niż rozwijał i szczegółowo omawiał; zestawieniami zaś, odnoszącemi się do wpływu Plutarcha na Reja, Paprockiego i t. d., przysłużył się znacznie historykom literatury owych czasów.

Stanisław Lempicki.

Lwów.

Dr. Stanisław Kot. Andrzej Frycz z Modrzewa o wychowaniu i szkole. (Na tle ówczesnej literatury pedagogicznej). Lwów, Nakł. Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych. 1910.

Piękna postać Andrzeja Frycza Modrzewskiego, opromieniona nimbem niepospolitego rozumu i wielkiego ducha, nieraz przykuwała do siebie uwagę naszych i obcych badaczy; pisał o nim przed laty Małeki (jeden z pierwszych), rozprawiał szeroko Stan. Tarnowski w „Pisarzach politycznych“, nadto Dylewski, Pleniewicz, Knapieński, Karłowicz, ks. Warmiński, z pośród cudzoziemców nieodżałowany Caro. Wszystkich ich interesował Modrzewski głównie *jako polityk*, po części także jako teolog-reformator;

jego bystre, samej głębi charakteru narodowego sięgające uwagi o wszelkich niemal dziedzinach ówczesnego życia polskiego, jego świetne, gruntownie przemyślane, a z najczystszych źródeł patriotyzmu płynące plany reformatorskie, wyrażone najdoskonalej w piśmie „O poprawie Rzeczypospolitej“ zachwycaly naszych uczonych, podobnie jak niegdyś budziły podziw całej Europy humanistycznej, schylającej czoła przed wielką mądrością wolborskiego wójta. Niepoślednie znaczenie Frycza w dziejach polskiego ruchu reformacyjnego na polu społecznym i religijnym, zostało też już w głównych przynajmniej zarysach określone.

Prawie że nie zwracano natomiast uwagi na poglądy pedagogiczne wielkiego polityka-patrioty, nie zastanawiano się baczniej nad tym, co myślał o szkole i wychowaniu młodzieży, jakie postulaty stawiał pod tym względem przed oczyma narodowi; a przecież problemów tych, w XVI. w. niezmiernie doniosłych, nie pominął Modrzewski w całokształcie swych rozważań, owszem osobną księgę w swoim znakomitym dziele poświęcił szkole i związany z nią zagadnieniom. Lukę tę w badaniach dotychczasowych nad autorem „De Republica emendanda“ wypełnił obecnie Dr. Stanisław Kot, dzielny pracownik na niwie historii wychowania w Polsce, którego pracę o szkolnictwie arjańskim omawialiśmy niedawno na tym miejscu.

Rozprawa jego o Modrzewskim wyróżnia się bardzo korzystnie z pomiędzy wielu przeciętnych prac podobnym kwestjom poświęconych przede wszystkim tym, że autor, doskonały znawca złotej Zygmuntowskiej epoki, nie traktuje poglądów Frycza na szkołę w oderwaniu niejako, nie ogranicza się do streszczenia i „zanalizowania“ dotyczącego dziełka, czy rozdziału, jak się to zazwyczaj czyni, lecz stara się zlokalizować te poglądy na szeroko a barwnie zakreślonym tle ówczesnej literatury pedagogicznej, nie tylko polskiej, lecz ogólnoeuropejskiej; w ten sposób uwypukla się i w żywych kolorach występuje właściwy ich charakter,

Humanizm, który we wszystkich dziedzinach twórczości umysłowej wywołał przewrót ogromny, ukazując ludzkości skarby nieprzebrane w literaturze antycznego świata, także i w zakresie wychowania zrywa zupełnie z spróchniałymi szablonami średniowiecza; pod wpływem

wydobytych na jaśń i szybko się rozbiegających pism Arystotelesa (oryginalnych) i Platona, Plutarcha i Kwintyljana, budzi się żywy interes dla kwestji pedagogicznych, zaznaczający się najsilniej w obfitej strudze literatury parenetycznej, stworzonej przez humanistów (Vergerio, Guarino, Filelfo, Eneaszy Sylwusz, Wimpeling, Erazm, Hiszpan Vives i t. d.), która wiele nowych, twórczych myśli wnosi w sferę, mocno zaniedbaną w ciągu ubiegłych stuleci. Wychowanie zyskuje teraz miano „sztuki“, a wyemancypowawszy się z pod strychulca kościelno-duchownego, demokratyzuje się coraz bardziej i modernizuje pod wpływem świeżo wchłoniętych pierwiastków.

Oddziaływanie parenetyki starożytnej i humanistycznej na Polskę zaczyna się dosyć późno; w wieku XV. tylko dziełko Vergeria: „De ingenuis moribus et liberalibus studiis“ jest znane Polakom. Wiek XVI. dopiero przynosi jakieś świeże powiewy na niwę pedagogiczną; dziełko Pseudo-Plutarcha „De liberis educandis“, wydane w Krakowie 1514 r. i wielokrotnie potem przedrukowywane, jest pierwszym zwiastunem pewnego ruchu reformacyjnego na tym polu; w ślad za nim idą liczne przedruki i przykłady rozpraw pedagogicznych i dydaktycznych Plutarcha, Erazma, Loricjusza, Hegendorfina, Mancinellego, Bourbona, Heydena, Vivesa i t. d., które, jak gdzieindziej, tak i u nas zaważyły niemało w ewolucji poglądów ogółu i jego wybrańców na wychowanie młodzieży i szkołę. Znacznie gorzej jest jednakże z oryginalną twórczością polską w tym kierunku: wprawdzie już w r. 1502. powstał w Krakowie głośny traktat „De institutione pueri regii“, elaborat włosko-humanistyczny, przypisywany niby to Elżbiecie, żonie Jagiellończyka, wprawdzie w Polsce i dla Polski napisane zostały wykwintne dziełka pedagogiczne Coxa i Piotra Illicina, lecz wszystko „to wytwory mózgów niepolskich“. *Pierwszym Polakiem*, opracowującym kwestje pedagogiczne, będzie dopiero *Frycz*, a obok niego, choć później nieco, stanie czcigodny Pilznieńczyk, Szymon Marycki, Krakowski humanista—profesor, autor dziełka „De scholis seu Academiis“. Dla uzupełnienia obrazu dodać jeszcze trzeba, że i na Uniwersytecie Jagiellońskim nie cieszyli się autorowie pedagogiczni opieką i zainteresowaniem i tylko wyjątkowo zajmowano się nimi.

Był zatym Frycz—jak stwierdza dr. Kot—jakoby inicjatorem i pierwszym uprawiaczem nowej gałęzi piśmiennictwa, niemalej wagi dla społeczeństwa polskiego. Pedagogiem jednak zawodowym nie był; podobnie jak pisał o prawach, wojnie i kościele, nie będąc, ściśle biorąc, ani jurystą, ani strategikiem czy teologiem, lecz przede wszystkim i jedynie politykiem-statystą—tak też i o szkole traktował wyłącznie ze stanowiska męża stanu, chociaż bez cienia dyletantyzmu, a owszem z sumiennością i istotną głębią erudycji. Osądzając, jako prawy i światły obywatel wszelkie strony tamtoczesnego życia publicznego, wnosząc płodną inicjatywę w różne dziedziny — nie mógł nie zająć się bliżej wychowaniem młodzi, kształceniem przyszłych cives, w którym upatrywał doniosły czynnik, wpływający na losy Rzeczy.

Zapatrzywania swoje na wychowanie i szkołę wypowiedział Frycz w dziele „O poprawie Rzeczypospolitej”, w księgach: I-szej i V-tej, mówiąc z osobna o wychowaniu wogóle, osobno o szkole.

Poglądy Frycza na wychowanie młodych pokoleń bynajmniej nie są czymś nowym; nie spotykamy tu jakichś nieznanych dotąd, a dopiero z ducha wielkiego polskiego myśliciela wykwitłych koncepcji. Pozostając pod niezaprzeczonym urokiem znamienitych teoretyków-pedagogów starożytności i ich humanistycznych dziedziców, przesnuwał, transponował Modrzewski po największej części ich własne, zdrowe myśli i idee na polskie podłoże; na oryginalne zabarwienie, nie będąc z profesji pedagogiem, wcale się nie silił. Wszelka twórczość ludzka—powtarzał za Arystotelesem i Plutarchem—zależy od trzech czynników, którymi są: przyrodzenie, ćwiczenie (moralne) i nauka; ich harmonijne współbrzmienie lub rozdzźwięk określa efektywną wartość człowieka. Dwa ostatnie czynniki, niezmiernie ważne, wchodzą w zakres wychowania i ich to zadaniem modyfikować odpowiednio naturę dziecka. Szczególną zaś wagę mają ćwiczenia moralne, bo bez nich nauka i natura są bezsilne. Główny nacisk kładzie tedy Modrzewski na „wychowanie moralne“, które przeprowadzać należy wszelkimi środkami (np. nawet podczas zabawy),—choć i wychowania fizycznego (np. higieny odżywiania) nie spuszcza z oczu. Żąda w ciągu dalszym, by wychowywano dziecko w kierunku obywatelskim, ucząc

je „co winne rodzicom, co sąsiadom, co kżeczypospolitej”, oraz w duchu religijnym; wyjazdu za granicę „na studia” nie zaleca wprost, daje jednak peregrynantom mądre wskazówki, jakie korzyści stąd ciągnąć dla siebie i dla państwa. Ciskając wyrazy oburzenia na deprawujący ducha sposób edukowania synów magnackich i na demoralizujące wpływy większości owych dworów wielkopańskich, co obok szkoły niby drugą uczelnią powinny być dla młodych—domaga się Frycz utrzymywania chłopca w ryzach i karności, zdala od dziewcząt i wybryków cielesnych, przyzwyczajania go do pracy i zajęcia ustawicznego (choćby to było rzemiosło jak u Turków), odstręczania od wszelkiego próżniactwa i t. d. Nie sposób wymieniać wszystkich takich i tym podobnych ogólnych rad i przepisów pedagogicznych, podawanych przez Frycza; wystarczy jeśli zaakcentujemy to tylko, że suma tych wskazań składa się na ogólny kanon wychowawczy o charakterze głęboko moralnym, niepozabawionym nawet pewnych ascetycznych rysów. Pod tym względem przypomina Frycz najbardziej hiszpańskiego Vivesa.

Szczegółowszą o wiele i bardziej realnie postawioną jest V. księga dzieła Fryczowego, rozprawiająca „o szkole“, do której dr. Kot z kolei przystępuje. Modrzewski nie wyczerpał tu jednakże, jakby ktoś z tytułu mógł sądzić, wszelkich pytań i zagadnień ze szkołą związanych. Nie jest przecie pedagogiem ani dydaktykiem, jak wspomnieliśmy, więc próżno szukalibyśmy tu jakichś dokładniejszych wywodów o programach szkolnych, metodzie nauczania etc. Rozpoczyna Modrzewski od gorącej apologii szkoły jako instytucji o niezmiernym znaczeniu i pożytku dla Rzeczypospolitej i Kościoła; wszak Kościołowi dostarcza ona zdolnych kaznodziejów i księży, państwu zaś „filozofów, pisarzy politycznych, prawodawców, wymówców“, którzy niezbędni są do rządzenia. Z pochwałą szkoły łączy Frycz—jak niegdyś Melanchton w mowie „De laude vitae scholasticae“—obronę stanu nauczycielskiego, będącego najniebezpieczliwiej — co z zalem wyrzucał Polsce Marycki — w niemalej pogardzie u szlachty polskiej i w nadzwyczaj nędznym opatrzeniu materialnym. Krzywdę tę, niebywałą gdzieindziej, a notoryczną u nas przez cały wiek XVI. i XVII.—wytyka Frycz rodakom swoim bez ogródek, sta-

rając się podnieść rozlicznymi przykładami i cytatami „w oczach opinii pojęcie o godności nauczyciela-wychowawcy.

Najdonioślejszą atoli, a zarazem najpraktyczniejszą z poruszonych przez Modrzewskiego kwestji piekących w dziedzinie szkolnictwa, była z pewnością sprawa materialnej podstawy szkolnictwa i to nie tylko szkół wyższych, akademji—o czym mówiono dotąd niejednokrotnie, lecz i szkolnictwa niższego, ludowego, powszechnego, o którego organizacji należytej i wyposażeniu nikt przed Fryczem nie pomyślał. Modrzewski—polityk—wzorem starożytnych—chciałby widzieć w całym wogóle wychowaniu publicznym nierozdzielną funkcję państwa, zmierzającą unormowaniami szlakami do pewnych stałych, jasnych celów. Szukając zaś funduszków dla tych szkół, znalazł je tam, gdzie naprawdę najprędzej jeszcze były one w pogotowiu: u duchowieństwa, świeckiego i zakonnego. A nie domagał się ich Modrzewski rozkazującym tonem reformatora-zdobywcy, obywatelącego się bez argumentów, lecz owszem starał się w świetnym wywodzie wykazać księżom, że żąda tylko dobrowolnego poświęcenia dla dobra ogółu (i Kościoła) tych beneficjów, które niegdyś *tylko* na cele szkolno-oświatowe duchownym oddane zostały, jak świadczą o tym takie nazwy jak: scholastyk, kanonik, kantor etc. „Czas już, aby wżdy rzeczy przewiskam swoim były zwrócone; wszystkie owe grunty i majątności ludziom uczonym należą, które jeśli kto okrom ich posiadzie, niech wie, że rzecz cudzą niesprawiedliwie posiada“. Beneficja tedy duchowne stanowią mają konieczne źródło funduszków na utrzymanie profesorów i uczniów. Nie występował jednak Frycz—jakby ktoś stąd sądził—zupełnie przeciw supremacji księży nad szkołą, nie żądał całkowitej sekularyzacji jej; jako człek rozsądny i godny patriota, chciał tylko szkół porządných, nauki systematycznej, lepszych pensji profesorskich—choćby za cenę wzmożenia się wpływów prawdziwie obywatelskiego duchowieństwa.

Kwestje nauki, programu — jak mówiliśmy wyżej — Frycza nie zajmują tutaj; co najwięcej zauważy, że należy wybierać uczniów zdolnych i pracowitych, zaczynać naukę od „trivium“, zważać na styl, dysputacje i deklamacje retoryczne, a wziąć stanowczy rozbrat z scholastyceyzmem, co sprośnym grubiaństwem swoim szerzył tak długo wszelką „obscuritatem“ w szkołach. Frycz-huma-

nista jest nieprzejednanym wrogiem owych „Scotistae, Tomistae, Alanów, Alexandrów de Villa Dei i t. d.“, których współcześnie wydrwiwał pan pisarz Przyłuski.

Zdążając do charakterystyki wypadkowej powiemy, że Frycz Modrzewski jako pedagog-teoretyk oryginalnych pomysłów właściwie nie dał, zasłużył się jednak niepospolicie tym, że pierwszy wogóle z Polaków kwestje wychowania i szkoły wywiódł na arenę dyskusji publicznych, że zebrał i przedstawił rodakom to, co najgodniejszego uwagi znalazł u starożytnych i współczesnych sobie pedagogów, że był wielkim orędownikiem szkół i nauczycieli, że nakoniec chciał dać szkole takie stałe, mocne i realne podstawy, o jakich pomyślano w Europie dopiero z końcem XVIII stulecia. W tym jego chwała, którą, podobnie jak później pracami Komisji Edukacyjnej wolno się nam pochłubić przed światem.

Lecz jeszcze słówko o autorze rozprawki omawianej. Dr. Kot bardzo dokładnie i jasno wyłożył poglądy pedagogiczne Modrzewskiego, wybierał rzeczy istotnie ważne, illustrował analizę cytatami pięknymi i umiejętnie dobranymi. Nie szczędził też—a rzecz to dla czytelnika nieobojętna — ciekawych dygresji, zajmujących i obfitych przypisków, przy końcu zaś ucieszył nas pomieszczeniem w dodatku pysznych wierszy Jana Sulpicjusza z zakresu etykiety humanistycznej, w komicznie niezadarnym przekładzie polskim aptekarczyka Alantseego z Płocka. Rozprawkę czyta się bardzo przyjemnie, za co też godna pochwały. ¹⁾

Stanisław Lempicki

Lwów.

¹⁾ Przypominamy dodatkowo, że o Szymonie Maryckim i jego poglądach pedagogicznych pisał bardzo ciekawą rzecz dyrektor Antoni Danysz w Muzeum (lwowskim) z r. 1905. str. 678 —95, 820—8 i 923—4.

Notatki bibliograficzne.

„Wektor”.

Od sierpnia r. 1911 zaczęło wychodzić w Warszawie czasopismo matematyczno-fizyczne p. t.: „Wektor”. Redaktorem jest p. Stanisław Kalinowski, kierownik pracowni fizycznej Muzeum P. i R.; komitet redakcyjny tworzą pp. O. Arlitewicz, Z. Straszewicz, Wł. Wojtowicz i L. Zarzecki.

„Wektor” uwzględnia specjalnie metodykę i dydaktykę nauk matematycznych. Przeznaczony jest przede wszystkim dla nauczycieli, wykładających te nauki; oprócz tego dla tych, którzy się interesują matematyką, fizyką i astronomią, lecz nie mają czasu na studjowanie prac specjalnych.

Oprócz artykułów metodycznych znajdzie w nim czytelnik informacje o rozwoju nauk matematycznych, wiadomości o literaturze przedmiotu, kronikę naukową, tematy do zadań i wypracowań.

Przegląd wydanych dotychczas zeszytów odkładamy na później, teraz zawiadamiamy tylko o samym fakcie ukazania się czasopisma, poświęconego metodyce jednej z główniejszych gałęzi wykształcenia nowoczesnego.

Cena za 10 zeszytów rb. 5, z przesyłką rb. 6.

Biblioteczka dzieł społeczno-ekonomicznych pod redakcją dra Zofji Daszyńskiej-Golińskiej. Serja I. Ekonomiści polscy. Tom I. Fryderyk Skarbek: Ogólne zasady nauki gospodarstwa naukowego. T. II. Józef Supiński: Szkota polska gospodarstwa społecznego. T. III. Henryk Kamiński. Filozofja ekonomji materialnej ludzkiego społeczeństwa. Warszawa 1911. Nakładem M. Arcta.

Według prospektu zadaniem „Biblioteczki dzieł społeczno-ekonomicznych” jest zasilenie ekonomicznej myśli

polskiej szeregiem dzieł znakomitych dawniejszych ekonomistów, przedewszystkiem zaś wydobyć z pod pyłu zapomnienia cennych prac uczonych polskich. Czyn to konieczny, aby twórczość polska w zakresie nauki gospodarczej oprzeć się mogła na całym dotychczasowym dorobku naukowym. W serji I prospekt (nie trzymając się porządku chronologicznego) zapowiada dzieła Skarbka, Supińskiego, Kamińskiego, Stroynowskiego W., Hoene-Wronskiego, Stroynowskiego H., Naxa, Kollataja i Staszica. Biblioteczka zawiera te dzieła nie w całości, lecz w skróceniu, ściślej w „ekscerptach mozolnie dobranych” tak, by myśl autora, tok jego rozumowania, właściwości stylu zostały zachowane, usunięto zaś np. u Supińskiego „balast przydługich wywodów”, streszczając krótko to, co u autorów było kompilacją, potrzebną im do pełności dzieła—uwydatniając natomiast to, co w danym pisarzu jest oryginalnym i własnym. Redaktorka zadała sobie wiele trudu, by skróty tych dokonać tak, by całość była spójna.

Skrót wybranego najważniejszego dzieła poprzedza życiorys i charakterystyka pisarza. Autorowie tych wstępów niejednolicie wypełnili swe zadanie. Dr. Z.-D. Golińska daje wszechstronną, choć zwięzłą charakterystykę Skarbka na tle ówczesnej myśli ekonomicznej, dr. B. Limanowski w charakterystykach Supińskiego i Kamińskiego uwzględnia bardziej tło ogólnodziejowe, kładzie nacisk na stronę ideową. W każdym tomiku podana jest bibliografja prac danego autora i ważniejszych prac o nim oraz słowniczek terminów, używanych przez autora swojsie, lub posiadających dzisiaj odmienne znaczenie. W zasadzie redakcja nie prostuje twierdzeń mylnych, wydawanego autora—w niektórych jednak miejscach w odnośnikach zwraca uwagę na niezgodność zdania dawnego ekonomisty z dzisiejszym stanem badań lub kierunkiem rozwoju gospodarczego.

„Biblioteczka ekonomiczna” oddać może usługi tym wszystkim, którzy nie studjując specjalnie dziejów ekonomji pragną się zapoznać z najważniejszymi poglądami ekonomicznymi przeszłości. Dostarcza w przejrzystej formie wiele materiału „poglądowego” — w razie potrzeby, przy jej pomocy łatwo odszukać w oryginale ustępy najważniejsze. Przy ubóstwie naszych bibliotek jest to pomoc wielka nawet dla pracowników naukowych. Nauczy-

ciele historii i ekonomji korzystać z niej odniosą. Nie sędzę, by (w myśl redakcji) nadawała się „dla bibliotek robotniczych i oświatowych”—redakcja bowiem przypuszcza i przypuszczać musi u czytelnika gruntowną znajomość podstawowych pojęć ekonomicznych i przebiegu dziejów.

H. Orsza.

Biblioteka estetyczna. Serja I, tom I. „Wstęp do estetyki nowoczesnej”. Część I przez Adę Werner-Silberstein, dr. fil. Warszawa 1911.

„Wstęp” ma zapoznać czytelnika z podstawowymi zagadnieniami estetyki, wybitniejszymi próbami ich rozwiązania. Stąd dzieli się na dwie części: przedmiot, zadania i metody, teorie i przyczynki specjalne. Ogłoszoną część pierwszą poprzedza rozdział o możliwości estetyki, gdzie autorka rozprawia się ze sceptycyzmem laików, artystów i uczonych. Wskazawszy na okoliczności, składające się na to, że estetyka, choć ma za sobą tak długą historję, jednakże mało jeszcze dokonała, autorka analizuje indywidualność gustu i wykazuje, że fałszywym jest wnioskowanie z niej o subiektywności samego piękna, z czego właśnie kują argument najpopularniejszy przeciw możliwości nauki o pięknie (biorąc to pojęcie w znaczeniu najszerszym). Piękne nie jest to, co się komu podoba, lecz rzeczy z określonym charakterem obiektywnym; jeśli ktoś piękna nie widzi, to nie dowód, że go niema (na prostych przykładach uwydatniona jest różnica kardynalna dwóch twierdzeń: „przedmiot jest piękny” i „przedmiot jest piękny dla widza”), raczej należy tu mówić o ślepotcie na wartości estetyczne.

Estetyka posiada swój przedmiot odrębny; istnieje też ścisła zależność reakcji estetycznej od licznych warunków, złożonych tak w rzeczach, jak i w samym widzu; z tej strony niema więc przeszkody dla odnośnej nauki; ale i brak metod badania jest tylko pozorny. Rozróżniając następnie ściśle i popularne pojmowanie normatywnego charakteru estetyki, autorka prostuje mylne pojęcia o dążeniach estetyków normatywnych; wreszcie rozprasza obawy o zintelektualizowanie rozkoszy estetycznej wskutek studjów.

Na przygotowanym tak gruncie zajmuje się w roz-

dziale pierwszym, bliżej przedmiotem estetyki. Piękno okazuje się tylko jednym z fenomenów estetycznych i to nie najważniejszym, w różnych epokach kultury różne wartości uchodzą za najwyższe; ciekawe byłoby zbadać, według autorki— od jakich warunków to zależy. Czyniąc kardynalnie ważną różnicę między napawaniem się, jako swoistym aktem psychicznym, a przyjemnością, wywodzi autorka, że przyjemność nie stanowi bynajmniej kryterjum wartości estetycznych, Z tego stanowiska rozstrząsa też odwieczną kwestję estetyczności brzydoty.

Rozdział drugi traktuje o zadaniach estetyki, które wyznacza już sam jej przedmiot i skutek czego różni estetycy różnie formułują zadania swej nauki, zależnie od tego, w czym widzą jej przedmiot, w obiektach czy przeżyciach. Badanie winno się rozpoczynać od zadań specjalnych i prowadzić do coraz ogólniejszych; definicje zaś mogą tylko wienieczyć badania.

Rozdział trzeci przedstawia metody estetyki jako wyznaczone przez jej przedmiot i zadania. Wykazanie tej zależności ogromnie ułatwia orjentowanie się w tak rozbieżnych uśłowianach estetyki nowoczesnej. Tę charakteryzuje autorka jako empiryczną, w przeciwstawieniu do metafizyczno-spekulacyjnej z epoki minionej, którą poznaje czytelnik w rozdziale drugim. Tu znajdujemy jeszcze podkreślenie przeciwieństwa spekulacji i empirji, i różnicę między metodą i nauką pomocniczą. Próba klasyfikacji metod i rozważania, w jakiej kolei należy się niemi posil-kować, zamykają pierwszą część Wstępu.

O.

KRONIKA.

Letniska dla dzieci, urządzone przez P. Z. N.

W końcu ubiegłego roku szkolnego z inicjatywy prezesa Związku p. Stanisława Okulicza ogłoszono w pismach odezwę, wzywającą ludzi zamożniejszych po zabierania na wieś dzieci rodziców niezamożnych podczas wakacji.

Rezultatem odezwy było kilkanaście listów ze strony osób, wyrażających gotowość bezpłatnego goszczenia przez lato po jednym lub dwojgu dzieci i zgłoszenie się znacznej ilości dzieci, kandydatów na letniska. Prócz tego otrzymano rb. 100 w gotówce na ten sam cel, bezimiennie.

Za otrzymane rb. 100 umieszczono za opłatą po 15 rb. miesięcznie:

Zygmunta R. na całe lato; Marję K. na dwa miesiące; Helenę W. na jeden miesiąc.

Bezpłatnej gościny udzieliłi pp.: Roesslerostwo w okolicy Warszawy; pp. Klimowiczostwo w Grochowie pod Kutnem; pp. Markowscy w Brwinowie; p. Kołokołowa w Puławach; pp. Gradowscy na Podolu; pp. Nabelscy na Podolu; pp. Krzykowscy w Krasnymstawie; pp. Pronaszkostwo w Derebaczynie na Podolu.

Ogółem z życzliwej uczynności skorzystało dzieci ośmiorgo. Niektórym z nich, udającym się dalej, udzielono zasiłku na przejazd z pozostałej gotówki.

Tegoż lata Dr. Łuczyński, właściciel zakładu przyrodoleczniczego, ofiarował 20 bezpłatnych biletów na kurację dwumiesięczną i zniżył opłatę z rb. 15 do rb. 2 za kurację jednomiesięczną dla uczącej się młodzieży, rekomendowanej przez P. Z. N.

Darmowe i ulgowe bilety rozdano dzieciom, dla których nie znaleziono odpowiedniego miejsca na wsi.

Towarzystwo „Gniazd sierocych“ (Miodowa 3).

W sierpniu r. z. zatwierdzona została ustawa towarzystwa, mającego na celu opiekę i wychowanie sierot zupełnych bez środków do życia.

Z ogłoszonej odezwy przytaczamy program instytucji w ogólnych zarysach.

1) Do Gniazd Sierocych brane będą dzieci od lat 6-ciu i starsze.

2) Gdy najstarszy wychowanek skończy lat 18, na jego miejsce wejdzie nowy sześciolletni sierota.

3) Sieroty będą się wychowywały w Gniazdach w pracy

na równi z rodzonemi dziećmi opiekunów do lat 16—18.

4) Elementarne wykształcenie otrzymają w miejscowej szkole wiejskiej lub w nowo-zakładanych niższych szkołach gospodarczych, jakie w miarę potrzeby i możliwości za sprawą Towarzystwa Gniazd Sierocych będą powstawały.

5) Po ukończeniu 16—18 lat wychowanci nasi przejdą do średniej szkoły zawodowej, rolniczej lub rzemieślniczej, jaka będzie utworzona w Ognisku Gniazd. Tam stosownie do wykazanych przez dziecko zdolności i chęci, kształcić się będzie nasz wychowaniec w obranym zawodzie jako rolnik, ogrodnik, mleczarz, pszczelarz, krawiec, stolarz, szewc lub innego rodzaju fachowiec. Najwybitniejsze jednostki z liczby wychowanców Gniazd będziemy starali się kształcić wyżej, stosownie do ich zdolności.

6) *Dochód z gospodarstwa Gniazda ma starczyć na potrzeby wszystkich jego mieszkańców i na opłacenie opiekunów zagrody.* Dlatego pod Gniazdo potrzebujemy 30—60 morgów, zależnie od jakości ziemi i warunków zbytu produktów. Na urządzenie gospodarstwa poza budynkami i ziemią potrzeba 10.000 rb. wieczystego kapitału fundacyjnego.

7) Koszt wychowania jednego sieroty w Gniazdach obliczamy na 180 rubli rocznie, nie licząc 6% od 3000 rb. fundacyjnego kapitału na dziecko.

Sprawozdanie z posiedzenia „Sekcji pedagogicznej“ Ogniska nauczycielskiego w Krakowie z dnia 26 maja r. 1911.

Przewodniczący dr. Henryk

Kanarek przedstawił dotychczasowy rozwój sekcji. Liczy ona obecnie przeszło 140 członków nie tylko z pomiędzy nauczycielstwa szkół ludowych, ale także szkół średnich i osób, poza szkolnictwem stojących. Władze szkolne ochotnie pozwoliły na prowadzenie badań nad dziećmi w szkołach miejskich, a inspektor Łopuszański w referacie zapowiadzanym podał sposoby poznawania zmęczenia. Dla celów naukowych będzie w jesieni przy współudziale sekcji pedagogicznej „Towarzystwa naucz. szkół wyższych“ zorganizowany kurs pedagogiczny; w 16 prelekcjach zapozna p. J. Wł. Dawid z psychologią dziecka i pedagogiką doświadczalną, łącząc wykład z eksperymentami. Szczegółowy program ogłoszony będzie w październiku b. r. Sekcja zawiązała stosunki z warszawskim „Tow. badań nad dziećmi“, które przesała jej swe kwestionariusze w sprawie badań inteligencji dziecka. Dzieki poparciu „Ogniska naucz.“, które ofiarowało 100 k., już w czerwcu może być otwarta biblioteka i czytelnia, zaopatrzona w pisma i dzieła z dziedziny nowoczesnej pedagogiki i psychologii.

Posiedzenie to połączone było z odczytem: „O szkole życia Decroly'ego w Brukseli“. Referentka p. Zofja Szybalska przedstawiła idealne warunki tej szkoły dla dziecka i znaczenie jej dla życia społecznego przez wyrabianie samodzielności myśli i pracy. Plan nauk i metoda jego przeprowadzenia, nie spotykana gdzieindziej, zasługuje także na uwagę. Silna koncentracja wiedzy jest jego cechą, siekanina przedmiotów szczęśliwie ominięta.

Metoda przeprowadzona ściśle w nauce obejmuje zawsze 3, działły: 1) obserwacji, 2) asocjacji i 3) ekspresji konkretnej i abstrakcyjnej, więc przez zbieranie t. zw. muzeów i wypowiadanie się ustne i pisemne. Po odczycie toczyła się ożywiona dyskusja na temat braków naszego szkolnictwa.

Nieco o rozmaitych metodach badania inteligencji w dobie obecnej.

W szeregu posiedzeń i dyskusji, urządzonych przez „Sekcję pedologiczną” Ogniska naucz. w Krakowie w miesiącu czerwcu rozpatrywano rozmaite współczesne metody badania inteligencji dziecka. Po francuskiej metodzie Binet'a, o czym już pisaliśmy, zastanawiano się nad rosyjską prof. Rossolimo. Dr. Bujakowski zapoznał słuchaczy doskonale nie tylko z jej stroną teoretyczną - naukową, ale podał także wskazówki jej praktycznego zastosowania dla celów pedagogicznych. Metoda ta, której rezultaty ogłosił Rossolimo 1908 roku w dwu książkach: „Profile psychologiczne metodyki” i „Profile psychologiczne” ma już zastosowanie praktyczne od lat 4. Używa jej z powodzeniem moskiewskie Tow. im. Łomonosowa, które zajmuje się wyszukiwaniem zdolnych synów włóściańskich, aby ich kształcić jako stypendystów wymienionego Tow. Badania metodą R. odnoszą się kolejno do 3 grup psychicznych: uwagi z wolą, pamięci i procesów asocjacyjnych. Pierwsze 2 grupy obejmują 33 działły, a ostatnia 5. Ponieważ cały eksperyment trwa $\frac{1}{2}$ godz. i jednorazowo wykonać się nie da ze względu na

znużenie obiektu, więc R. dzieli go na 3 posiedzenia po godzinie i 15, dziennie. Po skończonych wykładach, ilustrowanych szeregiem demonstracji, nastąpiła nader ożywiona krytyka omawianej metody. Obecny p. J. Wł. Dawid poddał metodę R. nader ostrej krytyce, odmawiając jej oryginalności, wartości naukowej i pedagogicznej. Twierdzenie swoje uzasadnił p. Dawid, jak następuje. Teorji prof. R. nie można uważać za metodę naukową, bo brakuje jej całości; nie jest dokładna. Nie bada charakteru i woli, a t. zw. „próby” woli odnoszą się prawie wyłącznie do sugestywności. Oryginalną nie jest, bo prawie pod każdą próbą możnaby podpisać nazwisko uczonego, który ją przed R. stosował. P. Dawid wymienia znane nazwiska, jak Bourdan'a, Paulhan'a, Binet'a, Ebbinghaus'a; te same doświadczenia stosują psychologowie amerykańscy, zaś szeregi obrazków, przedkładanych badanym osobnikom, są to bardzo pospolite w Niemczech t. zw. Bilderbogen. Wynikałoby stąd, że prof. R. oprócz nazw dla prób poszczególnych, żadnego własnego pomysłu nie daje. W podziale materiału naukowego panuje u R. zupełny zamęt. Uwaga jest tu pomieszana ze spostrzegawczością, spostrzegawczość z asocjacją. Prób myślenia, czyli właściwej inteligencji brak zupełny. Z powodu tych wyżej wymienionych braków odmawia p. Dawid tej metodzie wartości pedagogicznej, a nawet kwestjonuje zasługę prof. R. ujęcia w pewien system badań innych uczonych, bo próbowali to już zrobić Sommer, Toulouse, Binet i i. Jedyne wartości przedstawiałyby ta

metoda dla psychologa praktycznego w zastosowaniu lekarskim, gdzie chodzi o poznanie pewnych poszczególnych zaburzeń w funkcjach psychicznych, czyli właściwie o luźne objawy chorobowe. O całości inteligencji osobnika tą metodą badanego, nie powiedzieć nie można. Tyle p. Wł. Dawid. W dalszej krytyce zarzucono tej metodzie zbyt skomplikowany aparat, czas badania zbyt długi i dla dziecka nużący i zbyt szczegółowe rozczłonkowanie czynności psychicznych. Bronił metody przedstawionej Dr. Bujakowski, opierając się głównie na tym, że ma za sobą praktykę, wykonywaną przez psychologów i nauczycieli, a zarzuty jej poczynione są raczej natury ogólnej, jakie każdej metodzie naukowej poczynić można, nie dotykając istotnej wartości. Nie można odmówić prof. R. zasługi w zebraniu i uporządkowaniu pracy innych i w umiejętności zastosowania tego do swoich celów. Była także mowa o polskiej metodzie Wł. Dawida. Pierwsze próby, poczynione przez Dr. H. Kanarkę na uczniach szkolnych, okazały rezultaty zadowalające; metoda zdaje się być trafną, szczególnie gdy się rozchodzi o badanie inteligencji. Najlepiej byłoby przeprowadzić cały szereg prób rozmaitymi metodami, potem wyniki badań porównać i wtedy orzec o wartości danej metody w naszych warunkach. Teoretycznie można się już przedmiotem zapoznać, bo Krakowska Sekcja badań nad dziećmi otworzyła właśnie czytelnię oraz bibliotekę, zaopatrzoną w czasopisma i dzieła z dziedziny współczesnej psychologii i pedagogiki eksperymentalnej. Sekcja wniosła też podanie do Ra-

dy szkolnej okręgowej z prośbą o utworzenie w przyszłym roku szkolnym specjalnych klas w tu-tejszych szkołach miejskich dla dzieci podnormalnych.

Muzeum Międzynarodowe w Brukseli.

Wszelchświatowy Kongres Stowarzyszeń Międzynarodowych, który odbył się d. 9, 10 i 11 maja 1910 r. postanowił założyć muzeum, obrazujące dorobek umysłowy i techniczny na polu międzynarodowego współdziałania.

Celem muzeum jest wykazanie postępu dokonanego we wszystkich kierunkach w dziedzinie organizacji międzynarodowej i doniosłości takich organizacji z punktu widzenia naukowego i społecznego. Muzeum dążyć będzie do tego przez gromadzenie kolekcji międzynarodowej i porównawczej przedmiotów i dokumentów ilustrujących naukę, sztukę, ekonomję społeczną, przemysł i handel.

Muzeum to zorganizowane przez Urząd Instytucji Międzynarodowych (L'Office des Institutions Internationales) pod protektoratem rządu belgijskiego, ofiarowało oddzielną salę na sekcję polską.

Sekcja Polska w Muzeum Międzynarodowym ma zawierać następujące działły:

- 1) historyczny;
- 2) krajoznawczy: mapy geograficzne, reliefy, rezultaty badań geologicznych, karty ludności, kostjumi, przedmioty sztuki ludowej;
- 3) ekonomiczno-społeczny: organizacje społeczne, kooperatywy i związki, stowarzyszenia wszelkich typów;
- 4) przemysłowo-handlowy: stan wytwórczości i stosunków

handlowych, stan rolnictwa, rzemiosł i sztuki stosowanej przedstawiony w tablicach, grafikach, broszurach, książkach, sprawozdaniach i t. d.

5) oświatowo kulturalny: stan oświaty, instytucje wychowawcze i oświatowe;

6) naukowy: udział Polaków w międzynarodowym ruchu naukowym.

Manifestacja nauczycieli galicyjskich.

W połowie stycznia odbyła się we Lwowie manifestacja nauczycieli ludowych, którzy zjechali się z całego kraju, aby sejmowi przedstawić swoją nędzę, zaświadczyć głośno, że nie mają z czego, ani siebie, ani swych rodzin wyżywić. „Brzmiała w tym zjeździe manifestacyjnym naprawdę nuta rozpacz. Czulo się, że to mówi głód, i że kraj jest wobec tych ludzi, którzy mu wychowują przyszłe pokolenia obywateli, niemiłosiernym wyzyskiwaczem“, pisze Kurjer Warszawski, którego o radykalizm się nie posądza.

„Tylko rozpacz — czytamy w „Gaz. narod.“ — mogła w mróz trzaskający wygnać z domów takie masy nauczycieli na wiec lwowski. Komitet, więc ten urządzający, rozesłał 14.000 zawezwań, a dało mu posłuch zwyż 8.000 nauczycieli i nauczycielek i przyjechało do Lwowa. Ci, którzy nie przyjechali, przysyłali listy usprawiedliwiające, niektóre, jakby łzami kreślone, że oto piszący nie ma tych kilku koron, potrzebnych na opłacenie biletu kolejowego, lub nie ma ciepłej odzieży.

A ci, którzy przyjechali, jechali często za ostatni grosz, jechali z dalekich stron o głodzie i chłodzie, a prawie wszyscy poświęcić musieli dwie noce na odbycie drogi, bo w so-

botę trzeba było jeszcze uczuć w szkole, a dzisiejszego poniedziałku już o pół do ósmej rano, znowu w szkole zjawić się trzeba. Dwie noce trzeba było przepędzić w pociągach przepełnionych i źle ogrzanych. A z powodu zasp śnieżnych, pociągi szły wolniej, opóźniały się, przeciągając czas trwania męczącej jazdy. Były nawet nieszczęśliwe wypadki. Pociąg, który wyszedł z Jasła, utknął w zaspach śnieżnych i zanim go uruchomiono, wiele nauczycielek, źle odzianych, zmarzło i na najbliższej stacji musiano wzywać pomocy lekarskiej. W Sanoku znowu pociąg wyszedł z 2-godzinny opóźnieniem, a dla nauczycieli dano stare wagony nieprzechołdne, oblepione całą masą śniegu i lodu. Podobnie było w Zagórz, z tym dodatkiem, że pociąg stąd przybył do Lwowa zamiast rano, dopiero w południe, gdy wiec się kończył, a przeziębli i zgłodniały nauczyciele nie mogli znaleźć nawet pożywienia, bo wędliniarnie i piekarnie były już zamknięte. Tylko ciężka potrzeba pechnąć mogła nauczycieli ludowych do zjazdu w takich warunkach. I było w tym zjeździe wiele tragizmu“.

Wiemy jakie są nadzieje, że będzie kres położony tej nędzy rozpaczliwej, która skarżyła się na wiecu lwowskim.

Wydział krajowy, spełniając uchwałę poprzedniego sejmiku, wypracował w tej sprawie wspólnie z radą szkolną krajową memoriał, który będzie przedmiotem obrad sejmowych. Niewątpliwie zapadnie uchwała, która w części uczyni zadość żądaniom nauczycieli, ale do spełnienia wszystkich słusznych żądań nauczycielstwa ludowego jakże jeszcze daleko!

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów“.

Wydawnictwa im. Mieczysława Brzezińskiego.

K. Łubkowski. **Wskazówki do wyrobu torfu opałowego**, kop. 5.

R. M. Brzezińska. **Rozrywki dla dzieci i młodzieży**, cz. II, kop. 20.

Fr. Gensówna. **Dla szczęścia dziecka**, obrazek sceniczny w 4-eh odsłonach, kop. 10.

Iskierka. **Młyn na Pokusie**, powiastka kop. 15.

Lucjan Biard. **Pocieranie dżdżu**, powieść historyczna z walk meksykańskich. Z francuskiego skrócili M. i R. Brzezińscy, kop. 30.

N. Nowiński. **Przewrót w pszczelnictwie, ule magazynowe**, kop. 10.

Kraszewski. **Jaksowie, z powieści historycznej Bracia Zmartwychwstańcy**, skrócił dla młodzieży M. B. kop. 20.

Rudnicka. **Saletra, jej własności i pożytki**, kop. 9.

R. M. Brzezińska. **Czytanka drugie z rysunkami**, kop. 40.

J. Bohuszewicz. **Gramatyka języka polskiego dla użytku szkół średnich męskich i żeńskich. Część I. Głosownia i etymologia**. Warszawa. Nakład Drukarni Synów St. Niemiry. 1912, str. 142. Cena kop. 70.

Tytus Benni. **Podręcznik języka angielskiego z ćwiczeniami, słownikiem i wymową**, podaną przy każdym wyrazie za pomocą specjalnej polskiej pisowni fonetycznej, według siódmego wydania duńskiego O. Jespersena i Chr. Sarauwa. Metoda bezpośrednia i fonetyczna. Warszawa. Nakładem Gebethnera i Wolffa, str. 242.

C. Bogucka i C. Niewiadomska. **Nauka stylistyki i teorii literatury na przykładach i wzorach**. Wyd. II. Kl. IV. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa, str. 386.

Przewodnik dla uczącej się młodzieży na rok szkolny 1911/1912, wydany staraniem redakcji „Wieczorów Rodzinnych“. Warszawa 1911, str. 186.

Zygmunt Stankiewicz. **Algebra elementarna**. Podręcznik dla uczniów i uczennic szkół średnich. Nakład Kazimierza Idzikowskiego. Warszawa, 1910. Mała ósemka. Str. XVI + 136. Cena w oprawie kop. 50.

R. Cieślowski. **Geometria praktyczna z ćwiczeniami dla szkół początkowych i rzemieślniczych ze 109 rysunkami**. Nakład Kazimierza Idzikowskiego. Warszawa, 1909. Mała ósemka. Str. 94. Cena w oprawie kop. 45.

J. St. Bohuszewicz. **Zbiór zadań arytmetycznych**

dla szkół średnich męskich i żeńskich. Część I. Wydanie czwarte poprawione. Nakład Kazimierza Idzikowskiego. Warszawa 1910. Cena w oprawie kop. 70.

J. St. Bohuszewicz. **Zbiór zadań arytmetycznych** dla szkół średnich męskich i żeńskich. Część II. Wydanie trzecie poprawione. Nakład Kazimierza Idzikowskiego. Warszawa 1910. Cena w oprawie kop. 85.

S. Michalski i W. Zakrzewski. **Zbiór przykładów i zadań algebranych** dla średnich zakładów naukowych męskich i żeńskich. Część II. (Kurs klasy V., VI., VII i VIII.). Wydanie drugie. Nakładem Kazimierza Idzikowskiego. Warszawa 1910. Cena w oprawie kop. 80.

O koniu i stajni. Wskazówki praktyczne. Podług oryginału angielskiego opr. W. M. Warszawa 1911, str. 99. Cena kop. 15.

R. M. Brzezińska. **Rozrywki dla dzieci i młodzieży**. Dodatek tygodniowy do „Zorzy”. Rok 1911. Część I. Wydawnictwo imienia Staszycy. Str. 96. Cena kop. 20.

Władysław Umiński. **Ogień na usługach człowieka**. Odczyt popularny. Wydanie drugie. Wydawnictwo imienia Miecz. Brzezińskiego. Warszawa 1911. Str. 32. Cena kop. 12.

S. Jerlicz. **Rodzina Wróblewskich**. Powieść mieszczańska. Skład główny w Księgarni Polskiej, plac Warecki 6. Warszawa 1911. Str. 103. Cena kop. 30.

Henryk Ułaszyn. **Filologia i lingwistyka** prof. A. Brücknera. Szkic polemiczny. Kraków 1910. Str. VI+152.

Herbert Sand. **Współczesny dramat polski**. Książni-

ca naukowa i artystyczna. Kraków 1911. Str. 157.

Moja książeczka, nauka czytania i pisanie, ułożona przez Grono nauczycieli szkoły początkowej. Warszawa. Nakładem Bronisława Goldfiedera. 1911. Cena kop. 35, w oprawie 40.

St. Okulicz. **Zbiór zadań algebranych** w układzie metodycznym.

Część III. **Równania wyższego stopnia. Nierówności. Równania nieoznaczone. Postępy. Logarytmy. Kombinatoryka. Dwu- mian Newtona. Ułamki ciągłe. Dział mieszany**. Warszawa 1911—1912. Str. 158. Cena kop. 90.

Wypisy historyczne ilustrowane dla użytku młodzieży przy nauczaniu dziejów powszechnych pod redakcją Kazimierza Wachowskiego. Zeszyt I, II, III i IV. Warszawa 1911.

Marja Gerson Dąbrowska. **Wiele artyści, ich życie i dzieła**. Nakład Gebethnera i Wolffa. r. 1912. Str. 238.

M. Mossoczowa (M. Kolskówna). **Za orłami Napoleona**. Opowiadanie dla młodzieży. Nakł. Gebethn. i Wolffa. Str. 128.

Teresa Jadwiga. **Pojednani**—powieść z czasów Napoleona I, wyd. II. Nakł. Gebethn. i Wolffa. Str. 254.

H. Andersen. **Bajki**. Opracow. przez C. Niewiadomską, wyd. III. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Str. 421.

J. K. Łukaszewiczówna. **Serdeczni przyjaciele**. Przekł. M. Morawskiej w oprac. S. Karpowicza. Nakł. Gebethn. i Wolffa. 1911 r. Str. 68.

H. Beecker-Stowe. **Chata Wuja Toma**. Powieść oprac. dla młodzieży. Wyd. IV. Nakł. Gebethn. i Wolffa. Str. 276.

Wiktor Gomulicki.

Rok 1812. Powieść dla młodzieży. 1912. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Str. 319.

Teresa Jadwiga. **Stracony**. Powieść obyczajowa dla młodzieży. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Str. 199.

Mayne-Reid. **Kapitan. Pobyt w pustyni**. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Przełożył St. M. Rzętkowski. Wyd. nowe. Str. 297.

Mar. Win. Ptaszki. **Warszawa 1911 r.**

H. Sienkiewicz. **W pustyni i w puszczy**. 2 tysiąc. Nakł. Gebethn. i Wolffa, 1912. Str. 395.

Juljusz Verne. **Wyspa tajemnicza**. Przekład J. Belejowskiej. Wyd. nowe w 2 tomach. Nakł. Gebethn. i Wolffa. Str. 269.

Ludwika Jahołkowska. **W domu**. 30 pow. dla dzieci od lat 5—8. Wyd. nowe. Str. 137. Warsz. J. Lisowska.

Marja Weryho. **W ich świecie**. Opowiadania z życia zwierząt dla młodszych dzieci. Nakł. Gebethn. i Wolffa, 1911 r. Str. 171.

Władysław Umiński. **Krwawy chleb**. Przygody młodego ułana r. 1812. Nakł. Geb. i Wolffa. Str. 344.

Zuzanna Morawska. **Adjutant następcy tronu**. Powieść z czasów wojny francusko-pruskiej. Nakładem Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Str. 202.

Podróże Guliwera. Nakład Gebethn. i Wolffa.

Bajki Ezopa w opracowaniu Or-Ota. Nakładem Gebethnera i Wolffa.

Piotr Skarga. **Kazania sejmowe**. Wydał i przedmową poprzedził Ign. Chrzanowski. Wyd. II. Nakł. Gebethn. i Wolffa. Str. 377.

W. Stejmann. **Zbiór zadań i przykładów algebranych** w zakresie szkoły średniej. Warsz., 1911. Skład główny w Księg. Powszechnej, str. 62. Cena 60 kop.

Th. H. Huxley. **Zasady fizjologii**. W opracowaniu dr. J. Rosenthala. Przeł. dr. A. Lande. Warsz. 1911 r. Nakł. H. Lindenfelda. Skł. gł. w księg. G. Centnerszwerera. Str. 490.

K. Bobrzyński. **Ze studiów nad nauczaniem psychologii w szkołach średnich**. Kraków 1911 r. Skład główny w Warszawie. E. Wende i S-ka, str. 74.

M. Dzierżanowska, C. Niewiadomska i J. Warnkówna. **Gramatyka języka polskiego z ćwiczeniami**. Podręcznik szkolny na klasę I, II i III. Wydanie szóste. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. Str. 283. Cena 80 kop.

Cecylja Niewiadomska. **Uczmy się czytać i pisać A-B-C**. Nauka czytania i pisanie z obrazkami i wzorami pisma. Wydanie nowe. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. Str. 170. Cena 30 kop.

Jan Hempel. **Kazania Piastowe**. Bielsk 1912. Str. 229. Cena 50 kop.

Dr. A. F. Holleman. **Podręcznik chemii organicznej**, z siódmego, uzupełnionego wydania niemieckiego, przetłumaczyli K. Sławiński i T. Pytasz. Z zapomogi Kasy pomocy dla osób, pracujących na polu naukowym imienia Dra Józefa Mianowskiego. Skład gł. w księgarni E. Wendego i S-ki. Warszawa 1911, str. 504. Cena rb. 1 kop. 50.

Dr. G. Lewin. **Jak uchronić się od powtórnego zapad-**

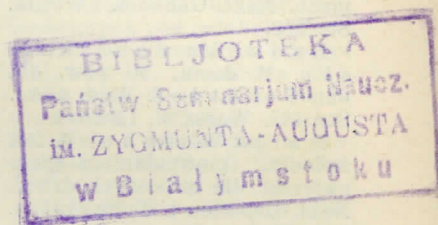
nięcia na gruźlicę płuc. Od-
bitka z № 4 „Zdrowia“ z roku
1911. Warszawa. Skład głów-
ny w Księgarni Powszechnej.
Str. 23.

K. Chmielewski. O moim
kraju. Szkice krajoznawcze.
Warszawa 1911 r. Gebethner
i Wolff, str. 175.

Schram. Podręcznik ana-
lizy jakościowej.

Dr. Roman Rybarski.
Sprawa włościańska na sejmie
w roku 1831. Kraków. Skład
główny w księgarni Gebethne-
ra i Wolffa. 1910, str. 59.

Wł. Olszewski. Pod-
ręcznik korespondencji han-
dlowej polsko - niemieckiej.
Warszawa. Księg. M. Arcta,
1911 r. Str. 221.



Redaktor i Wydawca: A. Szczepaniakowa.

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa Mazowiecka 8.

Zygmunt Krasiński

(JAKO WYCHOWAWCA NARODU)

przez

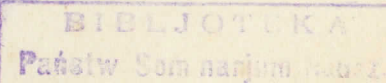
Andrzeja Baumfelda.

Momenty jubileuszowe kryją w sobie zawsze pew-
ne niebezpieczeństwo. Ogół, od biegu życia ciągłego
oderwany, chętnie daje posłuch wezwaniu do złożenia
czci świątecznej i powraca potem do zajęć zwykłych,
rad spełnionemu obowiązкови narodowemu. Głębszej,
istotnej łączności z postacią uczczoną, nie unosi z so-
bą. Sądzymy więc, że koniecznym takiej czci uzupeł-
nieniem jest wszelki wysiłek ku poznaniu się bliższe-
mu z tym, któremu cześć mamyłożyć.

Wielkiemu duchowi ubliżyć można ślepą czoło-
bitnią. Ale nigdy dążnością rozeznania się w głę-
biach twórczości jego, chęcią możliwie najwierniej-
szego odczytania treści jego tajemnej. Tym bardziej,
jeśli chodzi już nie o jednostkę, a właściwie o część
tradycji narodowej.

Poezja polska epoki romantycznej i wiążącego się
z nią mesjanizmu, ma dla nas znaczenie doniosłe nie-
tylko przez to, że najwyższe, dotąd niedoścignione za-
warła w sobie natchnienie. Jest jeszcze drugie tej
doniosłości źródło, wypływające stąd, że gienjusz poe-
tycki łączył się tam ściśle z życiem narodu, z za-

„Nowe Tory“, zeszyt II.



gadnieniami jego bytu, że raczej cały niemal bezwzględnie w tę się obrócił stronę i nad otchłaniami losu narodowego przemieszkował.

„Polska poetyczna i literacka może być uważana za organ Polski politycznej“ — mówił Mickiewicz, a temi słowy nie tylko stwierdził fakt, ale i cel określał najpożądany.

Dlatego przywykliśmy czerpać stamtąd, ilekroć życie swoje osobiste skierujemy na drogi zbiorowe. Dlatego również do poezji owej nie odnosimy się tylko tak, jak do sztuki wogóle, jako do sfery wrażeń wyłącznie artystycznych. Gienjusz Słowackiego sprawił tu i wyczarował jedność cudowną, iż w kryształ poezji najczystszej wklęte są świetlne wejrzenia w los i przyszłość narodu. Ale kiedy Mickiewicz dla tych samych przyczyn wewnętrznych odrzuca czarodziejską różdżkę słowa, to tylko na to, aby nie opuszczając go nigdy poezję wpromienić w życie i ruch, jakich nie oglądaliśmy dotąd nigdy w ciele polskim.

Przyzwyczajeni jesteśmy niemal powszechnym, że po wypowiedzeniu tych dwu imion szczytnych, wymawia się i trzecie i że dopiero w takiej troistości widzi się jedność nieuszczerbioną.

Kiedy zaś kto powie: Mickiewicz-Słowacki — i zmilknie, zaraz się niespokojne rozlegną pytania: A gdzie on, gdzie trzeci?..

Im więcej, im bliżej wnikam w całość twórczości Krasińskiego, tym bardziej niemożliwą mi staje się rzecz, postawić go razem u owych źródeł, skąd w życie nasze narodowe napływa moc i podniosłość ducha; tym mniej podobnym wydaje mi się usiłowanie, ażeby go pod tym względem zestawić z temi dwoma, dla których prawda dojrzana była bodźcem twardego trudu

duchowego, nie znającym ustępstw nakazem nowego, przemienionego życia.

W czym bo jest najistotniejsza, najtrwalsza spuścizna owego czasu? Czy w samym zasobie myślowo-ideowym?..

Oto z czego sobie musimy jasno zdać sprawę. Myśli bowiem przekształcają się, idee są zawsze wynikiem *także* przemijających, na daną tylko epokę ważnych czynników. Oczywiście tkwi w nich zawsze pierwiastek wieczny, przekazujący się z pokolenia w pokolenie, choć w ciągłej dążności ku nowym kształtom i wyrazom. Ale co jest niezniszczalne, co wiecznie bodźce, to właśnie stosunek samych twórców do własnego tworu ideowego, wywołujący pewien określony, niezatartymi barwami cechujący się obraz życia. W ten sposób powstaje atmosfera duchowa, jak woń unosząca się swobodnie, nie przywiązana niewolniczo do samego kształtu.

Jakkolwiekby kto się odnosił do *idei* mesjanizmu polskiego, każdy uchyli czoła przed wysokim poziomem *życia* jego, przed ową podziwu godną bezwzględnością, na żadne nie pozwalającą kompromisy. Czujemy, że tam nie było nigdy słów, poza którymi nie rozbrzmiewałoby mocne tętno wytwarzającego je życia codziennego. Nie żartowano tam z dźwiękiem, jak się nie igra z ogniem lub żelazem. Życie „*poniżej poziomu ducha swego*“ — było tam grzechem najcięższym. Ofiara ze wszystkiego niższego na rzecz najwyższej, poznanej prawdy była pierwszym szczeblem na drodze do istotnego, pełnego jej przyswojenia i posiadania. Mieli oni wiarę w doniosłość myśli swojej i działania, mieli zapałem rozgorzałą miłość dla idei swojej i celu. Słowem — posiadali te cechy duchowe, których brak dzisiaj nie tylko ogółowi, ale częstokroć najlepszym nawet jednostkom.

W tym więc niezaprzeczone i niesłabnące nigdy znaczenie mesjanizmu dla życia narodowego. Mickiewicz i Słowacki, każdy z osobna i obaj spolem, stanowią pod tym względem pomnikową całość, nie dającą się rozbić jedność słowa i czynu, myśli i życia.

Jak zaś powiązać Krasińskiego z tym dwu-głoskowym słowem Prawdy narodowej?

W twórczości i jego życiu wewnętrznym widzimy, jeno nie kończący się nigdy rozłam, rzadko przerywany mrok, pogrążającą wszystko mękę daremnie wyrwywającego się ducha. Gubi się wzrok nasz i tonie w ciężkiej, zwikłania i niemocy pełnej tragedji. Na dumnie i jasno rozpięte sklepienie myśli polskiej wypływa pierwszy, rdzawo-olowiany kłęb chmurny, zaciemnia i mąci i płoszy...

Tam, gdzie poeta mówi o sobie, patrząc w duszę swoją nie przy świetle jakiegokolwiek idei, ale wprost, szczerze i bezpośrednio, wszędzie tam brzmi nuta rozpaczliwej nocy, wszędzie świadomość „ran zwątpienia” — i tylko „proch kości” ojczyzny. I gdybyśmy chcieli odszukać istotny jego testament duchowy, tedy trzeba nam sięgnąć aż po te słowa ponurej, bezlitosnej szczerości:

Wierzyłem w ludzi—a byli bez ducha,
Wierzyłem w ludzkość—patrzę na zgniliznę,
Wierzyłem w przyszłość—a dotąd łańcucha
Sploty nie pękły...
Ziemia ta cała tak potwornie podła...

Czy niema słuszności, mówiąc tak? Wiemy, że, niestety, aż za wiele. Ale i Mickiewicz miał bolesne poczucie rozdziału między wiarą swoją a rzeczywistością—i Słowacki widział wyraźnie otaczający go świat „zjadaczy chleba”. Tylko że jeden i drugi czuł wiarę

swoją jako siłę przemieniającą a nadzieje swoje pod tym względem opierali obaj na własnych przemianach wewnętrznych i na tych cudach, które wokoło siebie widzieli, życiem swym i słowem spełniane.

Krasiński zaś dochodzi do zupełnego rozczarowania. Tedy mamy prawo pójść dalej i wyznaczyć twierdzenie, że wiara jego w przyszłość i ludzi pozbawiona była *wiary w samą siebie*. Mogło w tym być wspomnienie gorętszego w pierwszych latach młodości stosunku do świata, żywiące zresztą już z samego początku zaród przyszłej beznadziejności, jako że nie miało oparcia o własną siłę przełomną i nie widziało przed sobą wyraźnie żadnej możliwości przemiany.

Wiara, której znamieniem ogień święty, wyciska się na całym życiu, a w chwili śmierci, choćby męczeskiej, jeszcze z niezachwianą zawołą dumą: a przecież się porusza... albo: ...ufajcie, jam zwyciężył świat... Ona to przemówiła z katedry w Collège de France i ona opromieniała końcowe lata życia i poezji Słowackiego. Ale dla twórcy „Nieboskiej” wiara była tylko *upragnieniem*, gwiazdą, wysoko ponad nim zawieszoną, ku której jednak nigdy nie udało mu się naprawdę sięgnąć duchem i światła jej w siebie ściągnąć.

Jam wciąż patrzył tylko w chmurę,
Która Boga mi przesłania.

Można przejść, wiersz za wierszem, całą twórczość poetycką Krasińskiego, tak, jak się w owych, najbardziej dla stanu psychicznego zdradnych, ulotnych przejawia utworach i nie znajdzie się nic, coby się przy tym zasadniczym nie skupiało tonie. A rzecz znamienne, iż się ten rozkład ducha posuwa ku końcowi życia i okazuje się jakoby ostateczną a jedyną całej minionej drogi zdobyczą.

Mówiłem, iż może w początkach był w nim gorętszy do świata stosunek. Ale oto — „Komedia Nieboska“. Czy ona jest naprawdę tragiedją ludzkości? Czy rozważając ją ze względu na możliwość psychiki ludzkiej—jest pełnym grozy obrazem jakiegokolwiek jej, pomyśleć się dającego, momentu realnego? Nie chodzi mi o możliwość zobjektywizowania się dziejowego (choćby w najdalszej przyszłości) gienjalnej wizji poety—ale o to, że źródła jej szukać musimy nie w istotnym niebezpieczeństwie świata, a wyłącznie tylko w stanie psychicznym twórcy. „Nieboska“ jest rzutem na zewnątrz duszy hr. Henryka, z całym jej zasobem marzycielskich okrucieństw, z rozpaczliwą zresztą świadomością braku istotnej wiary i miłości:

„Pracowałem lat wiele na odkrycie ostatniego końca wszelkich wiadomości, rozkoszy i myśli, i odkryłem próżnię grobową w sercu moim, znam wszystkie uczucia po imieniu, a żadnej żądzy, żadnej wiary, miłości niema we mnie — jedno kilka przecuciów krąży w tej pustyni, o synu moim, że oślepnie, o towarzystwie, w którym wzrosłem, że rozprzęgnie się i cierpię tak, jak Bóg jest szczęśliwy, sam w sobie, sam dla siebie“.

Wszystko, co wiemy o Krasińskim, pozwala nam te słowa brać niemal za spowiedź. To tedy u początku drogi. Cóż dziwnego, że z takiej otchłani grobowej nie mogła się podnieść żadna myśl jaśniejsza, żadne gorętsze na nędzę świata tego spojrzenie, w miłości niosące mu siłę przetrwania i przemienienia.

Ale powie kto: zakończenie? Zdaje mi się, że nie pierwszy wyrażę przekonanie, iż właśnie owa scena końcowa ze zjawiającym się Chrystusem jest tak bez wewnętrznego z całością powiązania, iż sprawia wrażenie raczej czegoś narzuconego, niż samorodnie wyrosłego *z serc i wydarzeń*. Nie dał się końcowymi

Pankracego słowy złudzić Mickiewicz i oto wyrok jego o dramacie, który jest głębokim, na zawsze prawdziwym ujęciem całej wogóle duszy tragicznej Krasińskiego:

„Jest to jęk człowieka gienjalnego, który widzi cały ogrom, całą trudność zadań społecznych a nie wzniósł się jeszcze dość wysoko, aby mógł dojrzeć ich rozwiązanie... Autor dotknął tu wszystkich punktów mesjanizmu polskiego, wyprowadził na scenę lud izraelski, lud słowiański, szlachtę i duchowieństwo; ale skrzywił każdy z tych typów“. (Wykł. Lit. Słow. r. III. lekcja 11).

Idea Chrystusowa, snująca się przez całą twórczość Krasińskiego, nigdy naprawdę w nią nie wnika, nigdy nie staje się istotnie jej sokiem życiowym. Spoczywa zawsze w sferze pomysłów lub oświeśleń dalekich, ale nie zawiera się nigdy w duszy, jako wewnętrzna jej, z natury konieczna własność. Oprócz dowodów, które złożone już są w całym, powyższym ujęciu życia psychicznego poety, wysunę tu jeszcze jeden. Dotyczy on wartości poetyckiej utworów, które poświęcone zostały właśnie najpełniej idei owej rozwinięciu. Stwierdza się to zresztą dzisiaj powszechnie, iż pod względem artystycznym są one zupełnie chybione. Ale dlaczego? Przecież i w słowie rymowanym Krasiński okazuje się nieraz mistrzem nie mniejszym, niż jest w „Nieboskiej“ lub „Irydjonie“. Przypomnijmy wiersz „Znasz, co namiętność“? — albo „O nie mów o mnie, gdy mnie już nie będzie“ — lub ten, który się zaczyna aktem wiary, „że nie zginęła i nigdy nie zginie“, ale którego każda strofa kończy się strasznym, beznadziejnym zgrzytem: „Nim słońce wejdzie, rosa wyżre oczy“. Niejeden jeszcze należałobyacytować. Ale prowadzi mię to do tego, iż tam, gdzie poeta z rzeczywistego swego życia duchowego

zaczernpie, wszędzie tam wyraz poetycki jest doskonały, jako znak pełnie, głęboko, wewnątrznie opanowanej treści, której utwór ma być symbolem.

Wiersze te dotyczą albo miłości osobistej, odnoszą się do kobiet, które niemal wyłącznie zdolne były opromienić, choćby i cierpieniem ożywić los jego ponury—albo wyrażają ciężką prawdę duszy udręczonej („my tak żyć chcieli, a żyli w zamroczu!”) lub wreszcie unoszą ją w ciche, anheliczne ukojenie, jak łaska Boża chwilami na nią spływające. Ale i to tchnienie ukojne łączy się nieraz z głównym źródłem życia jego wewnętrznego, z miłością kobiety, jak w owym wierszu, w którym poeta pragnie, by dusza jego cicha była i czysta,—„jak ta noc letnia—spokojna, przejrzysta”—lecz nie na to, by władać ludźmi: „Niech rząd dusz ludzkich innym się dostanie! Ja jedną tylko chcę zbawić na ziemi“...

Kiedy z siłą ekspresji poetyckiej tutaj porównywanym nikły, chwilami krzykliwy, ale nigdy potężny wiersz „Psalmów“, czy „Resurrecturis“, czy nawet „Przedświtu“ (który zresztą również jest właściwie rozmową z ukochaną i gdzie do niej zwrócone strofy są najpiękniejsze)—naówczas znowu w tym wskazówkę znajduję, czym *żył naprawdę poeta, a co tylko usiłował w sobie ożywić*.

Dlaczego tak było? Nie nam wnikać w bolesną tajemnicę ducha — ani tym mniej oskarżać człowieka.

Ale jeśli zdajemy sobie sprawę z głębokich różnic, które już nie są indywidualnymi odrębnościami, a sięgają w samą głąb rdzenną życia i twórczości — tedy na co łączyć, po co mącić i rozrywać jedność, która—jeśli przyjąć może jeszcze dopełnienia—to tylko o równej sile napięcia duchowego, choćby o barwie odmiennej.

Przepaść rozdziela jednak te trzy postaci nietyl-

ko w tonie i stopniu życia wewnętrznego. Mylą się stanowczo ci, którzy zgodności harmonijnej dopatrują się w samej treści i wskazaniach ideowych. Powiadają oni: To wszystko — to Krasiński jako człowiek. Ale jako twórca idei polskiej, jako wyraziciel natchnień mesjanicznych, stoi w jednej z tamtymi sferze, ku tymże prowadzi nas szczytom.

Otóż przedewszystkiem — nie chodzi tu o moralizatorskie traktowanie wielkiej duszy. Pamiętać wszakże musimy, że właśnie jedną z zasadniczych idei mesjanizmu jest oparcie twórczości o życie wewnętrzne, wysnucie czynu (t. j. przejawu) z głębi oczyszczonego ducha. Krasiński—jako poeta pesymizmu i rozpaczenia jest ze sobą w zgodzie; jako poeta miłości, w sensie erotyzmu, anielstwa spragnionego — również; ale jako zwiastun i głosiciel mocy i świętości ducha, jako wieszcz ludzkość ogarniającego umiłowania, jako wódz, na zwycięstwo naród prowadzący—łamię się, rozbija sam w sobie i odnaleźć nie może cudownego z duszą narodu łącznika.

Byłoby rzeczą niepojętą, gdyby z takiego źródła wypłynęły istotnie takie same idee i wskazania, jak z owych dusz wieszczych, na wskroś ogniem świętym i zapałem przeszytych. To też przy bliższym wniknięciu widzimy, że słowa są i hasła te same, ale wezwania w nich kryje się zgoła odmienne.

Pod tym względem niezmiennie pouczająca jest droga rozwojowa Mickiewicza. Rzucić z piersi młodzieńczej wielkie, płomienne hasła, poczuć w sobie siłę, zdolną świat pchnąć i przetworzyć — to jeszcze było (powiedzmy) łatwe. Ale dopiero, kiedy stanął wobec żywego organizmu i konieczności przeszczepienia tych haseł i uczuć na ciało narodu, kiedy przeniknął trudność poprowadzenia go po linii najwyższych natchnień, kiedy ujął konieczność walki o naj-

pierwotniejsze prawa życia i oddechu swobodnego—naówczas dopiero tamte pierwsze drgnięcia zaczynały nabierać treści realnej, wpadając po drodze w zmącenia i omrocza, z których zwolna, trudem całego życia, wydzwigały się znów wzwyż, jasne już, spokojne i powołania swego pewne.

Kraśiński przez ciąg całej twórczości swojej pozostał w sferze idei ogólnych. Miłość bratnia ku wszystkim—zdobywanie wolności wewnętrznej, zgoda warstw społecznych, powołanie narodu chrystusowe—zapewne, były to założenia, wspólne wszystkim twórcom mesjanizmu. Ale jeśli wogóle słuszością pewną nacechowane są zarzuty, dziś tak częste, przeciwko owym zasadom, jakoby zamknąć usiłowały życie narodu w obrębie kontemplacji biernej, nie licząc się zupełnie z warunkami rozwoju jego — to właśnie tylko w stosunku do Kraśińskiego, do tego sposobu pojmowania, jaki on z ideami owymi łączy.

Nie widział on nigdy, przez całe życie, najdrobniejszego nawet punktu na ziemi, o któryby mógł uczucia swoje zaczepić. Żadna warstwa w narodzie nie wydała mu się godną podjęcia pracy i trudu w imię haseł najwyższych. Wszystko, cokolwiek dokoła niego odbywało się na terenie dziejowym, było mu wstrętne i zgubne, w niczym nie mógł dojrzeć ani kroku naprzód ku rzeczywiście lepszej przyszłości. Każdy ruch wywoływał w nim lęk i odrazę. Stąd zupełna negacja życia, jako szeregu usiłowań zbiorowych, zupełne i bezwzględne zamknięcie się w kaplicy własnego ducha.

Było to wszystko—naturalnie z myślą nie o sobie, z troską tylko o naród i ludzkość. Jednakże musi być uznane za rzut tylko usposobienia psychicznego, za ujawnienie w ten sposób tkwiącej w nim samym niemożliwości i niechęci pod względem wszelkiego

wogóle ruchu. Przytym miłość chrystusowa, która niby miała być w nim sprężyną działającą, dziwnie się łatwo i szybko przemienia w zjadliwą nienawiść do ludzi działających, w bezwzględne i pochopne ich potępienie. Proszę przeczytać, jak (w listach do Trentowskiego) wyraża się np. o bujnie i burzliwie szerzącym się dokoła niego r. 1848. Zapewne, były tam i być musiały strony ciemne i ohydne, ale rzecz wielce znamienne, że w okresie, kiedy chyba wszystkie serca gorące płonęły, on tylko to widział, co było najgorszego, najpodlejszego w walczącej dokoła niego ludzkości.

A przecież w tej to właśnie chwili Mickiewicz siedł na czele Legjonu, a Słowacki do kraju śpieszył, w samo ognisko walki...

Zresztą nie tylko o stosunku do tych dwu, ale nawet w zestawieniu z Towiańskim, który wszak najbardziej był ku wewnątrz zwrócony, ideowość Kraśińskiego okazuje się najsilniej negacyjną i bierną.

Towiański daleki był od chęci wstrzymywania życia narodowego w koniecznym jego biegu dziejowym. Miał pragnienie wiania we wszystkie jego nurty myśli szczytnej, najwyższej—ale spoglądał na życie, jako na drogę ku idei kształcącą, wiodącą do niej częstokroć po drgnięciach i ruchach, bardzo tylko pośrednio z nią samą związanych. Były czyny i momenty *naznaczone* przez myśl Bożą, na narodzie spoczywającą—ale i były tylko *dopuszczone*, odbywające się z cięższą dla życia ofiarą, a przecie również jakoby na rachunek przez Boga wpisane i na długu wyrównanie. Taką była opatrnościowa historjozofja towianizmu. Stąd ruch i wysiłek nigdy nie był kłęty, jeśli ku celowi zmierzał dla losu narodowego najważniejszemu. Przeciwnie: „nie żyjąc, nie można się nau-

czyć żyć“ — mówił Towiański — „tak jak dziecko, nie chodząc, nie nauczy się chodzić“.

To oczywiście nie w charakterze autorytetu przytaczam, ale dla zestawienia, dla sformułowania ostatecznego, że nie było w mesjanizmie głosu i myśli przeciwności, oprócz właśnie w Krasińskim. Źródło takiego stanowiska było w braku w nim samym zdolności do czynu wewnętrznego, którymby mógł być — podobnie jak Słowacki — związać, rozjaśnić, udostojnić życie swoje duchowe: było też i w pochodzeniu, trochę przez kontrast, więcej przez stwierdzenie prawdy, rzadko tylko na wyjątki zezwalającej: „w tych magnatach serce chore“. A kiedy na to usposobienie i tę skłonność padła okrutna krew r. 46., od tej chwili jakoby widmem ścigany był i dręczony.

* * *

Kiedy się występuje przeciwko ogólnie przyjętemu pojęciu, wpada się najczęściej w ton, który dla wielu może brzmieć inaczej, niżby się chciało. Dlatego uważam za konieczne uprzedzić mogące wyniknąć nieporozumienie.

Gienjusz Krasińskiego stoi za wysoko, iżby go można było obniżyć. Wszak i Mickiewicz, wygłaszając cytowane wyżej zdania, unosił się jednakże nad niezwykłym natchnieniem wizji „Nieboskiej“, co mu zresztą nie przeszkadzało tak wyraźnie zaznaczyć błędności i (przedewszystkim) odmienności stanowiska wielkiego twórcy. Toż samo (później już) kiedy uwydatnia wielkie piękno „Legiendy“, przecież sam inną zakresła rolę duchowi polskiemu w doniosłym momencie tworzenia się „nowego kościoła“, nowego królestwa ducha. Nie każe, jak Krasiński, zagrzebać się w ruinach legji polskiej wraz ze starczym przedstawicielem walącego się Watykanu, przeciwnie — po-

dług Mickiewicza — ma ona powstrzymać upadek, przez wybicie otworów na nowe, budzące się światło.

O takie więc *odróżnienie* i nam w powyższej analizie chodziło. Nie można i nie należy spajać w jedno przejawów ducha i życia tak odrębnych, tak sobie wprost przeciwnych — gdyby nawet równa w nich była siła gienjalna. A raczej wtedy — tym bardziej, tym wyraźniej trzeba rozdzielić, albowiem gienjusz zawsze ma moc chylenia dusz ku sobie.

Doniosłość tego, co w pozostałym z przeszłości zasobie duchowym ma nazwę: „Zygmunt Krasiński“ — leży zatym w zgoła innej sferze, niżli przekazana przez tamtych dwu myśl narodowa. Oto tu po raz pierwszy zjawia się ciężka, nie dająca się czasem rozwikłać tragedia ducha. To, co w Mickiewiczu działa niemal jak piorun, wszystkie przeszkody spalający (przynajmniej do r. 1848), co w Słowackim wyjątkowym rozświeca się cudem nawrócenia — tu obnaża nam bolesną niemoc człowieka, daremnie ku upragnionym rwącego się wyżynom. Przez kontrast — daje nam to znowu odczuć wysokość stawianych ideałów, a prowadząc w głąb twórczości gienjalnej, łamiącej się i spętanej ukrytymi w duszy twórcy więzami, stawia nas tym samym nad otchłanią dziwnych, przestrogi pełnych sprzeczności.

Andrzej Baumfeld.

Warszawa.

Przymus szkolny

przez

I. MOSZCZEŃSKA.

Zeszłoroczny zjazd oświatowy ziemstw w Moskwie obfitował w dość ciekawe momenty, a nawet niespodzianki. Wbrew objawom rozpanoszenia się nacjonalizmu i prądów reakcyjnych treść rezolucji zjazdu bynajmniej o nacjonalistycznych i reakcyjnych tendencjach nie świadczyła, choć dzisiejszym ziemcom daleko już do tych wiosennych nastrojów, któremi tak silne wrażenie osiągnęli w 1904 i 1905 roku. Po opadnięciu wezbranej przed 6-ciu laty rewolucyjnej fali rozpoczął się jednak powolny i na pozór niewidoczny proces ewolucji. Agitacja ucichła, porywające hasła umilkły, natomiast coraz wymowniej i konsekwentniej przemawiają i argumentują fakty.

Tej wymowie faktów należy przypisać takie zdumiewające objawy, jak gorącą propagandę oświaty i kultury mas ze strony takiego przedstawiciela najwyższej biurokracji jak były wice minister Hurko. Świeżo skąpany w prądach zachodnio-europejskiej kultury wywołał wielkie wrażenie druzgoczącym piętnowaniem ciemnoty, panującej w Rosji i stawianiem jej za przykład oświeconego i cywilizowanego Zachodu. Przemawiając gorąco za wprowadzeniem

powszechnego nauczania i przymusu szkolnego, ściągnął na siebie ze strony jednego z przeciwników, hr. Olsufjewa, zarzut, iż hołduje ideom socjaldemokratycznym, za co odwzajemnił mu się, oskarżając go o sprzyjanie tendencjom anarchistycznym. Ani jedno, ani drugie nie było powiedziane poważnie; faktem jest jednak, że owa zasadnicza kwestja przymusu szkolnego stanowi zawsze i wszędzie punkt sporny między stronnikami różnych społeczno-politycznych programów i to zarówno na prawicy jak i na lewicy. W tej kwestji jak w niejednej innej — między postulatami wolności i równości zachodzi przeciwieństwo. Ci, którym przedewszystkiem chodzi o jak najzupełniejsze zagwarantowanie swobody indywidualnej przed wszechwładną interwencją państwa, stają przeciw tym, którzy uważają za niezbędne oparcie się na władzy państwowej dla zahamowania zbyt brutalnej gry jednostkowych egoizmów w ustroju, dającym wprawdzie wszystkim w zasadzie równe prawa lecz w praktyce całkiem nierówne szanse. Przy wolności uczenia się lub nieuczenia obstawać będą liberalni czy anarchistyczni indywidualiści; przymus państwowy zaś znajdzie zwolenników zarówno wśród konserwatystów, nacjonalistów i socjalistów.

Sprawa nie jest tedy bynajmniej prosta nawet w teorii; praktyka zaś nasuwa nowe komplikacje i dla tego wszystkie te argumenty, które wytoczono pro i contra na zjeździe działaczy ziemskich, powtarzać się będą wszędzie, gdziekolwiek sprawa przymusu szkolnego wejdzie na porządek dzienny.

Dodamy nawiasem, że zjazd w olbrzymiej większości oświadczył się za przymusem, pozostawiając ziemstwu i radom miejskim decyzję do urzeczywistnienia tej zasady. Ta ostatnia uchwała powzięta została wszystkimi głosami przeciw trzem; miarą ogól-

nych tendencji jest jednak stosunek głosów przy uchwalaniu, że „zasada przymusu wykształcenia początkowego jest pożądaną“, przyczym znalazło się 18 głosów opozycji. Różnicę 15 głosów stanowili oczywiście ci, którzy liczą, że rady miejskie i ziemstwa nie będą przymusu szkolnego ani zbyt jednomyślnie popierały, ani zbyt skwapliwie wprowadzały w życie.

Rezolucje zjazdów oczywiście nie są prawem obowiązującym i pomiędzy ich opublikowaniem a wykonaniem leży nietylko długi przeciąg czasu, lecz cały szereg przeszkód i trudności, z którymi praktyka życia liczyć się musi.

Jeden z oponentów, przedstawiciel moskiewskiej rady miejskiej, Czechow, wystąpił z argumentem, któremu na mocy doświadczenia przyznać trzeba dużo słuszności; zaznaczył mianowicie, że sekciarze i obcoplemieńcy znajdują się w trudnym położeniu. Wiemy, w jak trudnym znaleźli się Polacy w Poznańskim, gdzie przymus szkolny chwytą już 6-letnie dzieci w śrubę szkoły ludowej nawskroś i do szczytu przejętej tendencją germanizacyjną, nie uwzględniającej nawet w najskromniejszej mierze narodowych cech dziecka i gwałcącą bez ceremonji elementarne zasady pedagogji. Dzieci polskie nie słyszą tam ani słowa po polsku. Nauczyciel — mówiący obcym dla nich językiem — nie czyni nic, aby dzieciom zrozumienie lekcji ułatwić, lecz cały wysiłek pozostawia im samym. Jest to więc odgadywanie treści lekcji pod grozą plag. Tej praktyce poddane są dzieci obowiązkowo od 6-go do 14-go roku życia lub dłużej, jeśli do oznaczonego terminu nie zrobiły dostatecznych z punktu widzenia zwierchności szkolnej postępów. Rodzice zamożniejsi mogą do pewnego stopnia zasłonić swe dzieci przed tą tyranią, t. j. nie posyłać ich do szkół publicznych, lecz wykazać, że powierzyli

ich wykształcenie osobie, posiadającej wymagane prawa i kwalifikacje. Ci, których na prywatną naukę nie stać, muszą opłacać kary pieniężne za każdy dzień nieobecności dziecka w szkole. Na tych karach opiera się siła przymusu. Gdziekolwiek przymus szkolny miałby być wprowadzony, aby nie pozostać martwą literą, musiałby się uciec do tego środka. Obowiązkowe, powszechne nauczanie rozumieć tedy trzeba jako taki porządek, w którym nauka elementarna jest bezpłatną, zaś zaniedbywanie nauki — opodatkowane tak wysoko, iż upada wszelka pokusa eksploataowania czasu i pracy dzieci kosztem ich umysłowego zaniedbania.

Gdzie państwo jest centralistyczne, biurokratyczne i reakcyjne, tam przymus szkolny stać się może w jego ręku niestłuchanie silnym narzędziem politycznego ucisku, na co zupełnie słusznie Czechow zwrócił uwagę. Zło tkwi jednak nie w samym narzędziu, lecz w nadużywaniu go do celów, nie mających nic wspólnego z oświatą i kulturą. Łatwo przecież wykazać i wykazywano to nieraz, że szkoła ludowa w Poznańskim jest skutkiem swego politycznego charakteru wprost parodią uczelni, a staćby się mogła istotnie pedagogiczną instytucją dopiero wtedy, gdyby się swej misji germanizacyjnej zrzekła. Zrozumiał to zjazd ziemian i swą uchwałę liberalną, dotyczącą języka wykładowego, uzupełnił rezolucją, zalecającą przymus szkolny, zaprowadzenie zaś tego ostatniego powierzył nie państwu lecz ziemstwu i radom miejskim.

Mniej zrozumiałą i uzasadnioną była uwaga, że przymus szkolny nie zabezpiecza powszechności nauczania; jedno jest bowiem ściśle z drugim związane. Jeżeli prawo wyklucza wolność niekształcenia dzieci, to oczywiście zobowiązuje wszystkich rodziców, by je posyłali do szkoły i zabezpiecza powszechne nauczanie.

nie, o ile ono wogóle nie pozostaje martwą literą, gdy na przykład nikt nad jego wykonaniem nie czuwa, a ustalony tradycyjnym obyczajem nałóg przełamywania lub omijania praw i w tej sferze unicestwi reformę. Toż samo jednak zastrzeżenie możnaby powtórzyć przy wszelkich innych okazjach, gdyż każdy projekt do prawa opierać się musi na domniemaniu, że ono wykonane zostanie.

Inna rzecz, że należy uwzględnić możliwość zastosowania prawa w życiu. Przymus szkolny przede wszystkim tam dopiero może być postulatem realnym, gdzie szkół jest dostateczna liczba dla wszystkich dzieci w wieku szkolnym i gdzie są one tak rozmieszczone, by faktycznie każde dziecko codziennie do szkoły zejść mogło. Wyobraźmy sobie w zimowej porze dalekie wędrowki sześć i siedmioletnich dzieciaków po śniegu i mrozie do odległej o kilkanaście wiorst szkoły! W takich razach oczywiście i dzieci i rodzice mają powód skarżyć się na „ucisk szkolny“ nawet gdy sam kierunek nauczania zupełnie ich potrzebom odpowiada. Wysoki budżet szkolnictwa początkowego jest tedy pierwszym i nieodzownym warunkiem wprowadzenia przymusu nauczania.

Uwzględniwszy ten warunek, można już łatwiej dać sobie radę z następnym argumentem opozycji, która zwraca uwagę na niemożność posyłania do szkoły dzieci niedostatecznie przyodzianych i żywionych. Niepodobna uważać za jakieś stałe i nieusuwalne zjawisko, za niezłomną zaporę do reform — chronicznego głodu i golizny dzieci ludu. Niepodobna także twierdzić, że najpierw należy się im odzież i pokarm, a potem dopiero oświata, gdyż tak dowolnie ustanowiona kolej ulepszeń, może być wielce racjonalną w teorii, ale w praktyce skończy się na ich bezterminowym odroczeniu. Doświadczenie wskazuje zupełnie odwrotny

porządek. Przymus nauczania jest pierwszym krokiem do interwencji społeczeństwa w domową, prywatną sprawę wychowania. Ponieważ nie wolno nie uczyć dziecka, wynika stąd konieczność takiego zaopatrzenia go w odzież i pomoce naukowe, by mu uczęszczanie do szkoły umożliwić. Przedewszystkiem obowiązek ten spada na rodziców, obciąża ich budżet, lecz zarazem podwyższa skalę potrzeb elementarnych i niezbędnych, wedle której zwykle po pewnym czasie regulować się musi minimalna stopa zarobków. Tam, gdzie wychowanie dziecka nieomal nic nie kosztuje, a eksploatacji sił i pracy jego nic nie stoi na przeszkodzie, liczne potomstwo jest uważane jako warunek dobrobytu. W miarę jak się wymagania zwiększają i poziom kulturalny podnosi, obowiązki względem dzieci przeważają nad korzyściami dzieci i liczne potomstwo zaczyna uchodzić za ciężar, za przyczynę ubóstwa. Z pierwszym poglądem dziś bardzo często u nas jeszcze spotkać się można, mianowicie w chłopskich rodzinach, gdyż nigdzie praca dzieci nie ma tak szerokiego zastosowania jak w gospodarstwie rolnym.

W związku z tym pozostaje ciekawe zjawisko, że w miarę podnoszenia się oświaty i dobrobytu mas zmniejsza się u każdego narodu naturalny przyrost ludności, zawsze większy w klasach nieposiadających niż posiadających. Nie przez ograniczanie ich potrzeb, lecz przez systematyczne zwiększanie ich dochodzi się do podniesienia kultury i dobrobytu mas. Zamiast tedy dowodzić, że nie można dzieciom nauki elementarnej narzucać, gdyż za źle żywione i źle odziane, należy odwrócić rozumowanie: ponieważ każde dziecko ma uczęszczać do szkoły, zatem każdemu odzieży i żywienia dostarczyć potrzeba. Istotnie też tak się na ogół dzieje, gdy społeczeństwo raz już wkroczy w sprawę wychowania, nie może na nauczaniu samym swej

zbiorowej opieki nad dzieckiem ograniczać. W związku z obowiązkowym nauczaniem wchodzą w życie różne instytucje, zmierzające do zapewnienia dziecku normalnego fizycznego rozwoju, ogniska opieki pozaszkolnej, rozdawnictwo odzieży, ciepłe śniadania w szkole dla ubogiej dziatwy i t. d. W Niemczech gminy i rady miejskie troszczą się o te sprawy, przejmując na siebie część rodzicielskich obowiązków. Niewątpliwie nie będą mogły zaniedbać ich i te ziemstwa i miasta w Rosji, które u siebie przymus szkolny zaprowadzą. Ta społeczna czy filantropijna opieka nad dziećmi zupełnie nie obala tego, co mówiłam o zwiększaniu się skali potrzeb klas pracujących i podnoszeniu się stopy zarobków. W Ameryce, gdzie szkoła początkowa służy wszystkim klasom społecznym, jest dla wszystkich jedna i bezpłatna, gdzie na ogół dobrobyt klas pracujących jest znacznie wyższy niż nawet w najzamożniejszych krajach stałego lądu, nie mniej niezbędną jest jeszcze wielu ubogim rodzicom taka pomoc ze strony społeczeństwa. Dodać trzeba i to, że ludzie bardzo łatwo odzwyczajają się od nędzy życia, że dzieci czysto utrzymywane i zdrowo żywione w szkole choćby na koszt miasta czy towarzystw dobroczynności z mniejszym poddaniem i apatią znosić będą głód, chłód i trud domowego ogniska i energiczniej dążyć do poprawy bytu.

To przejmowanie kulturalnych nałogów i zwiększanie skali potrzeb nazywa się u nas jeszcze w wielu reakcyjnych kołach demoralizacją ludu. Chłopi „demoralizują się“ tedy na pracy sezonowej zagranicą, przywykają np. do noszenia zegarków! O taką to właśnie demoralizację przez przymus szkolny i pozaszkolną opiekę troszczyć się winny instytucje samorządne, zmierzające do szerzenia oświaty i kultury.

Drugim niezbędnym dalszym ciągiem przymusu

szkolnego musi być ograniczenie pracy dzieci lub jej zupełny zakaz—o co trudniej. Szkoły ludowe na Zachodzie w bardzo nierównej mierze hamują eksploatację sił dziecięcych. W Niemczech istnieje prawny zakaz zatrudniania dziatwy szkolnej, ale tylko w godzinach szkolnych i w okresie lekcji. Uwzględniając potrzeby rodzin unormowano wakacje w ten sposób, aby nie przypadły w epoce najpilniejszych robót polnych w czasie żniw i wykopów, lecz niema mowy o przerywaniu nauki na całe letnie półrocze, jak się to dzieje u nas.

Przyznać trzeba, że szkoła ludowa, funkcjonująca tylko przez zimę, bardzo niedostatecznie przyczynia się do szerzenia oświaty. „Dzieci latem zapominają tego, czego się zimą nauczyły“, skarżą się rozsądniejsi chłopi i w organie swoim „Zaraniu“; radzą tedy nad przedłużeniem roku szkolnego w szkole ludowej“. Choć dążność do oświaty z każdym rokiem wzrasta, na ogół jednak nie jest jeszcze tak silna wśród ludu wiejskiego zwłaszcza, aby wszędzie przemogła nad starymi nałogami i krótkowzroczną chciwością zysku z pracy rąk dziecięcych. Przekonanie, że dziecko nad książką czas traci, zamiast go używać pożytecznie przy pasaniu gęsi, bydła, wybieraniu kamieni z pola i t. p. utrzymuje się jeszcze w wielu zamożnych rodzinach chłopskich, dlatego też gdyby głosowanie nad przymusem szkolnym przeprowadzono w gminach, spotkałoby bardzo często większość opozycyjną.

Dodam wreszcie, że przymus szkolny w zasadzie nie wyłącza bynajmniej wolności nauczania, która jest czymś całkowicie odrębnym od wolności *nieuczenia* swych dzieci. Jednolitość szkół, programów, metod, upaństwowienie oświaty i wychowanie nie jest wcale ściśle związane z obowiązkowym nauczaniem, choć często z nim idzie w parze. Można bardzo wiele po-

zostawić pola inicjatywie prywatnej, a bardzo silnie skrzepować indywidualne i klasowe egoizmy. Sprawa niekiedy staje się jaśniejszą, gdy jej damy inną nazwę. Zamiast „przymus szkolny“ powiedzmy „powszechne prawo wszystkich dzieci do oświaty“ a wiele wątpliwości zniknie. Dodajmy, że społeczeństwo jest rzecznikiem tego prawa i gwarantuje jego wykonanie, a wszyscy zgodzą się, że będzie ono dobrodziejstwem wszędzie, gdzie nie stało się już zbytecznym.

I. Moszczeńska.

Warszawa.

„Gmina szkolna“ jako czynnik wychowawczy

przez

Dra M. Bienenstocka.

(Dokończenie).

III. Próby i wyniki.

Nie znając wcale prób amerykańskich, o których wspomniałem w drugiej części tej pracy, ani dzieła Foerстера „Szkoła i charakter“, podjął się urządzenia „gminy“ skromny, starszy nauczyciel ludowy *Langermann* w Remscheid w Niemczech. ¹⁾ Już przedtem, ucząc w pewnej szkole ludowej, doszedł — jak sam pisze — do przekonania, że w szkole brak przede wszystkim „*życia, wewnętrznego, bezpośredniego interesu życiowego młodzieży dla samej pracy szkolnej*“. Rozmyślając nad środkami, któreby mogły temu zjawisku przeciwdziałać, przyszedł do wniosku, że z rzeczywistych wartości życiowych w szkole pozostają przede wszystkim: 1) zwyczajny porządek codzienny, 2) kary i 3) kiedy niekiedy drobne wypadki.

¹⁾ Por. *J. Langemann*: Der Erziehungsstaat nach Stein-Fichte'schen grundsätzen in einer Hilfsschule durchgeführt. (Berlin-Zehlendorf 1910).

Dla załatwienia tych spraw ustanowił z własnej inicjatywy: ad 1) wybory miesięczne urzędników, ad 2) sąd ławniczy, ad 3) zakupił podręczną apteczkę. Wszystko to oddał w ręce uczniów, którzy od tej chwili zaczęli się coraz bardziej interesować życiem szkolnym, znajdując w nim sposobność do działania samodzielnego, które traktowali z powagą, godną najważniejszych spraw. Podniosło się uczucie wzajemnej odpowiedzialności, powstała „opinia publiczna“, której nauczyciel mógł użyć z korzyścią dla celów wychowawczych. W ten sposób doszedł do wyników podobnych jak Amerykanie swoim systemem „school-city“ (gminy szkolnej).

Lecz wyniki te nie zadowalały go w zupełności. Będąc bowiem zwolennikiem wychowania według systemu Fichtego i Steina, opierającego się przede wszystkim na podstawie narodowej, ojczystej, zapragnął powtórzyć eksperyment swój na kawałku ziemi, oddanej uczniom na wyłączną własność, w miniaturowe stworzyć im ojczyznę. A kiedy otrzymał ten kawałek gruntu w Remscheid w formie ogródka, przylegającego do klasy, za 100 marek rocznie, przeniósł się tam i rozpoczął swoje doświadczenia. Miał w opiece 40 dzieci obojga płci od lat 8-miu do 13-tu, a do pomocy daną nauczycielkę. Na tym tedy gruncie utworzył „gminę pracy“ która obok praktycznego, uzmysławiającego wykształcenia umysłu miała nadto spełnić ważną misję wychowawczą. Udała się ona, według własnych jego wyznań, doskonale. Oto zasady, jakich się trzymał w swojej pracy wychowawczej: nie *gromadzenie materjału* — lecz *rozwój siły*, nie *wiedza* — lecz *moc*, nie *przymus* — lecz *swobodne, ochotne chcenie*, nie *konkurencja* — lecz *wzajemne uzupełnianie*, nie *izolacja* — lecz *organiczny zespół*, nie *nauka dla celów egzaminacyjnych* — lecz *przeżycie dla celu życia*. We wszystkim zatem górował *czyn*, poczucie przywiązania do

pracy i ziemi. Takie życie wytwarzało cały kompleks zdarzeń i wypadków, przy których uczniowie sami mieli sposobność wkraczania w sprawy, załatwiania ich, wychowywania samych siebie. W ten sposób gmina odtwarzała samorzutnie, małe społeczeństwo, w którym tak osobowość wychowawcy jak i wychowanków miała wspólne pole działania. Ogródek był tylko środkiem rozwoju sił woli i poddania się dobrowolnego prawom, wynikającym z konieczności, z wspólnego pożytku członków „gminy“.

Langermann opowiada cały szereg epizodów, w których ponad wątpliwość udowadnia korzyść takiego wychowawczego życia. Prawa wszelkie, zatwierdzone przez nauczycieli, mogły w każdej chwili ulec zmianie, o ile życie wykazało pewne ich braki lub niepraktyczność. Naczelną zasadą wychowania moralnego była profilaksja, higiena nie kara, a chęć poprawy okazana czynnie była dostateczną pokutą za popełnione przekroczenie. W ten sposób poglądowe wykształcenie intelektualne, do którego nadarzało się wiele sposobności, uzupełniane było przez odpowiednie poglądowe wykształcenie charakteru. Najzaciętszy nawet wróg nowinek, najzagorzalszy laudator temporis acti musiałby po przeczytaniu tych epizodów przyznać słuszność autorowi i życzyć sobie, aby i u nas społeczeństwo i nauczycielstwo pojęło doniosłość takiego celu wychowania szkolnego.

Pierwszym, który w Austrii przejął się reformą szkół amerykańskich, był nauczyciel gimnazjalny w Poli, Dr. K. Prodingier. On też pierwszy odważył się na próbę, wprowadzając za zezwoleniem swoich przełożonych władz, ustrój „gminny“ w swoim zakładzie i to odrazu w całym. Jeszcze w r. 1909 ogłosił broszurę p. t. „Was ich mit der Schulgemeinde

will?“¹⁾ („Cel gminy szkolnej“), w której uzasadnia praktyczne znaczenie gminy szkolnej. Wyrażone w niej poglądy streszczają się w następujących słowach. Gmina szkolna składa się z dwóch części: z uczniów i nauczycieli. Uczniowie rządzą się sami autonomicznie, wybierając sobie Radę i Sąd, jednak pod okiem i kontrolą grona, występującego w charakterze przyjaciela, doradcy, opiekuna, które dla dobra gminy i członków jej ma wedle słusznego swego uznania prawo mieszanienia się, zawieszania uchwał Rady czy Sądu etc. W ten sposób znosi się dotychczasowe rządy absolutne w szkole, a zamiast nich występują rządy konstytucyjne, w których uczniowie czynny biorą udział. Prodingier bowiem wychodzi z założenia, że „dzieci są małemi dorosłemi ludźmi“ i jako takich należy je traktować. Uczniowie mają tedy prawo czynnego i biernego wyboru, wybierając sobie rozmaitych urzędników, na każdym zaś posiedzeniu obecny jest ktoś z grona nauczycieli, przyczem wszelkie uchwały muszą być zatwierdzone przez kierownika zakładu. W ten sposób uczniowie sami odpowiedzialni są za porządek, karność, czystość, zachowanie się członków w szkole i poza szkołą i t. d. Urządzenia te ćwiczą uczniów w panowaniu nad sobą, jako głównym warunku moralnego życia, zostawiając im wolność i swobodę w granicach możliwości, wzmacniając i kształcąc charakter. Podobnie jak rządy obecne w szkole wogóle tak i sądownictwo szkolne uważa autor za absolutne, brak mu bowiem ciepła, serdeczności, współczucia i miłości. Nie wnika się w jądro sprawy, w pobudki i motywy czynów, a to prowadzi do niesprawiedliwo-

ści, spaczającej charakter. Inna rzecz, gdy młodzież sama się rządzi i sędzi, przy współudziale wychowawców, służących jej radą i doświadczeniem. Kary mają wtedy za cel nie ukaranie, lecz poprawienie, skłaniają do pracy nad sobą, dlatego wyłącza też Prodingier np. karę karceru. W ten sposób kształtuje się stosunek młodzieży do nauczycieli inaczej niż dotychczas, staje się bezpośrednim, bliskim i zaufanym.

Uzasadniwszy w ten sposób potrzebę samorządu uczniów, wydaje Prodingier w następnym roku (1910) „*Plan konstytucji* dla gminy szkolnej w zakładzie z uczniami różnych narodowości.“¹⁾ Wzorując się na konstytucji państwa austriackiego, daje dokładny obraz przepisów dla utworzyć się mających gmin szkolnych, przyczem uwzględnia zakłady, w których są uczniowie różnych narodowości. Nie będę przytaczał tutaj wszystkich przepisów, chciałbym tylko zwrócić uwagę na najważniejsze, rzecz bowiem zrozumiała, że dla każdego zakładu przepisy te ulec muszą pewnym zmianom i stosować się do warunków miejscowych. Gmina rozpada się na 8 obwodów (= 8 klasom) i jest ciałem o władzy prawodawczej, sądowniczej oraz wykonawczej w granicach ogólnych przepisów dyscyplinarnych zakładu i ustaw państwowych. Obowiązkiem jej jest wpływać wszelkimi sposobami uszlachetniającymi na charakter członków, wydawać takie zarządzenia, które mają na celu dobro gminy i jej członków, i starać się w każdym wypadku dla nich o sprawiedliwość. Obowiązkiem członków jest bezwzględne popieranie tych usiłowań gminy. Gmina wybiera

¹⁾ Dr. K. Prodingier: Was ich mit der Schulgemeinde will? (Pola 1909).

¹⁾ Dr. K. Prodingier: Verfassungsentwurf für eine Schulgemeinde an einer Anstalt mit Schülern verschiedener Nationalitäten. (Pola 1910).

sobie szereg urzędników i sędziów (a więc prezesa, sekretarza, zastępcę prawnego, radę gminną etc.), a to w ten sposób, żeby przy wyborze każda z narodowości była uwzględniona. Naczelne urzędy (prezesa, sekretarza, zastępcy prawnego = adwokatowi + prokurator!) sprawować mogą tylko uczniowie dwóch klas najwyższych. Rada gminna odbywa co 14 dni posiedzenia zwyczajne i wydaje zarządzenia, dotyczące się higieny, porządku, biblioteki etc. Sąd składa się z dwóch instancji, niższej i wyższej, aby oskarżonemu dać możliwość odwołania się od wyroku. Kary ustanawia się po naradzie z nauczycielem (upomnienie, nagana, wykonanie jakiejś pracy, pozbawienie praw honorowych i t. p. Przy czym wyłączone są środki, któreby oskarżonego mogły ośmieszyć lub poniżyć. W ten sposób przedstawia się organizacja gminy, według planu Prodingera, opracowanego w najdrobniejszych szczegółach, jaki zaprowadził w gimnazjum w Poli.

O wyniku tej próby dowiadujemy się z protokołu X Zjazdu nauczycieli austriacko-niemieckich szkół średnich, odbytego w marcu 1910 r., na którym Prodingier referował o gminie szkolnej. ¹⁾ Główną trudnością formalną, jaką miał do pokonania, był skład uczniów, rekrutujących się z pośród Słowian, Niemców i Włochów. Pożycie ich było tego rodzaju, że przez długi czas nie można było nawet myśleć o urządzeniu tradycyjnej wspólnej „knaipy maturalnej“, która doszła do skutku dopiero po zaprowadzeniu gminy. Na zjeździe zdania co do pożytku gminnego ustroju szkoły były podzielone. Jedni zajęli stanowisko przeciwne głównie z tego powodu, że sądownictwo oddane

jest uczniom od najmłodszych do najstarszych. Inni jednak, starzy, doświadczeni inspektorowie szkolni podnosili z uznaniem znaczenie tej instytucji dla przyszłej szkoły. Zwłaszcza inspektor Dr. Kauer, który kilkakrotnie zwiedzał gimnazjum w Poli, wyrażał się o niej z największym zadowoleniem. W szczególności podnosił powagę i rzeczowość, z jaką uczniowie dyskutowali na posiedzeniach Rady gminnej o najważniejszych sprawach szkolnych, nadto i tę okoliczność, że możliwość wyboru i gorszych uczniów wpłynąć musi na nich dodatnio a w końcu, że taka właśnie gmina przyczynia się, jak żadna inna instytucja, do harmonijnego i zgodnego pożycia uczniów różnych narodowości. Zapewne, że zachodzą pewne trudności i drażliwości (np. sądownictwo) ale doświadczenie i wyniki prób wykażą, w jaki sposób je należy usunąć lub złagodzić. Dla kilku braków nie można potępiać całego systemu, dającego w tyłu kierunkach znaczne korzyści wychowawcze.

Próba Prodingera *nie* powiodła się wprawdzie, lecz nie z winy uczniów, tylko z winy nauczycieli, którzy od początku nie tylko nie pomagali Prodingierowi ale wprost przeciwdziałali mu, paraliżując najlepsze jego chęci. Podkreślił to na zjeździe sam inspektor Kauer z ubolewaniem. Natomiast inni delegaci jak dyr. Huber, prof. Ratsam i Hammer wspominali o próbach innych, podjętych w ich zakładach bądź to w całości, bądź częściowo, które wypadły do skutku.

Do takich udanych prób należy także próba prof. szkoły realnej w Wiedniu *Jaroscha*. ¹⁾ Uczynił ją w kl.

¹⁾ Por. Sprawozdanie z tego zjazdu w „Zeitschrift für die österreichischen Gymnasien“ 1911 str. 73 i n.

¹⁾ Por. Mitteilungen der deutschen Mittelschullehrer-Vereine von Teplitz, Brünn, Graz, Klapfenfurt, Triest und Innsbruck. IX, str. 63 i n.

VI-ej, liczącej 31 uczniów. Materiał nie najlepszy nadarzał dość wiele sposobności do ciągłego wkraczania. Aby temu stanowi rzeczy zaradzić, postanowił prof. Jarosch wprowadzić ustrój gminny. Po zgodzie obopólnej t. j. uczniów i jego wypracowali sobie uczniowie regulamin organizacyjny potwierdzony przez grono nauczycielskie, podobny do planu Prodingera, lecz o wiele prostszy. Wydział wybierano co miesiąc, i to złożony z 4 członków. Osobnego sądu nie było, sprawował go wydział. Jako kary istniały: 1) *dobrowolna pokuta*, polegająca na dobrowolnym zobowiązaniu się ucznia do wykonania pewnej użytecznej dla gminy pracy; 2) *nagana* (Verruf), polegająca na tym, że koleżdy najwyżej na 4 dni zrywali z oskarżonym stosunki koleżeńskie. Ta druga kara stosowana była w razie, gdy oskarżony nie poddawał się pierwszej albo gdy przekroczenie się powtarzało. Każda uchwała, *oprócz kar*, musiała być zatwierdzona przez gospodarza klasy.

Wynik był ten, że do wydziału weszli nie tylko uczniowie lepsi, że w pierwszym już miesiącu po zaprowadzeniu gminy nie było żadnej kary, a zachowanie się uczniów było coraz lepsze. Ponieważ jednak postępy w nauce były gorsze, zbierali się co niedziela uczniowie lepsi i przerabiali z słabszymi materiał naukowy. Zebrania gminy były bardzo poważne, a krytyka stała się tym ostrzejszą, im bardziej znikał powab nowości. Wytworzyła się opozycyjna mniejszość, niezadowolona z *ciągłej* opieki wydziału, jednak większość zaplanowała nad nią w krótkim czasie. Wynik czteromiesięcznej próby był—według świadectwa Jaroscha—zupełnie zadowalający, bo na 31 uczniów otrzymało tylko 2—zachowanie „odpowiednie“. Nie wydając zresztą katégoricznego sądu, dodaje jednak ów profesor, że „gmina“ wydaje mu się być najstosowniejszym środkiem do korzystnego wpływania na „opinię publicz-

ną“ w klasie, do zmniejszenia starć między nauczycielami i uczniami oraz do wykształcenia charakteru i woli—pod warunkiem, że każda próba dozna od dyrekcji i grona nauczycielskiego takiego poparcia, jak jego—co się jednak nie często zdarza.

Ruch ten reformatorski odbił się pewnym echem i u nas w *Galicii*. Sprawą zainteresowała się nawet Rada Szkolna a wyrazem tego zainteresowania był artykuł inspektora *Dra Majchrowicza*, ogłoszony w „Muzeum“ (listopad 1910), który przedstawia krótko znaczenie „gminy szkolnej“, historję jej i nawołuje nauczycielstwo nasze do podobnych prób — tymbardziej, że o ile dochodzą nas słuchy, Ministerstwo Oświaty ma wkrótce polecić wprowadzenie gmin szkolnych. W myśl tych wywodów pojawił się nadto we wrześniu 1911 r. w „Muzeum“ artykuł obszerny prof. *Mączyńskiego* „O gminach szkolnych i potrzebie wprowadzenia ich w życie“. Obydwa artykuły uwzględniłem w poprzednich częściach tej pracy, dla tego się niemi dalej nie zajmuję.

Już przed tym rozpatrywano tę sprawę na posiedzeniach niektórych Kół Towarzystwa Nauczycieli Szkół wyższych—a w ślad za tym przystąpiono gdzieś do prób. Tak była ona przedmiotem dyskusji Koła T. N. Sz. W. w *Stanisławowie* (14. II. i 5. IV. 1911) ¹⁾ w obecności inspektora Kraj. Radcy Lewickiego. Projektodawca *Dr. Ulrich*, uzasadniwszy teoretycznie potrzebę gminy, czyni ją zależną od współdziałania całego grona i dyrektora. Wybór urzędni-

¹⁾ Zob. Muzeum 1911, I, str. 72 i n. oraz II. str. 26 (dział: Sprawy Towarz.).

ków radzi pozostawić losowi bez uwzględnienia narodowości czy wyznań uczniów, kompetencji sądu oddaje wszystkie sprawy oprócz tych, za które istnieje przepis wykluczenia z zakładu albo w których w grę wchodzi osoba profesora. Karceru nie uwzględnia. Najdotkliwszą karą ma być zerwanie stosunków koleżeńskich najwyżej na 4 dni. Po wyczerpującej dyskusji zgodzono się na wniosek koreferenta, aby gminę szkolną zaprowadzić w kl. V—VIII i pozostawić jej samorząd we wszystkich *sprawach przekazanych jej przez grono*. Czy gmina ta obecnie weszła w życie—na razie mi nie wiadomo.

Podobną dyskusję przeprowadzono na posiedzeniu Koła w Nowym-Sączu nad referatem prof. Wzorka (27. IV. 1911) ¹⁾, który domagał się prób w pojedynczych klasach pod okiem wytrawnych pedagogów z stopniowym rozszerzaniem praw. Grono tamtejsze zajęło w dyskusji wyczekujące stanowisko, zwracając uwagę na możliwe niebezpieczeństwa gminy, jak pieniactwo, anarchizm, walki wyznaniowe, narodowościowe etc.

Mimo wszelkie obawy podjęli niektórzy ową myśl i urzeczywistnili ją w swoich zakładach, aby się praktycznie przekonać o korzyściach „gminy”. Znam wynik czterech prób, a to: 1) w gimn. VI. i 2) VIII. we Lwowie, 3) gimn. w Przemyślu i 4) gimn. w Stryju (Filja) i niemi na zakończenie mojej pracy bliżej zająć się muszę. Niestety nie posiadam zewsząd równie wyczerpującego materiału statystycznego, dlatego już z natury rzeczy własnej próbie najwięcej muszę poświęcić miejsca. Najdalej idącą na razie próbę zrobiono *w gimnaz. VI. we Lwowie* ²⁾. Już rok przedtym t. j. w roku

¹⁾ Zob. Muzeum 1911, II, str. 23 (dział: Sprawy Tow.).

²⁾ Zob. Sprawozdanie Dyrekcji VI gimnaz. we Lwowie za rok szk. 1910/11, str. 17 i n.

1909/10 mieli uczniowie klasy III. sąd koleżeński, który rozpatrywał niektóre sprawy dyscyplinarne i spory między uczniami, wynikłe na tle stosunków szkolnych. Już ten sąd nie miał karać, lecz łagodzić sprawy i wpływać moralnie na uczniów. W roku następnym t. j. 1910/11 zespoliła się ta klasa, a więc już jako kl. IV. w „gminę”, której kuratorem był prof. Dr. Tokarski. Celem jej było „załatwianie wspólnych spraw klasowych, utrzymanie w klasie moralnego i zewnętrznego porządku, wyrobienie u kolegów wzajemnej solidarności i przygotowanie się do przyszłej pracy społecznej”. Na czele gminy stał „wójt” i czterech wydziałowych, załatwiających różne czynności administracyjne. Główną zasługą „gminy” było wpływanie na członków w kierunku umaralnijacym i zachęcającym do nauki i pracy. W tym celu istniała komisja, która udzielała słabszym pomocy w nauce, tak iż ilość „wykazanych” uczniów zaczęła maleć. Oprócz tego dyskutowała cała gmina nad różnemi kwestjami szkolnemi, np. „czy odpisywanie zadań jest rzeczą uczciwą” albo „jakie jest moje zdanie o gminie szkolnej” i t. d. Osobną instytucją był Sąd koleżeński, który starał się również tylko poprawiać nie karać. Najwyższą karą tego roku było wyłączenie winowajcy z towarzystwa kolegów na przeciąg tygodnia — za lekceważenie Sądu. Sąd składał się z 5 członków i prokuratora. Skazany mógł się odwołać od wyroku sądu do gospodarza klasy względnie, do całego grona.

Opinia kuratora: Uczniowie wywiązali się z przyjętych dobrowolnie obowiązków sumiennie, a gmina szkolna swój cel osiągnęła. W klasie zapanował dobry ruch (?). Znikła zła swawola, rażące lekceważenie obowiązków szkolnych, a co najważniejsze, powstała „wspólna myśl”, która kierowała pracami całego ze- „Nowe Tory”, zeszyt II.

społu gminy. Wychowankowie tej klasy okazali się więc godnymi zaufania nauczycielskiego.

Oprócz tego istniała w tym zakładzie również gmina w kl. VI. a opiekował się nią gospodarz klasy. Niestety nie posiadam sprawozdania z tej próby.

Materiał statystyczny przedstawia się, jak następuje:

W kl. IV. było ogółem 46 uczniów a to 40 rzym. kat. + 6 mojż.

W kl. VI. było ogółem 35 uczniów a to 31 rzym. kat. + 4 mojż.

Widzimy zatem, że klasy *stosunkowo* małe a co najważniejsza pod względem narodowościowym i wyznaniowym jednolite.

Wynik klasyfikacji przedstawiał się tak:

W kl. IV. — 3 chlubnych, 24 uzdolnionych, 8 na ogół, 10 nieuzdoln. 1 popr. ¹⁾ = 46.

W kl. VI. — 5 chlubnych, 29 uzdolnionych, 1 nieuzdoln. = 35.

Wynika stąd, że materiał uczniów w kl. IV. był nie pierwszorzędnej jakości, skoro na 46 uczniów, *nie* przeszło do następnej klasy aż 10 a 8 otrzymało promocję do następnej klasy—ale z jednym „niedostatecznym“. Natomiast materiał uczniów klasy VI przedstawia się doskonale.

W *gimnazjum VIII. we Lwowie* zaprowadzono gminę w kl. VI A., a celem jej było „doskonalenie i wyrobienie w jej obywatelach charakteru, podniesienie poziomu umysłowego, przygotowanie do życia zbiorowego ²⁾. Na czele stała Rada, złożona z wójta

¹⁾ „Chlubny“=celujący, „uzdoln.“=przechodzi do następnej klasy, „na ogół“—przechodzi, ale z jedną notą niedostateczną, „nieuzdolniony“—nie przechodzi.

²⁾ Zob. Sprawozdanie Dyrekcji gimn. VIII we Lwowie za rok 1910. (Lwów 1911), str. 71 i n.

i 2 rajców. Ona prowadziła administrację, dbała o porządek i czuwała nad spełnieniem obowiązków obywateli wobec narodu, szkoły i samych siebie w myśl hasła filareckiego: „Ojczyzna, nauka, cnota“. Życiem umysłowym gminy zajmowała się „Komisja edukacyjna“ podobnie jak wyżej, w gimnaz. VI. Prócz tego było 7 sędziów, a co miesiąc odbywał się sejmik gminy. Urzędników wybierano co 3 miesiące. Do spełnienia wszystkich tych zadań wystarczały zwyyczajne zarządzenia administracyjne i napomnienia, w dwu tylko wypadkach zastosowano zagrożenie usunięcia z gminy wobec jednostek opornych, które się zresztą same usunęły. Podobnie jak w gimnaz. VI. istniała i tutaj kasa oszczędności gminy, a fundusze zebrane obracano na pokrycie wydatków gminy, resztę zaś przeznaczono na dar grunwaldzki i kolonję wakacyjną. Oprócz tego istniała w łonie gminy organizacja „Zawiadowców“ o charakterze wojskowym.

Szczegółowej opinii kuratora gminy brak. Materiał statystyczny jest następujący:

Uczniów było ogółem 33. z tego 28 rzym. kat. + 5 mojż. Wynik klasyfikacji był bardzo dobry, bo 8 chlubnych, a tylko 1 nieuzdolniony. Klasa była zatem mała, materiał jednolity, dobry.

Jako dalszą próbę zaznaczyć należy urządzenie gminy w kl. V (ob. VI) w *gimn. w Przemyśle* przez prof. *Mączyńskiego*, autora artykułu, cytowanego w poprzednich częściach tej pracy. Urządzał on gminę tę w r. 1910 a obecnie kontynuuje próbę dalej, na podstawie statutu, ogłoszonego w „Muzeum“ (wrzesień, 1911), który *na ogół* podobny jest do planu Prodingera, równie ciężki i zawiły, przyczem nazwy urzędów czy urzędników są polskie (więc wójt, podwójci, sołtys i t. d.). Uderza tylko zachowanie kary karceru od 2—16 godzin, jako środka „na razie konieczne-

go". Podnieść należy, że prof. Mączyński urządza co miesiąc pogadanki, na których członkowie gminy omawiają różne tematy wychowawcze. Instytucja ta „prosperuje doskonale.“ Nie mając do dyspozycji urzędowego sprawozdania tego zakładu, zwróciłem się wprost do p. Mączyńskiego z prośbą o podanie mi swoich uwag co do wyniku jego próby. Korzystając z jego uprzejmości, podaję najważniejsze wyjątki z jego odpowiedzi, za którą mu na tym miejscu serdecznie dziękuję. Oto co pisze: „Po omówieniu mego sposobu postępowania, przystąpiłem zaraz z początkiem roku szkolnego 1910/11 do powolnego wprowadzenia gminy w życie w klasie (V), w której byłem gospodarzem. Wprowadzałem więc pewne kategorie urzędów kolejno po sobie z mocy władzy gospodarskiej i dopiero po tym—krótkim zresztą—wstępie zorganizowałem w połowie listopada całą i właściwą gminę szkolną, która też istnieje do dziś (obecnie w kl. VI). Próba moja powiodła się zupełnie i wyciągnąłem z niej osobiście wnioski, że i u naszej młodzieży gminy szkolne przyjąć się mogą i nieocenione oddać usługi, o ile tylko kierownictwo będzie odpowiednie i o ile zaprowadzone będą w odpowiednich warunkach i klasach. Dają one znaczne korzyści i to tak w stosunku do szkoły, nauki i nauczycieli, jako też w wyrobieniu charakteru, woli i innych cech młodzieży. (Dokładniej mówi o tym piszący w cytowanym artykule). Np. urzędnik gminy przychodził do mnie kilkakrotnie po radę, jakich środków ma użyć, aby pewnego ucznia nakłonić do poprawy; albo uczeń, wykazany z 6 przedmiotów nie był na następnej konferencji wykazany z niczego, wyłącznie pod wpływem urzędnika. Albo, ile do myślenia może dać fakt, że uczniowi—mającemu lat 16—który zeznawał jako obwiniony, kilkakrotnie głos płaczem się załamywał, a odpowiadał za

szorstkie stawianie się nauczycielowi... O skutecznym wpływie gminy na pilność członków świadczy fakt, że stosunek not niedostatecznych na konferencji przed zaprowadzeniem gminy do tychże not na konferencji po 5 tygodniowym funkcjonowaniu gminy zmalał w stosunku 2:5:1. Ostateczny więc mój sąd opiewa, że gminy w dzisiejszych stosunkach są rzeczą konieczną i że trudniej, a nawet do pewnego stopnia niemożliwe jest innemi drogami poprawić obecną młodzież i jej stosunek przedewszystkim do szkoły, nauki i nauczyciela.“¹⁾

W końcu przejść mogę do omówienia wyników *własnej* próby, dokonanej w r. 1910/11 w kl. VI (obecnie dalej w kl. VII) *Filji* gimnazjum w Stryju.²⁾ Organizacja gminy polegała na statucie, wzorowanym na prodingerowskim, lecz przykrojonym do naszych potrzeb i warunków miejscowych. Szczegółowe przepisy były mniej więcej takie, jak w wyżej wzmiankowanych organizacjach, przy czym nadmienić muszę, że wybór urzędników zostawiłem losowi mimo niejednolitego składu klasy i że sprawy między uczniami a profesorami zostały wkrótce na życzenie przełożonej władzy wykluczone z samorządu. W szczególności składa się Wydział z przewodniczącego i 10 członków, wśród

¹⁾ Tenże kolega donosi mi o ciekawej próbie *gminy*, dokonanej w „*Bursie przemyskiej*“, gdzie w styczniu b. r. zaprowadził prof. Machowski samorząd uczniów. Statut, obowiązujący tam, podobny jest do planu prof. Mączyńskiego z odpowiedniami modyfikacjami, a wyniki próby bardzo cenne. Jest to dowód słuszności twierdzenia, iż urządzenie „gmin“ nadaje się także (ale czy przedewszystkim?) dla internatów i innych podobnych zakładów wychowawczych.

²⁾ Por. Sprawozdanie Filji ek. gimnazjum w Stryju za rok szkolny 1910/11, str. 32 i n.

nich 5 stanowi sąd o 2 instancjach, niższej i wyższej. Kary są następujące: odszkodowanie (za naruszenie lub utratę cudzej własności, praca, mająca na celu utrwalenie woli, czasowe pozbawienie praw honorowych, pouczenie, nagana, upomnienie wobec sądu, albo wobec całej klasy, warunkowe wykluczenie i natychmiastowe wykluczenie z gminy. Każdy zresztą z przepisów jest plastyczny i może ulec zmianie, zależnie od jego praktyczności i doświadczenia poczynionego.

Wydział starał się o porządek i czystość w klasie, o odpowiednie zachowanie się członków gminy w szkole i po za szkołą, o nadzór podczas pauz i t. p. Członkowie płacili podatek gminny 4 h. (obecnie 6 h. lub więcej) miesięcznie a za fundusze zebrane ozdabiano salę klasową, przyczym podnieść muszę dobrowolną ofiarność członków. Czystość była wzorowa, wietrzenie klas regularne, a zachowanie uczniów zwłaszcza podczas przerw było prawie bez zarzutu. Tu i ówdzie zdarzały się przekroczenia jak nieoddanie wypożyczonej książki, niestosowanie się do uchwał wydziału, kłamstwo etc. (razem 8 na całe półrocze), w jednym wypadku nastąpiło natychmiastowe wykluczenie za kradzież, a w jednym wypadku wykluczenie z wydziału.

Pocieszającym objawem było powstanie „*Kółka abstynentów*“ z inicjatywy kilku członków gminy, na którym odczytywano referaty i dyskutowano o sprawach wstrzemięźliwości od alkoholu, nikotyny i t. d.

Wyniki szczegółowe przedstawiają się następująco:

W r. 1909/10 (a więc w kl. V. było ogółem 39 uczniów; na to było 1) 2 chlubnych, 2) 20 uzdoln., 3) 11 nieuzdoln., 4) 6 popraw.

W r. 1910/11 a więc w „gminie“ kl. VI. było ogółem 36 uczniów; na to było: 1) 4 chlubn., 2) 13

uzdoln., 3) 5 nieuzdoln., 4) 14 popraw., a więc w nauce zaznaczył się postęp, mimo wyników nie bardzo zadowalających. Materiał bowiem pod względem umysłowym przedstawia się bardzo niejednolicie. Postęp ten poznać można także przy zestawieniu wyniku klasyfikacji I i II półrocza 1910/11, a więc:

w I półr. (przed zaprowadzeniem gminy):

chlubnych . . .	2 (6%)
uzdolnionych . . .	16 (44%)
nieuzdolnionych . . .	21 (58%)

(a w tym 4 z 1 przedmiotu t. zw. tingle).

Noty z zachowania się:

nieodpowiednie . . .	1
odpowiednie . . .	9
dobre . . .	18
bardzo dobre . . .	5.

II półr. (po zaprowadzeniu gminy):

chlubnych . . .	4 (11%)
uzdolnionych . . .	13 (36%)
nieuzdolnionych . . .	5 (14%)

reszta poprawki,

które *wszyscy* zdali 14

Noty z zachowania się:

nieodpowiednie . . .	—
odpowiednie . . .	5
dobre . . .	13
bardzo dobre . . .	18.

O ile zatem postępy w nauce nie były znakomite, choć uznać je można za znaczne, o tyle postęp w zachowaniu się uczniów był wprost doskonały. W II. bowiem półroczu (a więc od czasu zaprowadzenia ustroju gminnego) 50% uczniów miało zachowanie

bardzo dobre, (w I. półroczu *tylko* 14%) 36% *dobre* (w I. półr. 50%) 14% odpowiednio w I. półroczu 25%).

Skład klasy był następujący:

Rzym. katol. 12 (33%), grec.-katol. 6 (16%), mojż. 18 (50%). Mimo to, iż wybór pozostawiono losowi, wybrała gmina do wydziału samorządnie: 5 mojż., 4 rzym.-katol. i 2 grec.-katol., a więc mniej więcej ułożył się Wydział procentowo w stosunku do jakości wyznaniowej uczniów. Przytaczam ten fakt po to, aby wykazać, że niepotrzebne jest sztuczne rozdumkiwanie antagonizmu narodowego czy wyznaniowego, że bez tego chłopcy posiadają mniej więcej słusznego poczucie sprawiedliwości, którego nie naruszają—przynajmniej nie umyślnie. Pożycie w mojej gminie przynajmniej było dotychczas pod tym względem bez zarzutu.

Aby podnieść poziom naukowy w „gminie” zaprowadziłem obecnie współpomoc w nauce, udzielaną przez lepszych uczniów słabszym, a dla zmniejszenia ilości absencji, które zeszłego roku szwankowały, postarałem się obecnie o to, aby członkowie wydziału wpływali w tym kierunku na członków gminy, przekonywali się zawsze—zwłaszcza w podejrzanych wypadkach—o powodzie i motywach opuszczania lekcji i służyli potem radą gospodarzowi gminy, usprawiedliwiającemu nieobecność. Czy się te urządzenia utrzymają i czy odpowiednio wydadzą owoce, okaże dopiero przyszłość.

Chcąc się przekonać, jaka jest opinia członków gminy o samorządzie, urządziłem wśród nich ankietę na temat: „Dobre i złe strony autonomji”. Wynik jej był taki, że *nikt* nie oświadczył się przeciw niej, wszyscy natomiast zgodnie potwierdzili zbawienny jej wpływ na zachowanie się klasy, na czystość, porządek i t. p. Pod względem niedomagań konstatawali z szczerością i otwartością braki w re-

gularnym uczęszczaniu do szkoły u niektórych członków oraz braki w postępach w nauce, żądając pewnej kontroli co do nieuczęszczania na lekcje ze strony Wydziału oraz środków zaradczych celem podniesienia poziomu naukowego, do czego starałem się zastosować w bieżącym roku, jak już wyżej wspomniałem. Niektórzy żądali udziału gminy w konferencjach nauczycielskich, zastępstwa przy klasyfikacji, za czym oświadcza się np. także Maczyński w cytowanym artykule. Uznając zasadniczą słusność tych żądań, nie mogłem się jednak przychylić do nich z powodu przewidzianej opozycji ze strony grona, którego *zbyt* poparciem „gmina” niestety i tak pochwalić się nie może. To też stało się powodem, że na razie o rozszerzeniu autonomji na inne klasy mowy w naszym zakładzie być nie może.

W ten sposób doszedłem na mocy własnego i obcego doświadczenia do następujących wniosków końcowych:

1) Wprowadzenie gmin szkolnych natrafia w naszych stosunkach na trudności, polegające na niejednolitym pod względem narodowościowym czy wyznaniowym materiale uczniów, a których usunięcie będzie zależało od jakości środków, w przyszłości zastosować się mających, przy czym sądzę, że takt i dobra wola kuratora gminy wiele w tym kierunku zdziałać może.

2) Kwestją na razie rozstrzygnąć się nie dającą pozostaje pytanie, czy sądownictwu gminy mają być także oddane sprawy, wynikające z bezpośredniego stosunku uczniów do profesorów, przeciw czemu objawia się silna opozycja ze strony gron i władz.

3) Liczyć się trzeba z faktem, że w razie zaprowadzenia gmin członkowie ich będą żądali jak najszerszego samorządu, a więc udziału w konferencjach,

klasyfikacji etc. Należałoby tedy z góry pomyśleć o sposobie załatwiania tych żądań.

W końcu uważam (jak i inni zresztą), że pierwszym nieodzownym warunkiem udania się prób i rozwoju instytucji gmin szkolnych jest dobra wola nauczycieli, życzliwość ich wobec młodzieży najdalej idąca, któraby pozwoliła im wyrzec się dla dobra przyszłego społeczeństwa praw i przywilejów (zresztą nader problematycznej wartości!), które dotychczas posiadali. A wtedy zasługą ich będzie, gdy szkoła przyszłości stanie się odzwierciedleniem życia rzeczywistego, gdy obywatel „małego społeczeństwa“ stanie się godnym członkiem wielkiego społeczeństwa ludzkiego.

Dr. M. Bienenstock.

Stryj, czerwiec — wrzesień 1911.

Kilka uwag o „wycieczkach przyrodniczych“

przez

F. Jarosa.

Pomysł stosowania metody biologicznej ¹⁾ przy wykładzie nauk przyrodniczych, jeżeli nie jest dziejowym odkryciem, w każdym razie stanowi idealną kombinację, która nie tylko doskonali nauczanie tego przedmiotu pod względem jakościowym i technicznym, ale nadaje mu podstawę ściśle psychologiczną. W podstawie bowiem tej metody kryje się, jako główny warunek operowania szeregiem różnych skojarzeń, na przykład: kojarzenie sposobu życia organizmów z miejscem ich zamieszkania, wspólnego obcowania z wzajemnością usług, wynajdywanie wreszcie analogji między wpływami, którym ulegają grupy czyli zbiorowiska i wpływami fizycznymi, którym podlegają oddzielne ustroje (Junge). Są to zatem czynniki metody czysto psychologiczne.

Niema potrzeby ani bliżej wyjaśniać, ani bronić powyższego stanowiska, gdyż dziś jest ono faktem prawie powszechnie uznanym.

¹⁾ Patrz „Nowe Tory“ zesz. VIII, r. 1910 oraz zesz. II, str. 111—129 z r. 1911.

Metoda biologiczna bez akwarjów, terrarjów pomyśleć się nie da—są to rzeczy logicznie i organicznie z sobą spojone. Zresztą wycieczki zamiejskie dla dzieci i młodzieży szkolnej, bez względu na metodę biologiczną, są uznane przez większość pedagogów za czynnik pod wielu względami pożyteczny. Wypada wspomnieć, że do największych zwolenników tego systemu należy dr. Decroly, który system wycieczek rozwinął do najszerszych granic, dając nam tego przykład w założeniu w Brukseli t. zw. „Szkoły życia“, będącej wzorem systemu obcowania uczących się dzieci z przyrodą i życiem czynnym, rzeczywistym. W Rosji szerszym zwolennikiem i propagatorem tego systemu jest prof. Kajgorodow. Zaznaczyć tu wypada, że ten ostatni użył wycieczek jako środka do wyprowadzenia dziecka z ciasnych murów szkolnych na łono przyrody żywej.

Nasze stanowisko jest nieco odmienne od stanowiska prof. Kajgorodowa. Wychodząc z założenia, że celem prawdziwym wycieczek, jest nauczanie dzieci na pokazach prawdziwych w środowisku przyrodzonym, czyli że wycieczka jest kardynalnym warunkiem metody biologicznej, dodajmy tylko, że trzeba i tu również mieć na uwadze pewną określoną technikę wykładową, metodę, któraby stanowiła pewien jakby kompleks podniet w kierunku przez nas przestrzegającym przy nauczaniu przyrody w ogóle, mianowicie:

- a) w kierunku kształcenia zmysłu obserwacji,
- b) kształcenia logiki, a co najważniejsza urabiania samodzielności.

Co do oddziaływania na sferę motoryczną, to ten warunek mniej jest potrzebny podczas wycieczki, niżeli przy nauczaniu w klasie—tu czynna i ruchliwa natura dziecka ma wszelkie warunki do wyładowania energii mięśniowej. Zaznaczyć należy, że nie każdy

temat, wzięty do pogadanki może nam dostarczyć materiału do oddziaływania w równym stopniu w zakreslonych kierunkach metodycznych. Nie każdy fragment wzięty z pewnego środowiska nadaje się w równej mierze do oddziaływania na zmysły, do kroczenia drogą obserwacji i do logicznego wnioskowania—trzeba brać te pierwiastki, które nam się nastęrczają.

Lekcja podczas wycieczki nie może być z góry uplanowana, gdyż temat jej jest w zupełności zależny od warunków lokalnych. Nie możemy powiedzieć sobie, że będziemy mieli lekcję o kukulce, bo nie jesteśmy pewni, czy spotkamy się z potrzebnym okazem. Dlatego nauczyciel powinien mieć w zapasie kilka gotowych tematów, a okoliczność rozstrzyga w danym momencie o wyborze.

L e k c j a.

Temat: W lesie pod dębem.

Nabiegawszy się dowoli, dzieci usiadły sobie w miejscu, gdzie spoczywał nauczyciel. Zapanował spokój. Nagle w konarach pobliskiego dębu odezwał się znajomy głos kukulki.

N. Nie ruszajcie się, dzieci, aby nie spłoszyć ptaszka, ciekawa rzecz, po co on tu przyleciał, co tu ma za interes.

U. Coś wyciąga z kory i cheiwie pożera.

N. Przypatrzcie mu się bacznie. Weźno, chłopcze, moja lornetkę, przyjrzyj mu się, co mu tak smakuje, trzeba to zbadać.

U. Pożera gąsienice jakieś, niebieskawe, włochate.

N. To bardzo ciekawa rzecz te liszki, które stanowią taki przysmak dla kukulki, czy nie chcielibyście obejrzeć ich zblizka.

U. Tak, bardzo.

N. Cieszy mnie prawdziwie wasza ciekawość, bo ciekawość jest poniekąd środkiem do nauczania się czego-

kolwiek—dlatego postaram się ciekawości waszej zadość uczynić. Chłopcy, który z was umie dobrze wdrapywać się na drzewa?

U. Ja umiem.

N. Dobrze, włącz, oddasz nam wszystkim przysługę, ale będziesz pilnie oglądał korę drzewa, i wszystko, cokolwiek na niej zauważysz, będziesz zbierał do tego oto woreczka: liszki, robaczki, wszelkie zarodki, zwracaj również uwagę, czy niema czego na liściach; zbieraj wszystko.

(Chłopiec po paru minutach schodzi z drzewa i oddaje nauczycielowi woreczek z jego zawartością).

N. Zobaczymy dzieci, czym się przysłużył nauce nasz dzielny Antoś. Patrzcie: mamy tu dużo różnych liszek, ciem, znajdziemy zapewne ich jajeczka, mamy tu i dębinki.

Najprzód zwróćmy uwagę na te niebieskawo popielate gąsienice, które, jak to spostrzegł Władek, pożerała kukulka. Weźcie swoje lupy i obejrzyjcie je dokładnie, czy zrozumieliście?

Nie dotykajcie się jej tylko palcami, bo trzeba wam wiedzieć, że włoski tej liszki parzą, jak pokrzywa, a gdyby włoski ten dostał się do oka, spowodowałby zapalenie. Jest to t. zw. towarzyska wędrownia.

Cóż można sądzić o niej z tego nazwiska?

U. Zapewne lubi wędrowki i żyje w towarzystwie innych liszek.

N. Liszki te żyją towarzysko na korze dębu. W dzień odpoczywają, w nocy wyruszają na żer na liście, przy czym idą w porządku jedna za drugą, a oto ich oprędy, z których później wydobędą się ćmy. Liszka ta pożera w wielkiej ilości liście dębu, przynosząc mu tym szkodę. Kukulka zjada te liszki masami, nietoperze zjadają ćmy, a mysikróliki i sikorki żywią się jej jajkami. Czy obejrzelście już te liszki? Czy nie zauważyliście czego osobliwego?

U. Ja zauważyłem, widać to przez lupę, że na niektórych włoskach są jakieś punkciki.

N. Są to właśnie jajeczka muchy rączycey. Obserwujcie dalej.

U. Na liszce tej znajduje się małe robaczek.

N. Jest to larwa rączycey, która następnie wgryzie się liszce pod skórę i będzie się żywić jej wnętrzością.

mi. Teraz obejrzyjmy inne liszki. Ta oto nazywa się obgryzg, objada liście i pączki. Macie tu prządkę dębówkę, a tu oto zgrabnego ogończyka.

Porównajcie uważnie ich cechy. A czy nie chcecie się jeszcze czego dowiedzieć?

U. Tak, chcielibyśmy się dowiedzieć czego o dębinkach.

N. Pochodzenie tych orzeszków jest bardzo ciekawe. Przekrajacie kilka z nich, zbadajcie je wewnątrz. Coście tam znaleźli?

U. Jest w środku jakiś robaczek!

N. Otóż, robaczek ten—to larwa owada, zwanego galasówka dębinka. Owad ten brunatnego koloru o 4 skrzydłach błoniastych nakłuw liść pokładełkiem, wpuszcza do ranki jajko, z którego wylęga się larwa. Do miejsca tego przyspływają obficie (wskutek podrażnienia) soki i na liście powstaje narośl. Larwa w narośli przebywa wszystkie przeobrażenia i opuszcza ją, stawszy się skrzydlatą galasówką. Narośl taka potym brunatnieje, twardnieje i usycha. Podobne narośle na liściach dębu wschodniego zawierają w sobie garbnik, służą do wyrobu atramentu i garbowania skór. A teraz zwróćcie uwagę na żołędzie.

U. Rozłupałem tę oto żołędź i znalazłem w niej jakiegoś robaczka.

N. Jest to larwa żołędziowca mniejszego, który żywi się jedynie żołędziami i niszczy je w wielkiej ilości. Rozłupcie więcej ponakłuwanych żołędzi, zobaczymy, co się mieści w każdej.

U. Znajdujemy w nich gąsienice.

N. Porównajcie kilka z nich.

U. Są pomiędzy nimi większe i mniejsze.

N. Otóż różnice między nimi pochodzą z powodu różnych okresów dojrzewania i przeobrażenia, np. coż widzimy w tej żołędzi?

U. Tu widzimy już owad doskonały, a tu zaledwie jajeczka.

N. Wybierzcie te żołędzie, w których larwy przedstawiają stopniowy rozwój; urządzimy z nich kolekcję. Macie tu pudełko i eter.

(Dzieci wykonywują zlecenie).

N. Żal mi już odchodzić od tego wspaniałego drzewa, chociaż jeszcze raz przyjrzyjmy mu się zblizka. Ale, patrzcie, co to za dziwna w tym miejscu kora.

U. To dąb od starości próchnieje.

N. Zbadajcie, dzieci, dlaczego ta kora tak odstaje.

U. Tu znajdują się jakieś duże pędraki.

N. Jest to gąsienica jelonka, który jest ciekawy już z tego względu, że potrzebuje 5 lat, aby się przekształcić w daskonały owad. Jest to największy z naszych chrząszczów. Samczyk odznacza się olbrzymimi szczękami, mającymi kształt rogów jelenich.

U. Widziałem je.

N. Czy nie moglibyście znaleźć mi takiego jelonka; przydałby się do kolekcji.

U. Ale gdzie go szukać?

N. Powiem wam tylko, że żywi się sokiem, wyciekającym z pędów dębowych.

(Dzieci przynoszą po chwili jelonka).

U. Znalazłem również na liściu dębowym jakiś owad brunatny; nie wiem, jak się nazywa.

N. O ile mi się zdaje, będzie to ściga dębowa, nie jestem jednak pewny. Ale poczekajcie, poradzimy sobie. Macie tu atlas, tu oto są owady lasów liściastych, poszukajcie podobnego owadu.

U. Zdaje się, że ten.

N. Porównajcie dobrze i powiedźcie mi sami, co to jest.

U. Tak, teraz już wiemy napewno, że to ściga dębowa.

N. Jest to szkodnik wielki, bo gąsienica jego żywi się drzewem zdrowego drzewa.

Widzimy, że dąb ma wielu nieprzyjaciół i zginąłby napewno, gdyby natura nie dała mu obrońców. Wyliczcie mi pierwszych i drugich.

U. Do nieprzyjaciół należą: towarzyszka wędrowna, żołędziowiec mniejszy i większy i jelonek.

N. Do obrońców i opiekunów: kukulka, mysikrólik, sikora bogata, nietoperze, rączyca.

N. Kiedy mowa o obrońcach dębu muszę tu wspomnieć jeszcze o dzięciole. Przejdźmy się po lesie, może ujrzymy tego ciekawego ptaka. Jest to prawdziwy lekarz drzewa.

U. Przed chwilą widziałem go na tamtym drzewie.

N. Co on tam robił?

U. Jakby oglądał korę, stukał w nią dziobem, a później wyciągał coś i zjadał.

N. Patrzenie, tu widzimy otwory w drzewie, które ten ptak zrobił. Obsztukuje on przedewszystkim drzewo, niby lekarz chorego, bada, czy pod korą niema czego podejrzanego. Jeżeli tak jest, to robi operację, wykuwa otwór swym ostrym i mocnym dziobem, zapuszcza w niego długi, ostry i haczykowaty język i wyciąga stąd larwy i pędraki; leczymy tym sposobem drzewo. Postarajcie się zobaczyć dziś tego leśnego chirurga, abyście mogli go opisać.

Przekonaliśmy się, że dzięcioł potrzebny drzewom, powiedźcie mi, czy drzewo potrzebne na co dzięciolowi?

U. Tak, bardzo, dzięcioł na drzewie znajduje pożywienie, chroni się w jego konarach przed burzą, gnieździ się w jego dziupli.

N. Jest to właśnie, co nazywamy, wzajemnością usług, i przykładów takich w przyrodzie jest bardzo dużo, będziemy je jeszcze nieraz mieli okazję obserwować.

F. Jaros.

Zawiercie.

Ekonomja i technika pamięci

przez

N. Sperbera.

Istota i warunki rozwoju pamięci były i są przedmiotem dociekań myślicieli, a gdy wszechwładca nauki ścisłej dni naszych, eksperyment, zawładnął psychologją, zajął się przedewszystkiem pamięcią.

Doświadczalne traktowanie zagadnień z psychologii i pedagogiki utorowało zarówno psychologowi jak i pedagogowi drogę do takich wiadomości, jakich ani spekulatywna psychologja ani teoretyzująca pedagogika wcale nie znały, a wyniki tych badań są dziś dominującym drogowskazem dla wychowawcy w uregulowaniu swego stosunku do wychowanka.

Dzięki trudnej i zmudnej nieraz pracy doświadczalnej możemy wnikać w tajniki pracy umysłowej, opierając się na zasadach ściśle naukowych.

Przebieg pracy umysłowej, jaką wykonywa dziecko w szkole, może być przedmiotem naszych roztrząsań i rozpatrywań, a w ślad za nimi możemy pracę młodego umysłu, pozostawioną dotychczas losowi, wrodzonemu instynktowi dziecka i t. p. kierować na pewne tory, które nam, wychowawcom, wydają się korzystne i pożyteczne. Są to zagadnienia, które dawnym dydaktykom zupełnie były obce. Natomiast dy-

daktyka przyszłości będzie bogatsza o zupełnie nowy dział metodyki, bo prócz metody nauczania rzeczą jej będzie metoda pracy umysłowej, metoda uczenia się!

Bardzo wiele doświadczeń, których celem jest analityczne badanie duszy dziecka, nie wyszło jeszcze poza mury laboratorium psychologicznego, tak że prócz nagich faktów w postaci niezbitych i widocznych wyników doświadczalnych, żadnej na razie pedagogja z nich nie ma korzyści. Lecz i Galileusz, gdy całemi dniami badał ołowianą kulkę, na nitce się wahającą, nie myślał na razie o praktycznym zastosowaniu stokrotnie wykonanego doświadczenia, a jednak jego uczniowie zatrzymali słońce i puścili w wieczny ruch wirowy kulę ziemską.

Rozprawka niniejsza nie rości sobie bynajmniej pretensji do wyczerpania przedmiotu; kwestja ekonomji i techniki pamięci jest tak obszerna i wymaga rozpatrywania z tak różnorodnych punktów i kątów widzenia, że obecnie ograniczymy się tylko na określeniu pojęcia techniki pamięci i jej ekonomji, następnie na podaniu w najogólniejszych zarysach wyników badań doświadczalnych w tym kierunku i na najważniejszych wnioskach, jakie snujemy z owych wyników, celem zastosowania ich w praktycznej pracy pedagogicznej.

Samą istotą pamięci tu obszernie zajmować się nie będziemy, nie będziemy jej też rozpatrywali ze stanowiska fizjologii; ze stanowiska psychologii zaś zaś zaznaczymy krótko, że na pamięć składają się trzy zjawiska, a mianowicie: świadome spostrzeganie zapomocą zmysłów, imanie czyli zatrzymywanie wrażenia i odtwarzanie czyli reprodukowanie.

Podobnie jak przy każdej pracy chodzi głównie o to, ażeby przy jak najmniejszym zużytkowaniu sił wykonać jak największą pracę, tak i przy pracy pa-

mięci dążyć musimy do tego, ażeby jak najmniejszym nakładem energii myślowej przyswoić pamięci jak najwięcej materiału, t. zn. uciekamy się, jak wogóle w każdej kwestji życiowej, do ekonomji, w tym wypadku do ekonomji pamięci. Bezpośrednio i nierozdzielnie z ekonomją pamięci jest złączona jej technika. Jeżeli bowiem mamy małą ilość energii myślowej czyli siły zapamiętywania przyswoić sobie wielką ilość materiału pamięciowego, to może mieć miejsce tylko wtedy, jeżeli używamy pewnych sposobów, które nam tę pracę skracają, ułatwiają, wtedy to uciekamy się do techniki pamięci.

Ażeby nasza pamięć ekonomicznie pracowała, musimy spełniać następujące warunki: 1) Pracę uczenia się musimy wykonywać tak, t. zn. w ten sposób, iżbyśmy najpewniej doszli do celu, t. j. ażebyśmy jak najpewniej zdołali odtworzyć wrażenie zapomocą zmysłów odebrane. Innego więc będziemy używali sposobu, mając swojej pamięci przyswoić poemat; znowu innego, jeżeli zamierzamy przyswoić pamięci materiał, oparty na poglądzie; a jeszcze innego, jeżeli mamy pamięci przyswoić słówka obcego nam języka i tłumaczenie tychże na język swojski. Rzeczą uczącego będzie poznać warunki najbardziej ekonomicznego przyswajania pamięci każdej z wymienionych rzeczy i podać do wiadomości ucznia.

2) Wszystkie sposoby pamięciowego przyswajania sobie czegoś mają w sobie coś wspólnego, a mianowicie to, że są pracą pamięciową w najobszerniejszym tego słowa znaczeniu. Są więc pewne prawidła, których uczący się trzymać się musi, chcąc pamięci coś przyswoić. Te prawidła również musi nauczyciel poznać i podać do wiadomości ucznia, jeżeli chce, ażeby ten ekonomicznie pamięcią pracował.

3) Każdy uczeń ma pewne indywidualne wła-

ściwości, pewne szczególne, jemu tylko właściwe zdolności, czy braki. Z ich to powodu przekracza często prawidła ogólne, z korzyścią lub szkodą dla ekonomji swojej pamięci.

Z tego wynika dla nauczyciela obowiązek poznania zdolności i braków indywidualnych każdego ucznia i pouczenia go, jak powinien wyzyskiwać swoje zdolności na rzecz ekonomji pamięci, a czego powinien unikać, celem usuwania braków.

4) Są pewne sposoby, zapomocą których możemy w sposób sztuczny pracę pamięci znacznie ułatwić. Wspomnę tylko o mnemotechnice, potępianej przez wielu pedagogów, niezawsze słusznie. Oto jeden z wielu przykładów. Chcę, ażeby uczniowie zapamiętali t. zw. 7 „cudów świata“, a więc: 1) wiszące ogrody Semiramidy; 2) piramidy; 3) statwę Zeusa w Olimpii; 4) kolos Rodyjski; 5) latarnię morską na wyspie Pharos koło Aleksandrji; 6) świątynię Djany w Efesus; 7) grobowiec w Halikarnasie.

Zestawiam to w następujące zdanie: Ogród, w nim piramida, na jej wierzchołku statua Zeusa, u wejścia kolos, którego głowa rzęsiście oświetlona, a wewnątrz przypomina świątynię lub grobowiec. Mamy więc ogród, piramidę, statwę Zeusa, kolos, rzęsiste światło latarni, świątynię i grobowiec.

I te sztuczne środki musi nauczyciel zbadać tak pod względem psychologicznego ich uzasadnienia, jakoteż praktycznego zastosowania i podać do wiadomości ucznia.

Streściwszy to, co się wyżej rzekło, powiadamy krótko, że nauczyciel ma obowiązek podawania do wiadomości uczniów nie tylko samego materiału naukowego, lecz także technikę i ekonomję uczenia się!

Psychologja doświadczalna rozróżnia cały szereg typów pamięci. Najcharakterystyczniejsze są: pamięć

motoryczna czyli słowna i pamięć obrazowa czyli wizualna. Pamięć motoryczna jest pochoptą do odtwarzania wrażeń zmysłu słuchowego, a więc brzmień wyrazów; pamięć obrazowa odtwarza szybko wrażenia zmysłu wzrokowego, a więc obrazów i zjawisk.

Eksperymenty przeprowadzone celem badania pamięci szły w trzech kierunkach, a mianowicie: 1) w kierunku odbierania wrażeń; 2) w kierunku zatrzymywania odebranych wrażeń; 3) w kierunku odtwarzania. Co do zmysłów zaś odnosiły się głównie do zmysłu wzroku i słuchu, częściowo tylko do dotyku, inne bowiem zmysły mają dla nas znaczenie tylko fizjologiczne.

Oдноśnie do zmysłu, który wrażenia odbiera i odtwarza, rozróżnia psychologia doświadczalna pamięć wzroku, pamięć słuchu, pamięć dotyku, pamięć smaku i pamięć powonienia. Mówimy wprawdzie także o pamięci czasu, przestrzeni i kierunku, ruchu i t. p., ale te okazują się po analizie jako kombinacje pamięci zmysłów.

Eksperymentalne badanie pamięci wzrokowej odbywa się w ten sposób:

Mam pewną ilość jednakowo wielkich i tego samego formatu tekturek tego samego koloru, ale w rozmaitych odcieniach. Jedną z nich pokazują przez 2 lub 3 sekundy osobie badanej. Następnie tekturkę wkładam napowrót między inne, ale tak, iżby osoba badana na to nie patrzała. Wręczam jej potem wszystkie tekturki, by między niemi odnalazła tę, którą widziała.

Odpowiedź błędną zapisuję jako minus jeden i każe dalej szukać; odpowiedź trafną znacze plus jeden. Jeżeli następnie ilość odpowiedzi trafnych podzielę przez ilość pytań wogóle, otrzymam wykładnik, który jest miarą pamięci wzrokowej danego osobnika. Chcąc mieć wynik bezwarunkowo dokładny, powtarza się doświadczenie kilkakrotnie, przy rozmaitym oświetleniu,

w rozmaitych porach dnia, w rozmaitych pozycjach osoby badanej.

Drugi eksperyment polega na tym, że zamiast kazać wyszukiwać, dajemy osobie badanej odpowiednie farby, które w pewnych dozach ze sobą zmieszane, dają zapamiętany kolor. N. p. kolor biały, dodawany stopniowo do żółtego, daje rozmaite odcienie żółtego.

Ściśle rzecz biorąc, mamy w pierwszym wypadku miarę pamięci wzrokowej w kierunku rozpoznawania i odróżniania, w drugim prawdziwej reprodukcji. Oczywiście, że i w jednym i w drugim wypadku należy wziąć w rachubę czas trwania spostrzegania czyli patrzenia, ilość spostrzeżeń, stan uwagi, stopień uwagi, tak że chcąc siłę pamięci zmysłu widzenia wyrazić wzorem matematycznym, mielibyśmy formułkę dość zawiłą, ale łatwą do rozwiązania, bo mielibyśmy równanie o jednej tylko niewiadomej.

Zupełnie analogiczne doświadczenia możemy wykonywać одноśnie do pamięci zmysłu słuchowego, dotykowego, węchowego i smakowego.

Przeprowadzali je: Wolfe w instytucie psychologicznym Wundta w Lipsku, одноśnie do pamięci zmysłu słuchowego; Radosław одноśnie do pamięci zmysłu wzrokowego, specjalnie co do oddalenia i położenia linii i punktów; Baldwin i Shaw w Cambridge używali figur geometrycznych, które badani mieli już to poznawać, już też z linii konstruować; Meumann w Zurychu i inni.

Od powyższych doświadczeń prostych przechodzimy stopniowo do coraz bardziej skomplikowanych. Przedewszystkiem do doświadczeń zapomocą liter i cyfr. Używa się do tego przyrządu w kształcie małej, czarnej skrzyneczki, mającej w ścianie do osoby zwróconej wycięcie w kształcie prostokąta w położeniu poziomym. Zapomocą odpowiedniego mechanizmu ukazują się w wycięciu rozmaite, wedle potrzeby, litery

zgłoski, wyrazy lub cyfry. Zestawiając na przyrządzie z poszczególnych głosek zgłoski, przeprowadzamy doświadczenia odnośnie do pamięci wzrokowej, słuchowej lub obu razem. Zestawiamy kolejno zgłoski lub wyrazy, które w danym języku mają pewne znaczenie, następnie takie, które znaczenia żadnego nie mają. Osoba badana odczytuje wyrazy, względnie zgłoski, na przyrządzie kolejno tylko wzrokiem, gdy chodzi o pomiar pamięci wzrokowej, następnie zamyka osoba badana oczy, a eksperymentator odczytuje słowa, czy zgłoski, jeżeli chodzi o pomiar pamięci motorycznej, dalej odczytuje badany osobnik głośno, jeżeli chcemy kombinację badać.

Badania odbywały się głównie zapomocą dwu rodzajów wyrazów, a mianowicie: takich, które w danym języku znaczenia żadnego nie mają, w polskim np. mbu-a-ti, sfa-re-to, i t. p. następnie takich, które znaczenie mają. O wynikach doświadczeń przy stosowaniu wyrazów bezsensowych mówić tu nie będziemy, ponieważ ani w technice, ani w ekonomji pamięci praktycznego zastosowania nie mają, a stwierdzają tylko, że uczyć się na pamięć powinniśmy tylko tego, co zawiera dla nas jakąś treść, co ma jakieś znaczenie.

Natomiast bardzo ciekawe są wyniki badań przy stosowaniu wyrazów, względnie głosek, w danym języku znaczenie mających.

Przedewszystkim możemy doświadczać skłasyfikować typ pamięci danego osobnika, t. j. skonstatować, czy mamy przed sobą pamięć motoryczną, czy obrazową. Klasyfikacja ta odbywa się w sposób następujący.

Zestawiam pewną ilość wyrazów, nie tworzących zdania, a więc luźnych, ilość zależy od wieku badanego osobnika. Osobnik przeczyta te wyrazy jeden

raz, ale tylko okiem, poczym każę mu je powtarzać. Np. wyrazy: *popędlliwość abstrakcyjny instruować rozsochaty pieczolowitość*.

Oczywista, że po jednorazowym przeczytaniu osoba badana wyrazów tych nie powtórzy. Notuję dokładnie ilość popełnianych błędów i ile razy musiała czytać, aż bezbłędnie wszystkie wyrazy w niezmienionym porządku powtórzyła. Zestawiam następnie taką samą ilość wyrazów, o takiej samej ilości zgłoszek, np. *polano apatja choleryczny poturbować gorejący prawowity*.

Wyrazy te odczytuję osobnikowi badanemu tak, że on ich widzieć nie może. Każę mu następnie tak jak przedtem powtarzać, notuję błędy i ile razy musiałem odczytywać, aż osobnik zupełnie bez błędu powtórzył.

W pierwszym wypadku mamy wrażenie tylko wzrokowe, w drugim tylko słuchowe. Porównanie ilości powtarzań przy czytaniu tylko wzrokiem z ilością powtarzań przy czytaniu tylko słuchem, następnie z ilością błędów popełnianych w pierwszym i drugim wypadku poucza nas, czy mamy przed sobą pamięć wzrokową, czy słuchową, a więc obrazową czy motoryczną.

Dla uniknienia nieporozumienia zaznaczam, że mówiąc o pamięci motorycznej i obrazowej nie rozumiem, że ta pamięć jest tylko motoryczną, albo tylko obrazową, lecz, że przeważa w niej strona ta lub owa. Doświadczać możemy tego dowieść, każąc osobnikowi odczytywać w głos trzecią grupę takiej samej ilości wyrazów. Przekonamy się, że w regule potrzebna tylko średnia arytmetyczna powyższych dwóch ilości powtarzań i że zanotujemy tylko średnią arytmetyczną ilości błędów.

Powiedziałem powyżej *w regule*, ponieważ znane

są wypadki pamięci wyłącznie motorycznej lub wyłącznie obrazowej i to do tego stopnia, że osobnik o pamięci pierwszej nie odtworzy nic, jeżeli musi wyrazić czytać, drugi zaś nic nie pamięta, jeżeli wyrazów do zapamiętania przeznaczonych przed sobą nie widzi. Że pamięć jednostronna jest nieszczęściem dla człowieka, tego chyba dowodzić nie potrzeba.

Na tym miejscu arcyważna przestroga dla matek i ojców: i my sami, i nasze bony, i panienki, czy jak tytułujemy osoby, którym powierzamy czynność wychowawczą naszych maluczkich w wieku przedszkolnym, uczymy bardzo często małe dzieci, które jeszcze czytać nie umieją, wierszyków czy powiastek. Z tego, co dotychczas powiedziałem, każdy pojmie, że pielęgnujemy w tym wypadku tylko pamięć motoryczną, bo dziecko powtarza za nami słowa, brzmienia, które działają tylko na zmysł słuchu. Jeżeli się to dłużej praktykuje, może pamięć dziecka przybrać cechy wyłącznie motoryczne! Dlatego uczmy wierszyków i powiastek, ale tylko wtedy, jeżeli równocześnie przekładamy dziecku obrazek, zawierający treść wierszyka czy powiastki. Wierszyków ani powiastek bez ilustracji nie uczmy!

Istotę, zasady i znaczenie techniki pamięci poznajemy najdokładniej z doświadczeń Sterna. Stern używał do swoich doświadczeń obrazu, zawierającego pewną treść, którą później jeszcze poznamy.

W dużej sali znajdowało się 20 uczniów i tyle uczennic w wieku od lat 7 do 19. Zwrócono przed tym uwagę zebranych, że muszą obrazowi, który wnet zobaczą, dokładnie i bardzo uważnie się przypatrzeć, bo będą go widzieli tylko przez jedną minutę, a potem będą musieli jak najszczegółowiej opisać, co na nim widzieli. Tak się też stało. Gdy obraz znikł, nastąpiła reprodukcja, która była naprzemian ustna i piś-

mienna. W odtwarzaniu ustnym należy odróżniać: wolny opis, czyli sprawozdanie, i odpowiedzi na pytania, czyli przesłuchiwanie. Pierwszą rzeczą jest opis wolny. Byłoby to bowiem nieekonomiczne, gdybyśmy od razu przystąpili do odpytywania. Dopiero, gdy dziecko w opowiadaniu zaczyna się wahać, lub zupełnie urywa, należy jeszcze zapytać: A czy nic więcej sobie nie przypominasz? Przypomnijno sobie! Gdy dziecko odpowie stanowczo „nie“, zaczynają się wypytywania.

Doświadczenie Sterna wykazało, że stopień świadomego spostrzegania i jego wynik, czyli odtwarzanie odebranego świadomie wrażenia, zależą przedewszystkiem od wieku badanego osobnika i stosunku jego do tego, co widzi i co go otacza. I tak na wezwanie: opisz mi obraz, który widziałeś, odpowiadają dzieci siedmioletnie: Na obrazie jest człowiek (zamiast mężczyzna), kobieta, kolebka, łóżko, chłopczyk, ławka, stół, stół, miska. Dziecko bowiem w tym wieku zna rzeczy, ale nie odróżnia jeszcze ich wzajemnego stosunku. Stan ten trwa mniej więcej do 10 roku życia. W wieku od lat 10 do 12 zwraca już dziecko uwagę na stosunek rzeczy do siebie wzajemnie i do przestrzeni. Dlatego w tym okresie dziecko opisuje: Na tym obrazie siedzi mężczyzna na ławce za stołem; koło stołu stoi kolebka; koło kolebki stoi stół; na stole siedzi chłopczyk; na ścianie wisi krzyż; obok krzyża wiszą 2 obrazy i t. d.

Od 12 do 14 roku życia spostrzega dziecko i reprodukuje już właściwości, czyli przymioty rzeczy i osób widzianych i opisuje tak:

Za stołem na ławce siedzi starszy mężczyzna, koło niego stara kobieta, naprzeciw młodsza kobieta, ich córka; obok stoi czerwona kolebka a w niej leży małe dziecko i t. d.

Dopiero od czternastego roku począwszy młodzieź nie tylko spostrzega i reprodukuje osoby i rzeczy, i ich właściwości, ale je także analizuje. Dlatego dziewiętnastoletni młodzieniec opisuje obraz, który mu Stern pokazał, tak: Przedstawia on izbę, której powała taflowana, prawdopodobnie z drzewa dębowego. Na jednej ścianie wisi obraz w żółtych ramach, na którym widzimy mały domek wiejski i wielkie drzewo, rzucające na ten domek cień. Na prawo od tego obrazu krzyż a dalej jeszcze jeden obraz, który jednak już jest niewyraźny, bo tego perspektywa wymaga. W ścianie po lewej stronie okno, którego roleta nie całkiem spuszczone. W środku izby stoi stół żółty, o czterech toczonych nogach. Przy stole siedzą ludzie, którzy prawdopodobnie stanowią rodzinę i t. d.

Z tego widzimy, że pamięć nasza przechodzi trzy główne stadia rozwoju, a mianowicie: 1) stadjum osób i rzeczy, 2) stadjum jakości i czynności i 3) stadjum stosunku i przestrzeni.

Zajmowaliśmy się dotychczas doświadczeniami co do pamięci w znaczeniu czystej reprodukcji czyli czystego odtwarzania, a teraz przypatrzmy się sprawie ze stanowiska właściwej nauki, czyli ściśle mówiąc, uczenia się.

Pytanie, na które nam wypadnie odpowiedzieć, opiewa: Jak mamy się uczyć, ażeby jak najmniejszym nakładem pracy umysłowej i w jak najkrótszym czasie dojść do celu, t. j. przyswoić sobie materiał przez innych nam wyznaczony, lub też dobrowolnie przez nas samych wybrany? Czyli jakie są zasady techniki, a jakie ekonomji uczenia się?

Przedewszystkim musimy sobie uprzytomnić, że tam, gdzie chodzi o uczenie się, spostrzeganie świadome już nie jest samo dla siebie celem, lecz tylko środkiem do celu prowadzić mającym. Gdy czytamy

lub słuchamy wykładu, to wyrazy widziane lub słyszane mają dla nas wartość tylko o tyle, o ile zawierają w sobie pewną rzeczową treść, którą mamy zapamiętać. Nie słowo widziane ani też słyszane jest przedmiotem naszego świadomego spostrzegania, lecz treść w nim zawarta. Częstokroć nie dbamy wcale ani o dokładne usłyszenie wymawianego słowa, bo chodzi nam tylko o uchwycenie jego treści. Nie o wyraz nam chodzi, lecz tylko o skojarzone z nim znaczenie. Jeżeli np. powiadam: Sobieski pobił Turków, to tu nie chodzi mi wcale o brzmienia i będzie mi zupełnie obojętne, jeżeli uczeń, reprodukując to zdanie, zmieni zupełnie brzmienia i powie np. Sobieski odniósł nad Turkami zwycięstwo.

Nie chodzi mi bowiem wcale o brzmienia, lecz tylko o to, czy wyrazy przeze mnie wypowiedziane, skojarzyły się w pamięci dziecka z danym faktem dziejowym.

Badania doświadczalne w tym kierunku odbywały się zupełnie w ten sam sposób, jak odnośnie do samej tylko reprodukcji, z tą oczywistą różnicą, że badane osobniki miały zapamiętać już nie luźne wyrazy, lecz zdania prawidłowo zbudowane i zawierające pewną treść. I oto, co widzimy: 1) stopień zapamiętania i reprodukcji nie zależy wcale od jakości wyrazów, lecz od treści danego zdania, 2) ta sama osoba badana, która po jednorazowym przeczytaniu była w stanie powtórzyć 17 wyrazów, tworzących zdanie dla niej zrozumiałe, powtórzyła za ledwo 3 wyrazy luźne, 3) im lepiej osobnik znał treść, tym szybciej i pewniej reprodukował wyrazy zdania.

Z powyższych wyników doświadczalnych wypływają dla nas następujące zasady ekonomji pamięci: 1) Uczyć się powinien uczeń, względnie uczenica, tylko tego, co rozumie; 2) im lepiej uczeń rzecz rozu-

mie, tym łatwiej jej się wyuczy; 3) jeżeli już zachodzi konieczna potrzeba uczenia wyrazów bez związku, np. słówek przy nauce języków obcych, dawki powinny być małe.

Uczenie się jest dwojakie: albo dosłowne, albo tylko uczenie się treści. Rzecz jasna, że uczeń o pamięci przeważnie motorycznej łatwiej reprodukuje dosłownie na pamięć, aniżeli uczeń o pamięci obrazowej, który prędzej treść reprodukuje. Dlatego nieco odmienne będą zasady techniki pamięci dla jednego i dla drugiego, jakkolwiek ostateczny ich cel jest ten sam. Obowiązkiem nauczyciela jest poznać dokładnie indywidualność pamięci każdego ucznia, a to, celem kierowania ku równowadze.

Mówiąc o ekonomji pamięci, rozróżniamy ekonomję co do czasu i ekonomję co do siły. Jeżeli ktoś pracuje pamięcią tak, iż w stosunkowo krótkim czasie przyswaja sobie coś, ale z wielkim wytężeniem sił myślowych, to taki nie pracuje ekonomicznie. To samo dzieje się, jeżeli ktoś szanuje swoje siły myślowe, ale za to dużo czasu traci, zanim sobie coś przyswoi.

Racjonalna ekonomja pamięci jest tylko taka, która odnosi się do czasu, i do sił.

Przypatrzmy się, jak zazwyczaj uczniowie i uczennice się uczą.

Słówek obcego języka uczą się parami, postępując po parze naprzód i powtarzając pary już przyswojone. Wierszy uczą się dwuwierszami, lub conajwyżej zwrotkami, powtarzając po każdym dwuwierszu, względnie po każdej zwrotce, cały materiał z początku. Podobnie postępują uczniowie o pamięci wyłącznie motorycznej, lub też takiej, w której cechy motoryczne przeważają, ucząc się historii lub zoologii,

botaniki i rzeczy podobnych. Są to tak zwani kowale, najnieszczęśliwsze istoty w szkole, zwłaszcza średniej.

Trudno w to odrazu uwierzyć, a przecież tak jest, liczne i wielokrotnie sprawdzane doświadczenia wykazały niezbicie, że uczenie się całości na pamięć wymaga i mniej czasu, i mniej siły myślowej, aniżeli uczenie się częściami urywanemi.

Dla krótkości w wyrażaniu się nazwijmy uczenie się odrazu całości na pamięć metodą C, od wyrazu całość; uczenie się urywanemi częściami—metodą P, od wyrazu podział.

Zastanówmy się, skąd to pochodzi, że prawie wszyscy uczniowie i uczennice, a nawet i ludzie starsi, uczą się tylko metodą P.

Powody są następujące: 1) rozmaita trudność rozmaitych części danego materiału; 2) trudniejsze części musimy w pamięci niejako podkreślać; 3) właściwe wszystkim ludziom lenistwo; 4) widoczniejszy postęp w uczeniu się; 5) obawa, że nie podołamy całości i nadzieja, że podołamy przynajmniej części.

Z tych to powodów trudno nakłonić i inteligentne jednostki do uczenia się całości na pamięć.

A jednak metoda C jest wielce ekonomiczną zarówno co do siły, jak i co do czasu. I tak: ucząc się metodą P wiersza lub ustępu prozaicznego, musimy miejscom przerwanymszczególną poświęcać uwagę. Tworzą się jakoby specjalne węzły na przedmiocie zapamiętanym, bez którychby rozpadł się na części mechanicznie tylko spojone. Musimy przeto części poprzednie tyle razy powtarzać, ile razy usiłujemy przyłączyć do nich część następującą. Z tego wynika, że ucząc się wiersza np. metodą P, powtarzamy każdą zwrotkę tym częściej, im bliżej znajduje się początku, a tym mniej razy, im bliżej znajduje się końca. Dlatego bardzo często uczniowie umieją początek czegoś bardzo dobrze, im bli-

żej ku końcowi słabiej, a końca częstokroć wcale nie umieją.

Przy metodzie P powstają w pamięci kojarzenia, które w dalszym toku uczenia się przeszkadzają. Każda bowiem część następująca łączy się z poprzedzającą, a nie, jak logicznie być powinno, poprzedzająca z następującą. Należy sobie wyobrazić, że treść ustępu jakiegoś płynie, jak strumyk z góry na dół, t. zn. części poprzedzające płyną ku następującym, a nie odwrotnie.

Stosując metodę P, przyswajamy pamięci części, ale nie łączymy tych części w całość. Podczas gdy metoda P przedstawia łańcuch, złożony z ogniów, mocniej lub luźniej ze sobą złączonych, metoda C przedstawia linię o jednakowej wytrzymałości na całej długości.

Dlatego psychologia doświadczalna wymaga, jeżeli np. chcemy, ażeby dzieci wyuczyły się na pamięć wiersza p. t. „Powrót taty“, żeby postępowano, jak następuje. W szkole czytamy go z uczniami objaśniamy pod względem językowym i rzeczowym, opowiadamy treść całą, następnie przeprowadzamy analizę logiczną, czyli zestawiamy dyspozycję, a potem dopiero zadajemy go w całości do wyuczenia się na pamięć, z wyraźnym atoli zastrzeżeniem, że na lekcję następną wolno uczniowi umieć tylko niektóre miejsca, lecz nie sam początek, albo sam koniec lub środek, lecz tu i ówdzie jakieś miejsce, jak to się zwykle dzieje, gdy tego rodzaju ustęp przeczytamy 15 lub 20 razy w całości. Na następną lekcję już więcej miejsc działwa umieć powinna na pamięć. Na następną jeszcze więcej i tak stopniowo, aż wszystko będzie w stanie reprodukowac zupełnie wiernie, bez żadnych zmian. Prawda, że i w tym wierszu są miejsca trudniejsze i łatwiejsze, ale też i uwaga uczącego się nie jest zawsze jednakowo natężona.

Doświadczenia czynione metodą C pouczyły, że uczeń bardzo łatwo poznaje trudniejsze miejsca i, czytając je, więcej na nie wyteża uwagę, tak że ku końcowi wszystko się wyrównywa.

Doświadczenia wykazały, że stosując metodę C, nietylko szybciej i łatwiej przyswajamy pamięci materiał, ale że go w tym wypadku dłużej zatrzymujemy i wierniej reprodukujemy, czyli że dzięki metodzie C pamięć nasza staje się nietylko szybką i łatwą, lecz także wierną i trwałą.

Ponieważ pamięć jest początkiem wszelkiej naszej pracy umysłowej, słuszną i zrozumiałą jest rzeczą, że psychologia doświadczalna w celach pedagogicznych zajmuje się jej istotą, ekonomją i techniką przedewszystkim snując z wyników tych badań sprawdzalne co do innych władz naszej psychy wnioski, i prowadzi nas stopniowo do tego, że, znając warunki potrzebne do rozwoju tych lub owych przymiotów duszy, możemy umysłami młodemi tak kierować, iżby były nietylko zdolne do przyjmowania, zatrzymywania, odtwarzania i kombinowania ze świata zewnętrznego odebranych wrażeń, lecz także stawały się i twórcze, a co najważniejsze, wrażliwe na wszystko, co dobre i szlachetne, a przez to chętne do służby swojemu społeczeństwu w dobrej i złej godzinie.

N. Sperber.

Stanisławów (w Galicji).

Odwiedziny w szkole szwajcarskiej

przez

D-ra J. Młodowską.

Skorzystałam z pobytu w Chexbres, aby zwiedzić tamtejszą szkołę. Chexbres jest to mała wioska, położona na górze nad Vevey, nad jeziorem Gienewskim. Mówiąc wioska, mam na myśli wioskę szwajcarską, stanowiącą pewną zamkniętą w sobie jednostkę, wystarczającą samej sobie. Prócz apteki, lekarza, poczty i telegrafu, posiada Chexbres dwa sklepy kolonjalne, trzy piekarnie, cukiernię, owocarnię, szewca, kilka sklepów z bielizną i ubraniem, wreszcie pralnię chemiczną i modniarkę-kapeluszniczkę. W dużym gmachu szkolnym mieści się tylko t. zw. *École enfantine* czyli ochronka i *École primaire*. Chcąc zwiedzić szkołę, udałam się do jednej z nauczycielek z prośbą o pozwolenie. Od niej dowiedziałam się, że pozwolenia takiego może udzielić tylko przewodniczący rady szkolnej i że bez takiego pozwolenia nie wolno wejść do klasy w czasie zajęć nawet rodzicom uczniów. Przekraczający ten przepis, zostaje skazany na 12 franków grzywny.

Uzyskanie tego pozwolenia od przewodniczącego, który jest zarazem piekarzem, nie przedstawia wielkich trudności. Zaopatrzona w nie, udaję się do szkoły. Lekcje latem rozpoczynają się o 7 i trwają do 10, po-

czym następuje pauza obiadowa i lekcje poobiednie od 1 do 3.

Gmach szkolny jest najładniejszym budynkiem we wsi. Trzypiętrowy, na wzgórk, przytym przed szkołą od frontu obszerny taras, wysypany żwirem, z tyłu—ogródki nauczycieli. Na parterze po jednej stronie sala narad gminnych, po drugiej sala gimnastyczna. Na pierwszym i drugim piętrze sale szkolne, na trzecim—mieszkania nauczycieli. Szkoła dzieli się na 5 oddziałów, ale przeważnie jeden nauczyciel, względnie nauczycielka, prowadzą dwa oddziały razem. Wchodzę do sali, gdzie nauczycielka prowadzi drugi i trzeci oddział. Sala przedstawia obszerny pokój o 5 wielkich weneckich oknach. Na oknach kwiaty, które dzieci same pielęgnują. Ławki dwuosobowe, ustawione w trzy szeregi, przed ławkami katedra i tablica. Na ścianie przeciwległej oknom olbrzymia mapa, przedstawiająca kanton Vaud, w którym leży Chexbres. Mapa ta uwzględnia najdrobniejsze wioski i góry.

W ławkach siedzi pięćdziesięcioro dzieci w wieku od 7 do 9 lat. Rzuca mi się w oczy ich schludny wygląd i nadzwyczaj *karne* zachowanie. Przez cały czas mojej rozmowy z nauczycielką dzieci *siedzą spokojnie*, a jedno nawet nie przestaje recytować, rozpoczętych przed mym wejściem wierszy. Pierwsza lekcja jest lekcją francuskiego. Dzieci recytują najpierw wiersz zapewne i u nas wszystkim dobrze znany: „*Je le tiens ce nid des fauvettes*“. Nauczycielka zwraca wielką uwagę na dobrą deklamację, wypytuje dzieci, jakie mogą być uczucia złapanych ptaszków i ich rodziców i na ten temat wysnuwa się pogadanka, czy można niszczyć gniazda ptasie i dlaczego nie należy tego czynić, a stąd rozmowa o pożyteczności ptaków dla człowieka. Następnie na tym samym wierszu, a raczej na dalszym jego ciągu, przeznaczonym do nau-

czenia się na lekcję następną, odbywa się lekcja gramatyki. Cały ten czas oba oddziały pracują razem, nauczycielka dobiera dla każdego stosowne pytania. Dzieci na ogół odpowiadają bardzo dobrze, śmiało, niekrępowane ani obecnością nauczycielki, ani moją. Same zadają pytania, i tu jeszcze raz muszę podziwiać karność, bo pomimo widocznej swobody, niema tu żadnego hałasu, nauczycielka nie potrzebuje głosu podnosić. Zaraz na wstępie spotyka mnie niespodzianka. Przed południem jest tylko jedna pauza trwająca 15 minut pomiędzy 2. i 3. godziną, tak, że dzieci są bez przerwy zajęte od 7. do 8^{3/4}, mimo to jednak nie widać na ich twarzach ani zmęczenia, ani znudzenia.

Na drugi dzień pierwszą lekcją była lekcja przyrody, która również odbywa się wspólnie dla obu oddziałów. Pogadanki przyrodnicze prowadzone są systemem zbiorowiskowym. Właśnie ukończono omawiać pole i nauczycielka przystępuje do tematu „winnica“, tym bardziej interesującego, że Chexbres znajduje się w przededniu winobrania. Najpierw nauczycielka wskazuje dzieciom na mapie miejsca, gdzie w Szwajcarii uprawiają wino, i tłumaczy, jakich warunków zewnętrznych wymaga hodowla wina. Następnie pokazuje krzew i omawia z dziećmi poszczególne jego części, a więc korzeń, łodygę, liście, wasy, kwiaty i owoce. Pokazuje liście różnych gatunków winogron, tłumaczy układ żyłek i t. p. Potym przechodzi do opisu zajęć w winnicy i narzędzi, przy tym używanych. Cały czas dzieci dodają swoje spostrzeżenia, nauczycielka dopełnia tylko ich opowiadania.

Po lekcji przyrody, bez pauzy, przechodzi klasa do lekcji arytmetyki. Oddział starszy odrabia zadanie piśmienne, młodszy ma rachunki ustne. Są to głównie wyliczenia pamięciowe, przyczem dzieci operują

swobodnie pojęciami nie tylko liczb całkowitych, ale i ułamkowych, mnożąc i dzieląc ułamki.

Zdaje mi się, że tutaj dzieci podobnie jak u nas mają bardzo wiele czasu wolnego od zajęć. Ferje podczas Bożego Narodzenia trwają dni dziesięć. Następnie 1. kwietnia rozpoczynają się wakacje, które trwają cały miesiąc. Sierpień znowu dzieci spędzają poza szkołą. Wreszcie 1. października rozpoczynają się wakacje winobrania, które znowu trwają trzy tygodnie.

Prócz wyżej wymienionych przedmiotów, a więc krom francuskiego, arytmetyki, przyrody i geografii, wykładaną jest w szkole historia Szwajcarii i historia biblijna, śpiew chórny, roboty dla dziewcząt i gimnastyka tylko dla chłopców. Te trzy ostatnie przedmioty odbywają się po południu. W robotach uwzględniane bywają przedewszystkiem wszelkiego rodzaju reparyacje oraz krój i szycie bielizny.

Nauczycielka nie daje not codziennie, lecz co miesiąc przesyła rodzicom oceny postępów i zachowania się uczniów. Nagrody nie są w użyciu, natomiast gmina asygnuje pewną kwotę na wycieczki. Wycieczki te prowadzone są planowo. Dzieci najpierw poznają najbliższe swoje otoczenie, stopniowo zataczając szersze kręgi.

Zdziwiło mnie bardzo, że wogóle zostawianie na drugi rok stosowane jest bardzo rzadko, zwłaszcza w klasach niższych. Również trochę dziwnie wyglądają w klasie dwie ośle ławki, z których każda, w klasie, którą zwiedzałam, miała po jednym mieszkańcu.

Raz na tydzień odbywa się tak zwana szkoła niedzielna, jednego tygodnia dla młodszych, drugiego zaś dla starszych oddziałów. Są to lekcje katechizmu, którego uczy pastor (kanton Vaud jest protestancki).

Dzieci kończą *École primaire* przeważnie między

15. i 16. rokiem życia. Większość dziewcząt udaje się do zajęć praktycznych, obejmuje zajęcia sług, telefonistek, szwaczek i t. p. Nieznaczna ilość kieruje się na nauczycielki ludowe. W tym celu wstępuje do *Ecole normale*, której kurs trwa 3 lata. Z tych dwa lata poświęcone są studjom teoretycznym, ostatni zaś rok zajęciom praktycznym w szkołach. Po ukończeniu *École normale*, obowiązkowy jest jeszcze kurs w uniwersytecie, który dla szkół wiejskich trwa pół, dla miejskich—rok.

Ogromnie utyskiwała moja znajoma na to, że Polacy i Rosjanie biorą dziewczęta, które ukończyły tylko *École primaire*, jako nauczycielki do dzieci i później narzekają na niski poziom wykształcenia w Szwajcarji.

Dr. J. Młodowska.

Chexbres.

Lud i szkoła.

Sascy nauczyciele ludowi, żeby pozyskać dla swych żądań zawodowych i pedagogicznych poparcie opinii publicznej, podczas swoich zjazdów ogólnych urządzają wiece ludowe. Miarą zainteresowania szerokich kół demokratycznych sprawą wychowania ludowego jest to, że podobne zebrania publiczne ściągają tłumy. Podczas ostatniego ogólnego zjazdu saskiego związku nauczycielskiego na wiec, urządzony przez nauczycieli, pośpieszyło półtrzecia tysiąca obywateli. Dodać należy, że Sasi stoją obecnie przed projektem praw o szkołach ludowych, który zostanie wkrótce oddany pod obrady sejmowe. Tym większe było zainteresowanie tą kwestją, a wielka liczba obecnych—obszerna dyskusja, w której uczestniczyli przedstawiciele wszystkich partji politycznych, wymownie świadczą o tym, jak ogólne sprawy wychowawcze głęboko interesują ogół. Wszyscy prawie mówcy zgodzili się zasadniczo z wywodami referenta. Oto treść jego roztrząsania, które zatytułował: „*lud i szkoła*“.

Prelegent zastanawiał się nad dwiema kwestjami: czym jest i czym być powinna szkoła dla ludu w przyszłości, oraz jaki ma być stosunek ludu do szkoły.

Szkoła ludowa jest jedną z najważniejszych dźwigni kulturalnych. Saksonja przebywa obecnie okres

rozkwitu gospodarczego. Szkoła niemiecka, zdaniem mówcy, znajduje się w dobrym stanie, ale powinna się wciąż doskonalić, im bardziej się kraj gospodarczo rozwija, aby mógł podobać konkurencji państw sąsiednich. Stan średni, również rękodzielniczy i rolniczy powinny się szkołą interesować, szczególnie zaś robotnicy, którzy w Saksonji stanowią największą część obywateli. Według statystyki 90% uczniów, kończących szkołę ludową, obiera sobie zawód praktyczny, i tylko 10% kształci się dalej. Im bardziej skomplikowana jest praca, tym większego wykształcenia wymaga od robotnika. Niektórzy są zdania, że główną rolę w produkcji odgrywa maszyna, do robotnika zaś należy tylko jej obsługiwanie; tymbardziej należałoby szkołę ludową zreformować, ażeby robotnika wykształcenie, jakie otrzyma, uratowało od zostania maszyną. Przemysł zatem powinien proteżować szkoły, w przeciwnym razie zagrożony jest upadkiem; tylko dobra szkoła może dostarczyć robotników wykwalifikowanych.

Od chwili wprowadzenia ustawy szkolnej w Saksonji w roku 1871 wiele się zmieniło—nauka poczyniła postępy, zwłaszcza nauka o dziecku. Nowa szkoła powinna się liczyć z żądaniami nowoczesnymi. Nauczyciel musi główną swą uwagę zwracać na dziecko, na jego cielesny i duchowy rozwój. Szkoła ma być dla dziecka. Niechaj to będzie naszym hasłem. Z dziecka powinien się rozwinąć człowiek, któryby się umiał orjentować w dobytku kulturalnym i zwiększać go w miarę możliwości. Indywidualność dziecka należy wysunąć na plan pierwszy, wyrobienie jej musi iść ręką w rękę z dążeniami kultury. Przepisy prawne hamowały dotychczas działalność nauczycieli w tym kierunku, ci jednak czynili co mogli, aby stać na wysokości zada-

nia. Dotychczasowa szkoła troszczyła się tylko o materjał naukowy, pozostawiając w cieniu osobę dziecka.

Kilka słów o tym, czego nowa szkoła żąda. Dzieci powinny od wczesnego ranka pozostawać w ogródku dziecięcym, gdzie znajdą lepszą opiekę niż w mieszkaniu robotnika. Co się tyczy wieku, nie należy zbyt wcześnie oddawać dzieci do szkół. Pierwszy rok szkolny powinien stanowić przejście pomiędzy domem rodzicielskim a szkołą właściwą. Malcy będą się bawić, zabawki będą tak obmyślane, aby dzieci przyzwyczaić do samodzielności. Nauka pogładowa powinna zastąpić książki w tym okresie. Należy rozwijać nietylko ducha, lecz i rękę dziecka. Trzeba się trzymać tego systemu, poczawszy od wycieczek, i stosować go zarówno w rysunku, lepieniu figur jak i malarstwie. Zawczasu trzeba dzieci zapoznawać z krajoznawstwem; równocześnie należy wykładać początki czytania, pisanie i rachunku. Stopniowo wyrobią dzieci sobie dokładny pogląd na świat zewnętrzny, poznają z opisu obce kraje i uczą się samodzielnie myśleć.

Ważnym punktem jest wykład religji, który ulec powinien radykalnej zmianie. Balast myślowy w postaci dogmatów, katechizmu, psalmów i śpiewów nabożnych należy usunąć zupełnie. Będziemy zaszczeplać w dziecku zasady moralne i religijne, czerpiąc przykłady z życia codziennego; nauka religji będzie zatem raczej pogadanką przygodną, która w duszy dziecka pozostawi ślad o wiele głębszy, niż pewna ilość wykutych na pamięć dogmatów, i dla tego obcych i martwych. Wprawdzie dziecko po ukończeniu szkoły nie będzie miało w tej kwestji ściśle sformułowanych poglądów, lecz brak ten może potem zapełnić duchowny, i to z lepszym skutkiem niż przy dotychczasowej nauce religji. Dziecko będąc w szkole powinno otrzymać ogólne tylko pojęcie o religji; gdy

dorośnie, niechaj samo zadecyduje w co ma wierzyć, a co odrzucić należy. Co się zaś tyczy pobożności, której od dzieci wymagają, należy ją budzić poza szkołą.

Prelegent z kolei przechodzi do kwestji: czym ma być lud dla szkoły. Historia notuje ciągłą walkę o szkołę; prowadzą ją różne partje polityczne; każda z nich celowo dąży do opanowania szkoły, aby pozyskać dla swych celów żywioł bardziej inteligentny. Władza nią kościół, walczą o nią możnowładcy — sam lud zaś zachowuje się wobec tej kwestji obojętnie. Dopiero w naszych czasach wzrasta zainteresowanie w szerokich warstwach. Lud saski rozumie potrzeby szkoły i dlatego też nie odmówi jej moralnego i materialnego poparcia. „Głównym naszym żądaniem — powiada mówca, jest zaprowadzenie jednego typu szkoły ludowej. (Obecnie mamy kilka rodzajów szkół: tak zwaną szkołę ludową niższą, średnią i wyższą). Szkoła, o którą walczymy, ma odpowiadać programowi dotychczasowej szkoły średniej, której poziom należy odpowiednio podnieść. Również chcemy szkoły powszechnej, do której mają uczęszczać zarówno bogaci jak biedni; stan majątkowy, ani pozycja rodziców nie powinny tu wchodzić w rachubę. Dążymy do zupełnego zdemokratyzowania szkoły. Z początku będą zapewne zachodziły tarcia między lepiej wychowanymi dziećmi, a dziećmi „z ulicy“, lecz malcy biednych rodziców, którzy odznaczają się zazwyczaj spostrzegawczością, przyswoją sobie wkrótce lepsze manjery. Dodam w nawiasie, że, jako nauczyciel, miałem do czynienia z dziećmi „dobrze wychowanymi“, których wychowanie pozostawiało jednak wiele do życzenia. Że taki system jest racjonalny, wskazuje nam Bawaria, która od pewnego czasu wprowadziła szkołę powszechną. Więcej powiem: ilość szkół prywatnych, początkowych (które są dro-

gie, a zatem dostępne tylko dla zamożnych) zmniejszyła się od tego czasu o połowę.

Szkoła ludowa powinna być bezpłatna, jak również i podręczniki szkolne. Również należy uboższym wychowancom umożliwić dostęp do szkół średnich i wyższych. Wadliwa organizacja szkoły wywołuje przepełnienie. (Na jednego nauczyciela przypada niekiedy aż 60 uczniów, podczas gdy w szkołach średnich przypada tylko 25).

W nowej szkole zwrócimy baczniejszą uwagę na podział uczniów pod względem ich uzdolnienia. Dla bardziej zdolnych i inteligentnych zaprowadzimy specjalne oddziały. Nowa szkoła musi być również bezwyznaniowa, wymaga tego sprawiedliwość wobec mniejszości wyznaniowej.

Ważnym punktem programu jest też wprowadzenie samorządu szkolnego. Rządzić szkołą mają nauczyciele i rodzice.

Reforma szkolnictwa wymaga rozumie się ofiar pieniężnych, są one jednak nie wielkie wobec ogromnych korzyści, jakie nowa szkoła przyniesie ludowi.

M. T.

Lipsk.

Z LITERATURY.

Zasady chemji nieorganicznej. Podręcznik dla szkół średnich, podług R. Arendta: „Grundzüge der Chemie und Mineralogie“, wyd. 9, opracował i wydał Władysław Michalski. Warszawa, 1910 r.

Podręcznik Arendta, jak zaznacza w przedmowie wydawca, wyróżnia się oryginalnym układem materiału i konsekwentnym przeprowadzaniem metody empiryczno-indukcyjnej. Jest to charakterystyka najzupełniej słuszna.

Oryginał zawiera chemję nieorganiczną, krótki rys mineralogji i petrografji, chemję organiczną i chemję fizjologiczną.

Rozdziały poświęcone chemji organicznej i fizjologicznej, nie odznaczają się wybitnymi zaletami, wielką za to wartość posiada część książki, poświęcona chemji nieorganicznej.

Trzy pierwsze księgi tej właśnie części książki ukazały się obecnie w przekładzie polskim W. Michalskiego.

Zamiast zwykłego układu monograficznego (według pierwiastków) znajdujemy tu układ materiału według typów reakcji chemicznych. Oto krótki zarys tego układu:

Księga I. *Synteza związków podwójnych*. Metale ciężkie i ich tlenki. Wodór. Analiza powietrza. Woda. Metale lekkie i ich tlenki. Metaloidy i ich tlenki. Siarczki. Chlorki.

Księga II. *Ilościowe prawa chemji i teoria atomistyczna. Redukcja tlenków, chlorków i siareczek*: 1) za pomocą czynników fizycznych i 2) przy udziale silniejszego powi-

nowactwa chemicznego (reakcje: analizy i podstawienia). *Pośrednie otrzymywanie chlorków, siareczków i tlenków*. (Reakcje podwójnego przyłączenia i podwójnej wymiany).

Księga III. *Związki potrójne. Zasady. Kwasy. Sole. Własności soli. Dysocjacja elektrolityczna. Rozkład soli* (na podstawie teorii dysocjacji elektrolitycznej).

Na zakończenie znajdujemy przegląd soli tlenowych i materiału do zajęć praktycznych.

Księga IV. oryginału (*nie objęta polskim przekładem*) zawiera: częściową redukcję (różne stopnie utlenienia pierwiastków), połączenia wodorowe, układ perjodyczny pierwiastków, oraz rozdziały dodatkowe: oświetlanie, ogrzewanie.

Układ materiału według typów reakcji chemicznych ma niesłychaną doniosłość pedagogiczną. Uczeń zapoznaje się najpierw ze zjawiskami najprostszymi i stopniowo przechodzi do coraz bardziej złożonych. Dla porównania dość przypomnieć sobie, że w każdym z „monograficznych“ podręczników chemji już na samym początku kursu, bo przy chlorze, uczeń staje wobec całego ogromu różnorodnych zjawisk, musi poznać wszystkie tlenki chloru i kwasy tleno-chlorowe, zjawiska zaś niesłychanie proste, praktycznie ważne, a psychologicznie bliskie: metale i ich tlenki, poznaje dopiero przy końcu kursu (jeżeli czasu na to starczy).

Układ taki, przenosząc punkt ciężkości na typy reakcji chemicznych, pozwala uniknąć nużącego powtarzania się, pozwala w razie potrzeby skracać kurs, pomijać rzeczy mniej ważne i zmniejsza, o ile to jest możliwe, balast pamięciowy wykładu.

Na wstępie spotyka się uczeń z metalami ciężkimi, poznaje ich własności fizyczne. Dalej poznaje gruntownie syntezę tlenków metali ciężkich, metali lekkich, syntezę tlenków metaloidów oraz siareczki i chlorki.

Są to wszystko reakcje proste, łatwo zrozumiałe, dające bezpośrednie przeświadczenie o naturze obserwowanych zjawisk. Sprowadza się dzięki temu do minimum dogmatyczne podawanie rezultatów pracy innych, wyrabia się w uczniu zaufanie do własnych sił, do własnej obserwacji.

Uczeń odczuwa metodę badań przyrodniczych, nieświadomie przyswaja ją sobie, spotyka się z nauką żywą,

a nie z gotowym schematycznym zestawieniem wyników badań.

Zawsze przy nauczaniu musimy podawać wiele rzeczy na wiarę; ale jest rzeczą niesłychanie ważną zacząć od tego, co sam uczeń na podstawie własnych spostrzeżeń jest w stanie wywnioskować.

Dla przykładu warto przytoczyć szereg doświadczeń, które prowadzą do zapoznania ucznia ze składem powietrza.

1) Ogrzewamy metale nieszlachetne na powietrzu—metale ulegają zmianom (tworzą się żółowiny).

2) Ogrzewamy metale nieszlachetne bez dostępu powietrza (topienie ołowiu pod parafiną, prażenie miedzi w strumieniu wodoru)—metale nie zmieniają się.

Wniosek z tych dwóch szeregów doświadczeń—przychylną zmian, jakim ulegają metale nieszlachetne przy ogrzewaniu na powietrzu, jest powietrze.

3) Czy powietrze ulega zmianom przy zetknięciu z rozżarzonymi metalami? Przepuszczamy powietrze nad rozżarzoną miedzią: powietrze ubywa, miedź czernieje, powietrze, które przeszło nad miedzią, nie podtrzymuje palenia.

Jeżeli zrobimy przypuszczenie, że w skład powietrza wchodzi dwa gazy (jeden, który zmienia metale i podtrzymuje palenie, i drugi, który tego nie czyni) i nazwiemy te gazy tlenem i azotem—będzie to dla ucznia przypuszczenie zupełnie naturalne i jedynie prawdopodobne.

Oto przykład metody. Cały podręcznik jest pod tym względem bez zarzutu. Punktem wyjścia jest zawsze doświadczenie (lub szereg doświadczeń), dalej następuje analiza doświadczenia, wnioski, uogólnienia. Niema tu długich a często niezbyt jasnych „wyjaśnień“, jak to niestety bywa w podręcznikach szkolnych.

Podręcznik jest bardzo treściwy. Słyszałem z tego powodu zarzut, że jest nudny i suchy. Rzecz oczywista, że jest nudny, jeżeli zechcemy ucznia zmusić, żeby się z niego uczył chemji. Niema nie nudniejszego, niż opis doświadczeń, których się nie widziało. Nauczyciel musi uczyć podczas lekcji, uczyć przy pomocy doświadczeń; podręcznik będzie dla ucznia przypomnieniem tego, czego się w klasie nauczył—zastąpi notatki, których robienie, zwłaszcza przy braku czasu, jest plagą szkoły średniej.

To właśnie uważam za najcenniejszą zaletę omawianego podręcznika, że zmusza wprost nauczyciela do uznania doświadczenia za podstawę nauczania chemji. Nauczyciel ma zupełną wolność w wyborze materiału, może poszczególne działy bardziej rozwijać, inne pomijać milczeniem, ale musi zrozumieć myśl przewodnią podręcznika i uszanować ją, jeżeli ma osiągnąć przy nauczaniu rezultaty.

Nie może tu być mowy o podawaniu doświadczeń po wykładzie jako „deseru“ lub „ilustracji“, a tym mniej o urządzaniu doświadczeń „od czasu do czasu“ po przejściu pewnego działu chemji.

Łość doświadczeń podanych w podręczniku jest tak znaczna, że wszystkich często wykonać niepodobna dla braku czasu; można wtedy z kilku doświadczeń, dających odpowiedź na dane pytanie, wybrać najodpowiedniejsze. Doświadczenia są naogół łatwo wykonalne, wymagają względnie bardzo ograniczonych środków laboratoryjnych. Urządzenie laboratorium, w którymby można z powodzeniem prowadzić chemję według tej metody, może kosztować około 150 rb. Oczywiście za tę cenę można mieć jedynie najniezbędniejsze przyrządy i odczynniki. O urządzeniu sali wykładowej, lub pracowni dla uczniów w tej chwili nie mówię.

Nieliczne tylko doświadczenia uważać należy za niewykonalne w warunkach, w jakich się znajduje chemja w naszych szkołach, zwłaszcza żeńskich. Mam tu na myśli przede wszystkim doświadczenia, których niepodobna wykonać bez pieca gazowego (redukcja CO_2 przy pomocy węgla, redukcja H_2O przy pomocy węgla i żelaza).

Pominięcie tych doświadczeń nie niweczy jednak ciągłości kursu.

Dałoby się zrobić podręcznikowi pewne zarzuty, są to jednak rzeczy drobne w zestawieniu z doniosłością zalet metodycznych. Rozdział I księgi II, poświęcony ilościowym prawom chemji i teorii atomistycznej, sprawi uczniowi niespodziankę, uczeń spotka się z zagadnieniami trudnemi bezpośrednio po rzeczach bardzo łatwych. Należało większość tych zagadnień, jak np. metody oznaczania ciężaru atomowego, odłożyć na koniec kursu. Niepotrzebnie dalej wprowadza autor pojęcie „ciężaru poła-

czeniowego", które niczego nie ułatwia, wprowadza raczej nieporozumienia.

Niektóre rozdziały są przeładowane szczegółami a jednocześnie traktowane pobieżnie: np. notatka historyczna o poglądach dawnych na skład powietrza i palenie się; rozdziały, poświęcone rozpatrzeniu najważniejszych soli tlenowych; rozdziały, traktujące o mineralogji i petrografji.

To, co mówiliśmy dotychczas, stosuje się do niemieckiego oryginału. Teraz musimy się zastanowić nad polskim przekładem.

Polskie wydanie nie obejmuje całości. Brakuje księgi IV, której treść podaliśmy krótko wyżej. Życzyłoby sobie należało uzupełnienia tego braku. Wydawca w przedmowie obiecuje to uczynić.

Porównyując przekład z oryginałem, widzimy znaczne różnice. Zresztą zaznaczono to i na karcie tytułowej.

Oto główne zmiany.

Część mineralogiczna, stanowiąca w oryginale odrębny rozdział, została podzielona. Ustępy jej umieszczono w tekście przy odpowiednich rozdziałach, ze znacznymi jednak skróceniami. Petrografia została całkowicie pominięta.

W rozdziale o rozkładzie soli położono większy nacisk na objaśnianie zjawisk na podstawie teorii dysocjacji elektrolitycznej.

Najważniejsza jednak zmiana dotyczy rozdziału (ks. II-ga) o prawach ilościowych chemji i teorii atomistycznej. Wydawca uznał słusznie za rzecz niepotrzebną i niewłaściwą całokształt tych trudnych zagadnień podawać odrazu i to bezpośrednio po rzeczach prostych i łatwych.

W księdze II-ej znajdujemy: prawa stosunków stałych i wielokrotnych, prawo niezniszczalności materji oraz hipotezę atomistyczną.

Zmiany powyższe należy uważać za korzystne. Jedynie przesunięcie rozdziału o wartościowości na koniec księgi II-ej wydaje mi się niewłaściwym. Stosowanie wzorów chemicznych przy redukcjach możliwe jest jedynie po gruntownym zapoznaniu uczniów z pojęciem wartościowości. Trzeba jednak przyznać, że wzmianka o wartościowości znajduje się już na początku księgi II-ej.

Przekład wykonany bardzo starannie. Tłumacz poznał gruntownie i przemyślał metodę Arendta. Zmiany po-

wyżej przytoczone, jakkolwiek znaczne, nie przeczą nigdzie intencjom autora.

Jedynie w języku można zauważyć pewne usterki. Zwłaszcza ujemne sprawia wrażenie wadliwy zwrot powtórzony dwa razy w nagłówkach rozdziałów początkowych: „co zachodzi z metalami przy ogrzewaniu?“ i „co zachodzi z powietrzem?...“

Szata zewnętrzna książki zadowalająca. Żałować jednak należy, że rysunki nie zostały umieszczone (na wzór oryginału) w tekście, a na oddzielnych (wklejonych w kilku miejscach książki) kartkach.

Chemja nieorganiczna Arendta w całości (część I-a i nie wydana jeszcze część II-ga tłumaczenia polskiego) przeznaczona jest do użytku szkół, w których na nauczanie chemji mamy najmniej dwa lata po dwie godziny tygodniowo wykładu. Można jednak podręcznik ten zastosować nawet w szkołach filologicznych i na pensjach żeńskich, gdzie chemję wyklada się przez rok tylko przy dwóch godzinach lekcji tygodniowo. Oczywiście w tym wypadku poprzestać należy na części I-ej (już wydanej) polskiego przekładu podręcznika, a i w tym zakresie mniej ważne rzeczy (np. cały rozdział o pośrednim otrzymywaniu tlenków, siarczków, chlorków; pewne części rozdziałów, traktujących o redukcji, rozkładzie soli, najważniejszych solach i t. d.) pomijać.

W większości szkół, prócz systematycznego wykładu chemji, w jednej z klas niższych przeznaczają się dwie godziny tygodniowo na tak zwaną propedeutykę chemji.

Możnaby czas ten zużytkować w ten sposób. Propedeutykę chemji umieścić, dajmy na to, w kl. IV-ej, przejść w ciągu tego roku związki podwójne (księga I i II) i zaznajomić uczniów krótko z zasadami, kwasami i solami. Byłoby to jednocześnie doskonałym przygotowaniem do nauk biologicznych. Po roku przerwy, a więc dajmy na to w kl. VI-ej należałoby wznowić chemję, powtórzyć w krótkim czasie związki podwójne i przejść do związków potrójnych.

Podręcznik Arendta pochwał nie potrzebuje — mówi sam za siebie. Warto by jednak ostrzec każdego, kto weźmie tę książkę do ręki, żeby nie wydawał o niej sądu po przejrzeniu tytułów rozdziałów, lub choćby po pobieżnym odczytaniu. Zupełnie nowy układ materiału, koniecz-

ność przystosowania się do nowej często techniki doświadczalnej—zrażają początkowo (wiem to z własnego doświadczenia). Jestem przekonany, że każdy nauczyciel stanie się gorącym zwolennikiem metody Arendta, skoro ją gruntownie pozna.

Pod jej wpływem powinienby się zasadniczo zmienić stosunek uczniów i uczennic do chemii, oraz rezultaty, jakie się przy nauczaniu tego przedmiotu osiąga.

Dziwić się tylko należy, że książka ta, wydana w oryginalnie po raz pierwszy w r. 1884, doczekała się (do r. 1904) dziewięciu wydań, zanim została przełożona na język polski.

W. Radwan.

Ignacy Radliński: Apokryfy judaistyczno-chrześcijańskie w polskich przeróbkach. Warszawa, 1911.

Zasłużony autor „Dziejów jednego Boga“, „Jednego z Synów Bożych“ i „Spinozy“ jest jednym z bardzo nielicznych u nas rzeczywiście uczonych badaczy na polu historii i genezy religii. Tą sumiennością i czystym, szczerem zamiłowaniem nauki cechują się też prace Radlińskiego w dziedzinie literatury apokryficznej. W r. 1905 wydał „Apokryfów judaistyczno-chrześcijańskich“ serję 1-szą, pojętą jako księga wstępna do literatury apokryficznej w Polsce.

Obecnie mamy przed sobą opracowanie apokryfów polskich, których streszczenie zajmuje trzy rozdziały; dwa zaś — pierwszy i końcowy — poświęcony jest uwagom ogólnym.

Naprzód tedy autor objaśnia, co znaczy *apokryf*. Zazwyczaj pojmujemy przez to miano literaturę, traktującą tematy, w księgach świętych zawarte, a niewliczoną do t. zw. kanonu. Autor tłumaczy znaczenie apokryfu w zakresie znacznie rozleglejszym. Należą tu właściwie wszystkie utwory, na przełomie ery naszej powstałe, a zawierające albo treść tajną i ukrytą albo w ukryciu t. j. bezimiennie wydane (*ἀποκρύπτω*—ukrywam). Tajemniczość ta wpływała właśnie z charakteru chwili przełomowej, kiedy to w ogóle odkrywanie przyłbic autorskich nie zbyt jest bezpieczne. Często też utwory owe z tradycji ustnych spisywane były przez autorów istotnie niewiado-

mych. Czasem autor podszywał się pod imię jakiej rzeczywistej lub mistycznej postaci z dalekiej przeszłości, chcąc tym samym pismu swemu większą nadać doniosłość.

Apokryfy, odnoszą się przeważnie do tematów świętych, wyłaniającego się z judaizmu chrześcijaństwa (stąd ich nazwa), ale rozwijają te właśnie momenty, które w pismach kanonicznych wcale nie, lub też ledwie dotknięte były. Np. dzieciństwo Jezusa, pobyt jego w piekle (po zmartwychwstaniu) — lub, z dawniejszych dziejów, udział djabłów w grzechu pierwotnym, śmierć Adama i t. d. Jednakże ta część apokryfów, nazwana *proroczą* (ponieważ obok krytyki stanu współczesnego zawiera się tam przedewszystkiem zwiastowanie zmian w przyszłości) jest tylko jedną z trzech obok *apokryfów podaniowych* (biograficzno-historycznych), dotyczących życia wybitnych działaczy i *polemiczno-dogmatycznych* (zawierających ustalone pojęcia dogmatyczne i walkę ich między sobą).

Pierwszy dział jest najbogatszy i najdonioślejszy, tak zresztą, jak i sam temat: chrześcijaństwo. Do tego też działu należą przeróbki polskie, zamieszczone w pracy Radlińskiego, a pochodzące z w. XV. Wydane one zostały przez Akademię Umiejętności w Krakowie i stanowią—jak autor wykazuje—ważne zabytki literacko-społeczne. Autor trzy apokryfy polskie podaje nam w takim porządku, iż tworzą jakoby całość, szczególną treść swoją rozwijając stopniowo. Pierwszy („Historja bardzo cudna o stworzeniu nieba i ziemi, 1551“) zawiera szczegółową opowieść o żywocie rajskim pierwszych ludzi, utracie raju, zabójstwie Abła i śmierci Adama i Ewy. Szczególnie śmierć Adama zawiera wiele rysów bardzo charakterystycznych. Radliński subtelnie zwraca uwagę na potężny obraz umierającego ojca ludzkości, w otoczeniu kilkudziesięciotysięcznego potomstwa swego, które w zdumieniu pyta skarżącego się na bóle straszliwe, cóżby to była boleść?... Ze śmiercią tą związana zarazem wróżba Michała Anioła o mającym przyjść na świat (za lat pięć tysięcy i dwieście bez roku) Synu Bożym. Tu również pojawia się historja drzewa, na którym kiedyś zawisnąć miał Jezus, a które okazuje się urosłe z różdżki zakazanego drzewa rajskiego.

Jako zasadniczy w apokryfie tym motyw występuje uwiedzenie człowieka przez diabła i ich wzajemna nieprzyjaźń. Ale skąd w węzu blbliwym djabła i skąd ta

zawzięta jego do człowieka nienawiść? — zapytuje autor i daje odpowiedź w następnym apokryfie.

Tytuł jego: „Postępek prawa czartowskiego przeciwko narodowi ludzkemu 1570“ (prawdopodobnie Cypriana Bazylika, tłumacza—jak wiadomo—epokowego dzieła Modrzewskiego). Tu się okazuje, że szatani-aniółowie, za pychę z nieba strąceni — ulegli tej karze właśnie za to, iż nie chcieli na rozkaz Boga pochwalić pierwszego człowieka, obraz i podobieństwo Boże na sobie noszącego. Grozili nawet postawieniem tronu, równego Najwyższemu. Stąd zaprzysiężenie pomsty człowiekowi. Więc sejm djabelski, wysłanie czarta Postawy do raju. Postawa spotyka węża, który był naówczas „najkrańsijszy po człowieku i najchytrzejszy między zwierzętami“, nazywa go pychą i przyrzeczeniem świetnej przyszłości skłania do użyczenia mu swojej szaty. Ot i wszystko wytłumaczone.

Autor właśnie zwraca nam uwagę na to, jak w tych naiwnych a fantazji pełnych opowieściach, najdrobniejszy nawet szczegół musi znaleźć dokładne wyjaśnienie. Ale nie jest to zwykła tylko ciekawość i chęć jej zaspokojenia. Apokryfy źródło swoje mają w zagadnieniach, dotyczących bytu człowieka na ziemi i losu jego w wieczności. Przez swoją zaś popularną formę stały się jakby filozofją ludową. Prócz tego, posiadają one — w zawartych w książce Radlińskiego przeróbkach polskich — znaczenie satyr społecznych. Zwłaszcza wyróżnia się pod tym względem „Postępek prawa czartowskiego“. Tu pod postacią wpływu, wysłanych przez radę djabelską czartów, odsłaniają się charakterystyczne wady społeczeństwa polskiego, jako to strojenie się białych głów (za sprawą diabła Strojnaty), niezgody na sejmach, w małżeństwach i wszędzie indziej, czym się opiekuje szczególnie „rotmistrz czartowski“ Rozwót; tam znowu Koffel do pijaństwa namawia lub Harab, myśliwiec jednooki, szal myśliwski powoduje, a o strątowane zboże kłopotać się nie każe. Jest i specjalny czart na księży: „Pozwalajcie im kucharek młodych, jako prawnym celibatom, bo białej komży białej głowy trzeba“ i t. d. Objawia się tu również pewna sympatja dla „nowinkarzy“, skoro autor za djabelskie pokuszenie uważa, iżby „heretyki palić, którzy teraz powstałi ku naszej (t. j. djabelskiej) wielkiej szkodzie, jako są: Hus, Luter, Kalwin“.

Przy tej też sposobności przejawia się i obywatelska troska autora książki o apokryfach. Z całego wogóle dzieła widnieje czysty i głęboki stosunek umiłowania do nauki i szerzenia jej w narodzie. A tu jak gdyby gorycz, wynik długiego, smutnego doświadczenia, kiedy autor rozważa, ilu z owych djabłów ciągle jeszcze działa żywo pośród nas...

Dziwnie też ciężkie wynosimy uczucie z poznania całego szeregu trudności i perepetji, jakie sz. autor przejść musiał, zanim udało mu się wydać apokryfy swoje. Wieczna ta u nas niemożność znalezienia nakładcy na dzieła „nieaktualne“. Ale mamy instytucję, której obowiązkiem jest właśnie popierać naukę, na pokup księgarski zbyt nie liczyć nie mogąca—mamy Kasę im. Mianowskiego. Radliński nie jest pierwszym ani jedynym uczonym polskim (mamy ich tak niewielu!), którzy daremnie kołatali do tego przybytku opiekuńczego. Trzeba się było aż *dwa razy* podawać, żeby w końcu, zamiast niezbędnej sumy 500, uzyskać śmieszne 150 rb. na wydanie serji drugiej! Pierwsza wyszła dzięki ofiarności prywatnej, druga (jak autor zaznacza) wyjdzie również na skutek pokrycia nadwyżki kosztów—„i to znacznej“—darem pani J. M. Dla skrupulatności zanotujmy wraz z autorem, że na wydanie omawianego właśnie dzieła Kasa raz jeszcze udzieliła zapomogi bezzwrotnej, w sumie—75 rb.

Prawdziwie—wierzyć musimy, że wysłani przez sejm swój posłowie czarci mandatów swoich jeszcze nie złożyli.

A. B.

KRONIKA.

Nowa fundacja szkolna.—Zmarły w końcu stycznia r. b. Leopold Meyet był niezmiernie rzadką, bardzo oryginalną i prawdziwie sympatyczną postacią w naszej literaturze.

Umiął konkretnie, tak osobiście ukochać wielkie postaci naszej poezji, iż zdaje się, jakby umarł ktoś, co był ich osobą bliską, rówieśnikiem, powiernikiem...

Ze śmiercią tego przyjaciela poezji i sztuki polskiej, rzekłbyś, epoka romantyzmu w odleglejszą przeszłość się odsunęła.

I tak już jest, że rzeczy dobre sąsiadują najczęściej, jeżeli nie zawsze. Meyet należał do tych, nielicznych, co umieli czcić sztukę wzniosłą i cenić jej twórców.

Z temi rzadkimi cnotami połączył jeszcze bodaj rzadszą między nami zaletę, iż umiał oceniać oświatę i, życie całe poświęciwszy pracy w służbie Apollina, cały swój majątek przekazał po śmierci na zapalenie jej ognisk.

W tym, że myśl jego wybrała skromne przybytki wiedzy, przeznaczone dla najniższych, a zarazem najliczniejszych warstw ludności, świadczy, że kierowała nim miłość, próżna

ambicji własnej, obywatelskość poważna i obca dla rozgłosu.

Przytaczamy dosłownie odnośny ustęp testamentu, pełen spostrzeżeń, choć prostych, lecz wzruszających i uwag powszechnie uznawanych, choć w praktyce pomijanych.

„Obserwując życie wewnętrzne Warszawy, któremu się przez tyle lat przypatrywałem i, widząc upośledzenie warstw niższych, oraz płynące stąd ujemne dla życia społecznego skutki, a tym samym widząc jak wiele sił ludzkich marnuje się wśród dzieci z tych warstw dla braku należytej o nich troski i dla braku szkół początkowych i fachowych — cały mój majątek, jaki po pokryciu legatów i rozporządzeń szczególnych po mnie pozostanie, zapisuję w drodze legatu uniwersalnego dla m. Warszawy, jako fundusz wieczysty mojego imienia, z przeznaczeniem na otwieranie i wspomaganie szkół początkowych, oraz szkół lub klas rzemieślniczo-przemysłowych pod następującemi warunkami:

1) W zakładach się mających z tego funduszu szkołach początkowych nauka ma być rozłożona najmniej na lat cztery tak, aby dziecko, przychodzące do tych szkół, uczyło się

przynajmniej przez lat 4, licząc w to naukę abecadła i naukę o rzeczach, czyli praktyczne pogadanki o otaczającym nas świecie i ludziach.

2) Szkoły lub klasy rzemieślniczo-przemysłowe powinny być prowadzone w kierunku praktycznym z rozkładem nauczania nie mniej, niż na lat 3, i skierowane ku przygotowaniu dzieci warstw uboższych do prac w rzemiosłach i przemyśle zapomocą nauczania rysunku i kreślenia, arytmetyki i buchalterji, wiadomości z nauk przyrodniczych, jako też wiadomości ogólnych o życiu ekonomicznym, a szczególnie z pomocą praktycznych wiadomości i ćwiczeń z dziedziny rzemiosł i przemysłu. Za wzór dla nich mogłyby do pewnego stopnia posłużyć, istniejące w Warszawie przy Muzeum przemysłu i rolnictwa na zasadzie ustawy z r. 1907, klasy rzemieślniczo-przemysłowe.

3) Wspomniane szkoły i klasy praktycznego kształcenia mogłyby być otwierane, jako samodzielne zakłady lub też jako dalszy ciąg szkół początkowych, stanowiąc w nich klasy uzupełniające, a zarazem przedłużające naukę dziecka i dające mu uzdolnienie do praktycznego życia.

Wedle mojego pojmowania rzeczy nawet najuboższe dziecko powinno od lat 7 do 15 znajdować się w szkole, nie zaś na ulicy, gdzie ulega najgorszym wpływom, a otrzymawszy przygotowanie do pracy, powinno być skierowane zaraz do takiego, czy innego zajęcia praktycznego, i zarobkowego. Połączenie tego rodzaju zakładów w jedno zapewni dziecku takie przygotowanie, dopóki szkoła początkowa nie będzie siedmio lub ośmioletnią; gdy zaś usta-

wy obowiązujące pozwolą zakładać szkoły 7 i 8-klasowe, to uważam za pożądane zakładanie takich szkół z mojej fundacji.

4) Wydatki na zakładanie powyższych szkół, a w szczególności wynajem lokalu, zapłaceniu za pierwszy rok komornego, urządzenie lokalu, zaopatrzenie w stosowne utensylja i pomoce naukowe, winny być pokrywane z dochodu, jaki przeznaczony przeze mnie fundusz dawać będzie, co się zaś tyczy dalszych kosztów w utrzymaniu i prowadzeniu tych szkół, to na pokrycie rzeczonych kosztów, w uzupełnieniu dochodów, jakie szkoła z wpisów od dzieci będzie miała, oraz w uzupełnieniu zapomóg rocznych, jakich miasto ze swoich funduszy niewątpliwie udzielać nie omieszcza, można by wydawać z dochodów od funduszu mojego imienia zapomogi stałe co rocznie, lub jednorazowe, w miarę potrzeby i okoliczności.

Pragnąłbym, aby te zapomogi nie przewyższały sumy, którą miasto ze swojej strony dla podtrzymania tych szkół udzielać postanowi, licząc zaś na to, że miasto, w którego interesie leży otwieranie tych szkół, nie poszczędzi środków dla ich popierania, a tym samym ułatwi, aby z zapisanego funduszu coraz więcej szkół było otwieranych. Gdyby jednak miasto dało ze swej strony bezpłatny lokal dla szkoły, to całkowite dalsze koszty można by na rachunek mojego funduszu przyjąć. Jakkolwiek fundusz nazwałem wieczystym, przecież gdyby miasto uznało, nie inaczej jednak, jak za zgodą poniżej wskazanych kuratorów fundacji, że potrzeba naruszyć kapitał i część onego poświęcić

na założenie szkół, których brak tak dotkliwie odczuwać się daje, to będzie mogło uczynić to z zastrzeżeniem, aby kapitał nie został zbyt mocno uszczuplony. Co najmniej rb. 250,000 musza pozostać niekniętymi. Zapomogi na utrzymanie już otwartych szkół nie mogą być kosztem kapitału wydawane.

Życzeniem jest moim, aby nauka tak w jednych, jak w drugich szkołach była prowadzona wyłącznie w polskim języku, a gdyby to wobec ustaw obowiązujących nie dało się urzeczywistnić, aby nauczanie było prowadzone w polskim języku w najwyższym możliwym zakresie. Zastrzeżenie to czynię dlatego, że wedle mojego głębokiego przekonania każde nauczanie, w szczególności zaś początkowe (a do niego zaliczam proponowane przeze mnie rodzaje szkół) z pożytkiem dla dziecka tylko w języku ojczystym prowadzone być powinno.

6) Stawiam też za warunek, aby na przełożonych szkół, jako też na nauczycieli i nauczycielki byli powołani Polacy i Polki bez różnicy wyznania, a tym samym i wyznania moją życzliwego. Zastrzegam również, że do szkół tak jednych, jak i drugich, mają mieć otwarty dostęp dzieci bez różnicy wyznania i bez procentowego ograniczenia dla jakiegokolwiek wyznania, przyczem dzieci każdego z wyznań, winny otrzymywać naukę religii odpowiednią do swojego wyznania.

Zapis niniejszy na rzecz szkół wejdzie w życie z chwilą, gdy Warszawa otrzyma samorząd miejski. W dwa lata po utworzeniu rady miejskiej i zarządu miejskiego ustanowieni w niniejszym testamencie wykonawcy, a zarazem ku-

ratorowie zapisu, przeleją w recesamorządowego zarządu miejskiego cały zapisany wraz z przyrostem, jaki się okaże, fundusz, czy to on będzie mieścił się w papierach publicznych, czy w kapitałach hipotekowanych, czy w nieruchomościach lub jakichkolwiek innych walorach, a zarząd miejski samorządowy, otrzymawszy fundusz, nie później jak w rok przystąpi do wprowadzenia w życie zapisu, t. j. do otwierania wspomnianych powyżej szkół, kuratorowie zaś zapisu czuwać będą stale nad ścisłym wykonaniem zapisu, jak to poniżej zostało zawarowane. Obok tego zastrzegam, aby zarząd miejski, przystępując do otwierania pierwszych klas z kierunkiem praktycznym dla ustalenia ich organizacji i programu, jak również kierunku, zaprosił do udziału w naradach czy to w samym zarządzie, czy w odpowiedniej komisji poniżej wspomnianych kuratorów i bez wysłuchania ich zdania rzeczy tych nie załatwiał.

Czyniąc ten zapis, mniemam, że władze rządowe żadnej przeszkody ścisłemu wykonaniu zapisu stawiać nie będą, a przeciwnie, zapisowi temu, jako dążącemu do spokoju i harmonii społecznej, wszelkie poparcie zapewnią, a to tymbardziej, że zastrzeżenia przeze mnie poczynione porządku publicznego w niczym nie obrażają i z ustawami zawsze pogodzić się dadzą.

Dom Zdrowia Nauczycielstwa Polskiego w Zakopanym. — Dawniejsze Schronisko, istniejące od lat dziesięciu i w miarę skromnych środków służy Królestwu, Poznańskiemu i Galicji, bez

szczególne wyróżniania którejkolwiek części.

Według opinii zarządu Domu ogół mało interesuje się tą instytucją, skąpi jej pomocy materialnej i nawet poparcia moralnego.

Tylko Galicja zaczyna rozumieć doniosłość dla nauczycielstwa Domu zdrowia i przysparza coraz więcej członków.

I Warszawa i Królestwo dotychczas zachowują się raczej obojętnie.

Oto liczby ze sprawozdania z r. 1911, przekonywające o prawdziwości słów powyższych.

1. Członków zwyczajnych (nauczycieli) liczyło Towarzystwo 426.

W tej liczbie 15 osób z Warszawy, 50 z Królestwa i 6 z kresów. (Składka roczna w tej kategorii wynosi k. 2, kop. 80; wpisowe k. 2.).

2. Członków wspierających było 31.

W tej liczbie z Warszawy osoba 1 i z Łodzi jedno towarzystwo. (Składka roczna najmniej k. 10, rb. 4).

3. Członków założycieli miał Dom 18.

W tej liczbie 3 osoby i 1 instytucja z Warszawy, grupa nauczycielek z Lublina, grupa nauczycielek z Kijowa i 2 osoby z kresów. (Za członka założyciela uważa się tego, kto złożył najmniej k. 100, rb. 40).

Informacji o Domu Zdrowia udziela Dr. Edmund Brzeziński, Przecznicza, w Zakopanym.

Próba spisu nauczycielstwa polskiego. — Zarząd St. N. P. rozesłał w roku zeszłym do 113 szkół polskich, średnich lub odpowiadających programom, prośbę o nadsyłanie wykazów nauczycieli.

W Warszawie rozesłano zapytania do 55 szkół, na prowincji—58.

Do zarządu Stow. napłynęły odpowiedzi, ale, niestety, otrzymano ich tylko 77, czyli około 68%.

W Warszawie odpowiedziało 26 szkół, z prowincji 51. Ułożone z materiałów otrzymanych sprawozdanie wykazuje, że w 77 szkołach jest ogółem 1382 nauczycieli, średnio więc na szkołę przypada 18 osób. Z ogólnej liczby 1382 osób przypada na Polaków 1090 osób, czyli 78·86%, prawie $\frac{4}{5}$, na inne narodowości—292 osoby, czyli 21·14%, prawie $\frac{1}{5}$.

Co do kwalifikacji nauczycielek i nauczycieli narodowości polskiej dane wykazują: 546 osób z kwalifikacjami uniwersyteckimi, t. j. 50%, 492 osoby z kwalifikacjami szkół średnich (45%), 52 osoby z kwalifikacjami seminarjów nauczycielskich, t. j. 5%.

Z nauczycieli Polaków w liczbie 1090 osób w Warszawie pracuje 516, t. j. 47%, na prowincji 574 osoby, t. j. 53%.

Liczby powyższe zaledwie w przybliżeniu przedstawiają stan nauczycielstwa prywatnego w Królestwie Polskim, jego podział na narodowości, kwalifikacje i t. d., gdyż jak sprawozdanie z zebranych odpowiedzi wykazuje, 33 szkoły nie odpowiedziały na ankietę zarządu Stow., przytym zapytania rozesłano tylko do szkół średnich, pominawszy szkolnictwo zawodowe, szkoły początkowe fabryczne, w których personel niekiedy składa się z dwudziestu osób z górą.

Zarząd Stowarzyszenia nauczycielstwa polskiego postanowił uzupełnić dane w zakresie

powyższym i w tym celu zamierza ponownie wystąpić do szkół, które dotychczas odpowiedzi nie nadesłały.

Polacy i wykład języka polskiego w szkołach rządowych. — „Kurier Warszawski” z dn. 3. lutego r. b. podaje wiadomości o Polakach w szkolnictwie rządowym i o wykładzie języka polskiego.

Ten ostatni szczególnie nas interesuje.

Otóż wykład języka polskiego istnieje w 15 gimnazjach, w 4 progimnazjach, w 4 szkołach realnych. Niema go zaś w 8 gimnazjach i w dwóch progimnazjach.

Cenzus naukowy wykładowych język polski w tych zakładach jest następujący: z podród 23 nauczycieli—filologów z wykształceniem uniwersyteckim jest 11; poza tym widzimy tu: 2 wychowawców innych wydziałów, 1 magistra nauk przyrodniczych b. Szkoły Głównej, b. urzędnika rządu gubernialnego, trzech ze świadectwami nauczycieli gimnazjalnych, 4 ze świadectwami nauczycieli domowych, jednego wychowawca seminarjum dla nauczycieli ludowych i wreszcie jednego emerytowanego pisarza kancelarii gimnazjalnej.

Losy poprawek polskich w projekcie o nauczaniu powszechnym. Rada państwa obradowała w lutym nad projektem prawa o nauczaniu powszechnym, przyjętym już przez Dumę.

Poseł z Królestwa Polskiego p. Stefan Godlewski przedstawił swoje *votum separatum* oraz poprawki do projektu.

Jak wiadomo Rada państwa poprawki te odrzuciła.

Przytaczamy poniżej brzmienie tego *votum separatum* i poprawek.

„Komisja specjalna większością głosów uznała za właściwe wykreślić z uchwalonego przez Dumę państwową projektu prawa uwagę do artykułu 6-go „Przepisów o sieciach szkolnych nauczania powszechnego i o wydatkowaniu kredytu asygnowanego na potrzeby tego nauczania” na tej zasadzie, jakoby ustanowiony w tej uwadze przepis sprzeciwiał się głównemu celowi projektu prawa, którym jest — wedle opinii większości — „jak najszybsze urzeczywistnienie nauczania powszechnego”.

Jakkolwiek ważnym jest pośpiech w tej sprawie, ważniejszym od pośpiechu jest utworzenie trwałych podstaw nauczania powszechnego drogą prawidłowego i wszechstronnego opracowania projektów sieci szkolnej. Najbardziej kompetentną w tym przedmiocie jest oczywiście ludność miejscowa, która jest bezpośrednio zainteresowana w prawidłowym rozkładzie szkół. Dlatego projekt prawa zupełnie słusznie powierza opracowanie projektów sieci szkolnej instytucjom ziemskim i miejskim, oraz instytucjom do spraw gospodarstwa miejscowego. Wszakże w tych miejscowościach, gdzie takich instytucji niema, opracowanie rzeczonych projektów powierzono zostało organom ministerjum oświaty przy współdziałaniu jedynie instytucji, zawiadujących interesami gospodarstwa ziemskiego i miejskiego, którego to współdziałania prawo bliżej nie określa; wskutek tego w tych miejscowościach współdziałanie zainteresowanej ludności miejscowej w opracowaniu sieci szkolnych musi być

srowadzony do zera. Uwaga do art. 6-go brak ten uzupełnia, dając możność właściwym organom samorządu miejscowego dawać w tym przedmiocie wyjaśnienia. Żądanie takich wyjaśnień, przeciwko którym zasadniczo nie oponuje większość komisji, nie może być wcale powodem zwłoki, ponieważ od organów ministerjum oświaty będzie zależało oznaczyć możliwie najkrótszy termin na przedstawienie opinii, po którego upływie nadać niezwłocznie dalszy bieg sprawie. Dlatego ustanowiony w uwadze do art. 6-go przepis, nie tamując bynajmniej sprawy nauczania powszechnego, może przynieść istotny pożytek dla prawidłowego wprowadzenia tej reformy w życie.

Dla urzeczywistnienia nauczania powszechnego niezbędne jest wogóle współdziałanie w tym kierunku społeczeństwa z państwem: dlatego istotną ważność przedstawiają wszystkie te środki, które zmierzają do popierania w sprawie oświaty inicjatywy prywatnej. Uznając te, ministerjum oświaty, w referacie swoim z d. 1-go listopada 1907 r. za № 25548 na str. 13, wyraziło zdanie, że „utrzymywane przez ziemstwa i miasta szkoły nie powinno ścieśniać samodzielności instytucji społecznych w zakresie organizacji szkoły początkowej i zawiadywania nią”. Zgodnie z tą opinią, w projekcie, wniesionym przez ministra oświaty do instytucji prawodawczych, zamieszczony został artykuł specjalny (10) tej treści:

„Otrzymywanie zapomogi od ministerjum oświaty nie ogranicza praw założycieli szkół w przedmiocie zawiadywania szkołą początkową. Samorzą-

dowi miejscowemu powierza się organizację szkół początkowych i bliższe zawiadywanie nimi pod zwierzchnim kierownictwem i nadzorem ministerjum oświaty”.

Duma państwowa, zgodnie z wnioskiem komisji oświatowej, artykuł ten z projektu prawa wykreśliła, a to — na tej zasadzie, że — jak powiedziano w relacji komisji — rozstrzyga on kwestję, dotyczące organizacji szkół ludowych, które znalazły miejsce w uchwalonej przez Dumę „Ustawie o szkołach początkowych”. Duma miała słuszną, ponieważ rozpoznawała projekt finansowy już po uchwaleniu prawa organicznego o szkołach początkowych, ale komisja specjalna Rady państwa, nie chcąc przywrócić tego przepisu z projektu ministerjalnego — moim zdaniem nie ma racji, ponieważ tak nowy finansowy projekt prawa „o nauczaniu powszechnym” ma być obecnie wprowadzony przed prawem organicznym „o szkołach początkowych”, którego dalsze losy są bardzo niepewne, wskutek czego kwestja, którą wykreślony przepis materialny rozstrzygał, pozostanie nierozstrzygniętą na czas nieokreślony. Dlatego sądzę, iż należałoby przywrócić ten przepis w obecnym projekcie prawa w formie uwagi do artykułu 10-go „Przepisów o sieciach szkolnych”.

Z tych względów mam zaszczyt proponować następujące *poprawki*:

1) Zachować z uchwalonego przez Dumę projektu prawa uwagę do art. 6-go przepisów o sieciach szkolnych w redakcji następującej:

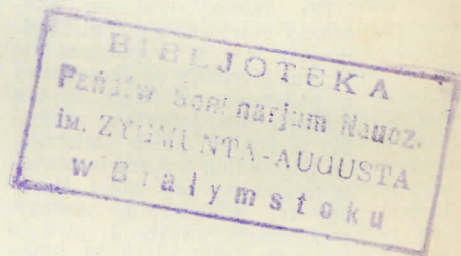
„W miejscowościach, gdzie nie obowiązuje ani postanowie-

nie o instytucjach ziemskich gubernjalnych i powiatowych, ani postanowienie z d. 2-go kwietnia 1903 r. o zarządzie gospodarstwem ziemskim, miejscowe organy ministerjum oświaty przed ostatecznym ustanowieniem projektu sieci szkolnej komunikują go wszystkim instytucjom wołosnym, gminnym lub innym odpowiednim swojego okręgu, ażeby te instytucje na swoich zebraniach mogły się obznajomić z projektem i poczynić twórcom projektu odpowiednie przedstawie-

nia co do pożądaných zmian w projektowanej sieci — a to w oznaczonym do tego terminie.

2) Do artykułu 10-go Przepisów o sieci szkolnej dodać uwagę tej treści:

„Otrzymywanie zapomogi od ministerjum oświaty nie ogranicza praw założycieli szkół w przedmiocie zawiadywania szkołami początkowymi i bliższe zawiadywanie niemi pod zwierzchnim kierownictwem i nadzorem ministerjum oświaty“.



Redaktor i Wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.

Z powodu stopni

przez

A. SUJKOWSKIEGO.

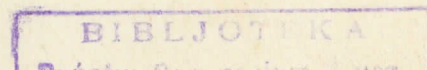
Jeśli nauczyciel ma jedno lub kilkoro dzieci do nauki, jeżeli poświęca im dużo czasu, to wkrótce tak pozna swych uczniów, że protokołowanie postępów jest rzeczą zupełnie zbyteczną. Zwiększenie ilości młodzieży uczoney przez jednego nauczyciela oraz specjalizowanie w nauczaniu poszczególnych przedmiotów, które pociąga za sobą krótkotrwałe zetknięcie nauczyciela z uczniem, zmusza do protokołowania postępów, gdyż inaczej nauczyciel nie może spamiętać, co uczeń umie, czego powinien się nauczyć, lub co powinno mu się powtórnie wyjaśnić.

Rodzice, powierzając dziecko szkole, muszą co pewien czas otrzymywać wiadomości, dotyczące nie tylko sprawowania dziecka, lecz nadewszystko powinni wiedzieć, jaką korzyść dziecko ze szkoły wynosi.

Początkowo wyrażenia, określające pewne postępy, a słuszniej pewne odpowiedzi powtarzały się częściej, stawały technicznymi, na papierze mogły się stawać skrótami, czasami wręcz symbolami.

„Nowe Tory“, zes. III.

1



Jednym z szeregów takich symbolów były cyfry. Czasami najwyższy stopień doskonałości oznaczają jedynką, a im mniej wiadomości, tym wyższą wybierają liczbę, częściej jednak jedynkę zostawiają dla wiadomości rozpaczliwie najmniejszych, a większe wiadomości oznaczają większymi liczbami aż do 3, 5, 12 i t. d. W pierwszym wypadku można się domyślać, że ma to oznaczać grupy wychowawców w porządku zmniejszających się wiadomości, w drugim, czego nigdy się nie mówi, ma to oznaczać wartość licznika w ułamku, którego mianownikiem ma być najwyższy stopień skali używanej.

Stopień jak i wszelka ocena posiada przeznaczenie rozmaite: 1) ma zawiadamiać rodziców o postępach dzieci, 2) dawać obraz nauczycielowi i zwierzchności szkoły (kierownik, rada pedagogiczna, inspekcje wszelkiego rodzaju) owocności lub bezowocności pracy nauczycielskiej i 3) przypisano im z biegiem czasu znamiona nagród i kar.

Co powinna uwzględniać ocena, aby była sprawiedliwa, a zarazem pożyteczna w sprawie kształcenia dziecka? Powinna uwzględniać:

I. warunki otoczenia,

II. indywidualność dziecka i

III. wyniki jego pracy.

Co do I. uważam, że warunki otoczenia dadzą się sprowadzić do następujących zagadnień: 1) Czy dziecko posiada odpowiednie warunki higieniczne w domu? a) Czy jest dostatecznie odżywiane (w sferach zamożniejszych, czy nie nadmiernie? b) Czy ma dostateczną ilość światła, powietrza i miejsca do ruchu? c) Czy ma spokojny kąt do pracy? 2) Czy w szkole znajduje warunki higieniczne? 3) Czy odległość od szkoły nie jest męcząca? 4) Czy (starszej młodzieży to dotyczy) pracuje zarobkowo? 5) Czy po pracy rocznej posiada

odpowiedni wypoczynek letni? 6) Czy posiada pomoc do nauki w domu? a) Czy posiada dozór, przymus moralny lub może podlega karom cielesnym? b) Czy pobiera lekcje uzupełniające lub korepetycje? c) Czy w domu odczuwa się atmosferę spokoju czy też rozdrażnienia, smutku lub zgnębienia? d) Czy otoczenie posiada kulturę ducha, która mogłaby na dziecko oddziaływać kształcąco i uszlachetniająco? e) Czy nauczyciel umiejętnie spełnia swe obowiązki, gorliwie lub z musu.

Co do II. należałoby wiedzieć (a jeżeli możliwe i pamiętać): 1) Czy dziecko jest zdrowe? 2) Czy nie rośnie zbyt szybko, lub czy nie znajduje się w okresie wyraźnego dojrzewania płciowego (ten stan częściej się da skierować z korzyścią ku rozwojowi umysłowemu dziecka, niż się to powszechnie przypuszcza)? 3) Czy odpowiada wiekiem przeciętnemu wiekowi klasy (lub grupy), czy też jest młodszym lub starszym? 4) Czy poprzednio nie był przeciążonym pracą? 5) Czy posiada łatwość wrodzoną uczenia się? Mówi się popularnie o zdolnościach, myśląc najczęściej o łatwości zapamiętywania, tymczasem należy tu mieć na uwadze i inne strony zjawiska. 6) Czy posiada wiadomości, odpowiadające przeciętnym dla grupy (klasy), gdyż wiadomości większe sprawiają wielkie ułatwienie, a mniejsze są przyczyną niedomagań? 7) Czy posiada cenny dar skupiania uwagi, na jakie przedmioty i czy to może być rzeczą trwałą? (Bez względu, czy ten dar jest wrodzony, czy też rozwinięty przez rozumne nauczanie przedszkolne). 8) Czy posiada inteligencję ¹⁾ wrodzoną?

¹⁾ Pod wyrazem „inteligencja“ rozumiem (za Wundtem) żywe przejęcie się i zaciekawienie do zagadnień abstrakcyjnych,

Co do III. należałoby uwzględnić: 1) postęp uczenia w stosunku do wiadomości dawniejszych, 2) postęp w stosunku do zamierzonego programu szkoły, 3) chęć do pracy, uwagę i zainteresowanie w czasie zajęć szkolnych, 4) ilość czasu. poświęconego przez dziecko na naukę poza szkołą.

Gdyby nauczyciel mógł odpowiedzieć na wszystkie pytania, a chociażby tylko na znaczną ich część, to ocena byłaby sprawiedliwa i jednocześnie dla rodziców, jako wskazówka.

W jaki sposób można dojść do takiej oceny?

Należałoby odpowiadać na każde pytanie poszczególnie, a jeżeli na pewną ich część nauczyciel może znaleźć gotowe i ścisłe odpowiedzi u wychowawcy, to jeszcze i tak powinien odpowiedzieć samodzielnie na cały szereg zagadnień. Czy może wywiązać się z tego jednym znacznikiem z pośród szeregu symbolów? Nie o to chodzi, czy symbolami będą znaki liczbowe 1—5, czy też 1—12, lub „ds“, „nd“ i t. d.

Jeden znaczek czy też jeden symbol tylko wówczas mógłby odpowiadać rzeczywistości, gdyby wszystkie stany i zjawiska, które należało w ocenie uwzględnić, znajdowały się między sobą w związku nierozrwalnym, gdyby zmiany tam dokonywające się mogły być niejako funkcjami względem siebie. Tymczasem tak nie jest, bo nie tylko grupy warunków zewnętrznych i wewnętrznych mogą oddziaływać średnicowo

bezpośrednio nie związanych ze sprawami bieżącymi. Natomiast ustęp w Binet'a *Les idées modernes sur les enfants* (str. 56): „Il est tout naturel de juger l'intelligence d'un enfant d'après ses succès scolaires. C'est pour la même raison qu'on juge l'intelligence d'un adulte d'après sa réussite dans la vie“, jest dla mnie wręcz niezrozumiały, bo takie poglądy według mnie cechują nie psychologów lub pedagogów, lecz kołtunów.

odmiennie i wzajemnie się znosić, ale nawet warunki wewnątrz jednej grupy mogą być niezgodne (pracowity, lecz niezdolny lub utalentowany leniuch), to też jeden szereg symbolów (1—5) nie może scharakteryzować bardzo wielkiej liczby kombinacji, które mogą wypaść z zestawienia paru dziesiątków zjawisk, jeżeli pamiętamy, że każde z nich co do swego natężenia może podlegać stopniowaniu w bardzo szerokich ramach. Jeden symbol (stopień) dla oznaczenia rzeczy tak różnorodnych — biorąc logicznie — jest rzeczą niedopuszczalną.

Ponieważ każdy nauczyciel wewnętrznie odczuwa całą niedostateczność stopni, czy też innych symbolów skróconych, więc mimowoli zjawily się uzupełnienia przez krzyżyki i kreski (minusy), przez to wytworzono skalę o drobniejszych jakoby podziałkach. Jak to już wzmiankowałem, u nas wytworzyło się pojęcie, że najwyższy stopień (5) ma oznaczać największą z wymaganych sumę wiadomości, przeto na końcu tej drabiny znalazł się szósty stopień (0) dla oznaczenia braku wszelkich wiadomości, a również względem trójki (3) jako oznaczającej najmniejszą z tolerowanych wiadomości życiowych utarło się coś w rodzaju poglądu, że ona oznacza 60% wiadomości maksymalnie wymaganych, że dwójka (2)—40% i t. d. — stąd łatwo zrozumieć powstawanie owych krzyżyków i minusów, one miały oznaczać większą dokładność, a szersza wyobrażenia w tym ciasniutkim zakresie doprowadziła do stopni z dwoma krzyżykami lub minusami oraz do takich subtelności jak czwórka z trzema minusami, piątka z czterema plusami, piątka z gwiazdką, piątka rzymska, jedynka z minusem, zero z minusem i t. p. wynalazki pedagogiczne. Jeżeli te wszystkie wysiłki pomysłowości mogłyby nawet co oznaczać, to jedynie sumę wiadomości, ale i to pod warunkiem, że absolut-

nie nie dotyczą warunków pracy ucznia ani jego indywidualności — czyli suchy szkielet nie przydatny pedagogicznie jako orzeczenie, a tym bardziej jako wskazówka, co z dzieckiem należy począć, jak z nim nadal postępować!

Jeżeliby zamiast 0, 1, 2 i t. d. podstawić inne symbole A, B, C to one, zachowując całą nielogiczność stopni, miałyby nad nimi pewną wyższość, że nie podpowiadałyby ilościowego wymierzania wiadomości.

Jednakże stopnie są czymś bardzo ważnym dla młodzieży, tak samo jak ważnym był bizun lub kańczuk, czy też bardziej niewymyślna różga brzozowa; można z całą słuszością powiedzieć, że stopnie były dalszym ciągiem kar i nagród — otrzymany stopień był wprost zwiastunem pochwały lub kary, aż do cielesnej włącznie, już przez to samo silnie oddziaływał na młodzież i był potężnym środkiem w rękach nauczyciela. Te pojęcia „dwójka i kara“, lub „półka i różgi.“ w oczach dawniejszych pedagogów (przez młodzież ówczesną zwanych *trzepiskórami*), były tak zrośnięte, że ci po zniesieniu kary cielesnej w szkołach średnich czuli się zupełnie pozbawieni ziemi pod nogami. Jednakże czuli jeszcze poparcie poza szkołą, gdyż w domu różgi jeszcze dłużej się trzymały. Obecnie — zgodnie z udatnym określeniem Ellen Key w wieku dziecka w naszych oczach bicie ginie z wielką szybkością; z szeregów inteligencji już ta dążność sięga warstw ludowych (szczególniej w miastach), gdzie obok staroświeckiego bicia często można spotkać objawy wielkiej serdeczności i troskliwości bez bicia. (Ubochną tu zrobić uwagę, że ten niesłychanie pocieszający objaw idzie ręką w rękę z przesadną czułościowością, a mianowicie bardzo często się zdarza, że rodzice, wyrzekszy się bicia, nie umieją wyrzucić żąd-

nego nacisku wówczas, gdy dobro dziecka nieodzownie tego wymaga — brak tu najczęściej siły woli).

Stopnie, tak silnie związane z całym systemem kar i rzadziej nagród, w ostatnich czasach zostały nieco zachwiane. Kara cielesna niknie już w domu, można przewidywać czas — trzeba na to parę dziesiątków lat — że niechęć, a często nawet oburzenie, z jakim się dziś patrzymy na bicie przejdą na stopnie, wystawiane w szkole. Jeżeli stopień (2) lub (1) już nie pociąga za sobą bicia w domu, to właściwie ze złego stopnia znaczna część jego duszy uleciała — pozostaje z niego symbol sądu, oceny, ba, nawet zadowolenia osobistego nauczyciela. Jeżeli jedni gorliwie bronią rozleglejszej drabiny w ocenie jako środka w ręku nauczyciela, to inni uważają, że podnioślejszą i pedagogicznie pożyteczniejszą rzeczą będzie odjąć ocenom szkolnym wszelką cechę nagród lub kar, a tylko pozostawić im charakter *skrótowego orzeczenia o postępach*. Jako pierwsze następstwo zjawiała się dążność do skrócenia skali. Nie mogąc rozwodzić się wyczerpująco, chcę tylko zaznaczyć, że ta sprawa ma u nas swoją historję.

Warszawska Szkoła Handlowa otwarta jesienią 1900 r. pod kierunkiem p. J. Ówietkowskiego, poruszając mnóstwo zagadnień szkolnych i wychowawczych, postanowiła też podnieść sprawę ocen. Zniesiono stopnie, a natomiast chciano dać skrócone orzeczenie, czy uczeń czyni dostateczne postępy, czy też nie — zamiast skali 0 — 5 wprowadzono dwa symbole „tak“ i „nie“. Tak samo w tej uczelni, jak i w innych szkołach, które po reformach październikowych z r. 1905 zaczęły w mniejszej lub większej mierze zapatrywać się na stosunki, wytworzone w Warszawskiej Szkole Handlowej, samo życie zmuszało do stawiania rozmaitych NB lub uwag, oznaczających, że uczeń wprowadzie coś w szkole zyskuje, jednakże jego postę-

py nie są dostateczne — to stworzyło prawie wszędzie trzeci symbol „słabo, niezupełnie“.

Inicjator, p. J. Cwietkowski, jak i jego gorliwi współpracownicy, godzili się na dwa (często i na trzeci pośredni) symbole głównie w tej myśli, że jeżeli nie ma kar ani też nagród, to nie może być i stopniowań w dostateczności. Nagrodą za szczerą pracę i wytrwałość ucznia powinien być cały stosunek nauczycieli, wychowawcy i ich kierownika — ich lekka pochwała lub nagana powinna być bodźcem wystarczającym.

Rozpatrując 3, 4 i 5 spostrzegamy, że dwa ostatnie stopnie mają dążność do obdarzania dzieci przyjemnością, nagrodą—czy zasłużenie? Za co tu nagradzać? Odpowiada się, że za „dobre postępy“, „dobre odpowiedzi“, „za więcej niż średnie wiadomości“ — zgoda, ale skąd się zjawily u jednych owe postępy, odpowiedzi i wiadomości lepsze, niż u innych? Oto stąd, że mają od urodzenia większą łatwość, pamięć, że posiadają warunki zewnętrzne jak pomoc, dozór lub umiejętną opiekę; na tym tle rozpatrywana nawet pilność wygląda na rzecz mniej zasługującą na wyróżnienie, niż się to powszechnie praktykuje. Również należy pamiętać, że często jedyńki i dwójki spadają na dziecko za to, że jest mniej obdarzone od natury lub że brak środków w rodzinie, brak zrozumienia potrzeb dziecka nie pozwala mu dostarczyć odpowiedniej, umiejętnej pomocy.

Biorąc społecznie, stopnie mają głębsze znaczenie, niżby się zdawało: obdarowanych od natury przyuczają do samolubnego zadowolenia ze swych wyróżnień i rozwijają pychę niczym nie lepszą od pychy z odziedziczonego majątku—pozbawionych zaś lotności, niezdolnych (bardzo często nieumiejętnie uczonych wskutek biedy) wystawiają na niezasłużone upokorzenia, na przetrwanie goryczy, na niezadowolenie ze

stosunków względem tej kategorii dzieci—stosunków niesprawiedliwych, czasami okrutnych.

Jeżeli ktoś ironicznie się na to uśmiecha, to niech pamięta, że Warszawska Szkoła Handlowa pragnęła oprzeć swój wpływ pedagogiczny na współdziałaniu z rodziną, że chciała dziecko znać jak najdokładniej, że więc odrzucanie takiej możebności prowadzi się do stawiania stopni, upstrzonych krzyżykami i kreskami wraz z cichymi westchnieniami w stronę bizuna.

Stan wyrabiania nowych stosunków w omawianej uczelni trwał zbyt krótko (1900 — 1907 z bardzo utrudnionym okresem prawie przez cały rok 1905), opierał się na niezwyklej indywidualności kierownika i gromadce nauczycieli gorliwych współpracowników, to też dzisiaj trudno przekonywać niedowiarzków, że brak nagród i kar, a również brak czwórek i piątek stwarzał atmosferę naturalną i dla młodzieży wysoce pożyteczną. Dzisiaj skrócone symbole zamiast stopni istnieją w niektórych szkołach, o ile wiem, w jednej cała cenzura składa się z zawiadomienia, z jakiego przedmiotu dziecko nie czyni postępów dostatecznych.¹⁾

Naogół można powiedzieć, że rodzice, którzy mieli do czynienia z „nowościami“ Warszawskiej Szkoły Handlowej żywili dla ludzi i bronionej przez nich sprawy wiele życziwości—było to bowiem burzenie dawnych szkolnych stosunków, które były uznane

¹⁾ W niektórych szkołach żeńskich, podległych ministerjum dworu istniały trzy stopnie z każdego przedmiotu: za postępy, pilność i uwagę. Ten bardzo słuszny podział, częściowo mogący łagodzić niesprawiedliwość stopni, w zastosowaniu był najeźściej chybiony, gdyż do stopnia za wiadomości dociągano i ocenę za pilność i uwagę.

za nie do wytrzymania. Jeżeli w szkołach, odrzucających stopnie, ich brak komu zawadzał—to nauczycielom-rutynistom; jeżeli zdarzało się, że kto rodzicom odpowiadał „teraz... właściwie... to wszystkie koty szare, bez stopni i ja nie mogę się połapać”—to nauczyciele-rutyniści to robili. Rodzice, mając symbole skrócone, szczególnie gdy one oznaczały braki, zwracali się o szczegółowsze wskazówki do nauczycieli i to jest jedną z zalet symbolów skróconych. Jeżeli rodzicom wydaje się, że rozumieją, co znaczy trójka lub czwórka z całym garnirunkiem krzyżyków i kresek, to tylko świadczy, że są przedmiotem hipnozy nauczycieli-rutynistów, ci zaś w najlepszym razie mogą pod stopniami rozumieć sumę wiadomości, ale gdzież tu mówić o rzeczywistej ocenie postępów ucznia, a cóż dopiero o sprawiedliwości!

Stopnie, to bezlitosne narzędzie upokorzenia słabszych a psucia mocniejszych, znajdują czasami obronę wśród rodziców—takie i tym podobne zjawiska już dawno były znane nawet Mickiewiczowi, on wiedział, że czasem człowiek

... tak się nałoży

Do cierpliwie i długo noszonej obroży,
Że wreszcie gotów kasać rękę, co mu ją chce odjąć.

Uznając, że symbole skrócone („ds“, „nd“) mają niejaka wyższość nad stopniami, odrazu zaznaczyłem, że w gruncie rzeczy one zachowują całą nielogiczność stopni—w takim razie co powinna szkoła czynić, aby zawiadomić rodziców dokładnie i sprawiedliwie o postępach w pracy ich dzieci. Stosownie do założenia, co powinna ocena uwzględniać, uważam, że *szkoła powinna zarzucić wszelkie symbole, a natomiast redagować orzeczenia, któreby możliwie wyczerpująco, chociaż zwięźle, uwzględniały warunki zewnętrzne, indywidualność ucznia,*

jego wysiłki i wyniki tych wysiłków. Jeżeliby w takich orzeczeniach spotykały się jakieś skrócenia, czy też symbole (liczby, litery lub chociażby hieroglify), to one mogłyby nie przeszkadzać z warunkiem, aby ten szkielec bezduszny nie stawał się treścią orzeczenia.

Sprawa redagowania takich orzeczeń nie jest ani łatwa, ani prosta, bo to wymagałoby: 1) dokładnej znajomości dziecka i 2) znacznej straty czasu i zabiegów, poświęconych przez wychowawcę i wszystkich nauczycieli.

Szkoła może dokładnie znać dziecko tylko przy małej liczbie młodzieży w klasie. Przed dwunastu laty dziełko Demolin'a o niektórych szkołach angielskich, przetłumaczone na język polski, wzbudzało u nas zachwyt dla tego jakoby ostatniego wyrazu doskonałości pedagogicznej. Rodzice, czytający o tych „szkołach na wsi“, zachwycali się atmosferą staranności o dziecko, widziano tam dążność do indywidualizowania w nauczaniu i w traktowaniu dziecka, a przecież jest to możliwe dopiero wówczas, kiedy nauczyciele dokładnie poznają dziecko. Jednak jeżeli te szkoły mogły się obchodzić i wcale bez stopni, to mają one jedną zasadniczą wadę: chociaż prasa nazywała je „angielskimi“, „szkołami na wsi“ lub „szkołami Reddiego“ i t. d., to zwykle zapominała im nadać nazwy jedynie słusznej, że są to „szkoły dla ludzi bogatych“. Tam nauczyciel rzeczywiście może poznać dziecko, ale kto może tam dziecko kształcić!

Jeżeli jednak mówimy o naszych szkołach średnich, gdzie niewiadomo skąd wzięta kabalistyczna liczba 40 jest bodaj że średnią ilością uczniów w klasie, to wiemy, że nauczyciel w zwykłych warunkach nie może znać dzieci dokładnie. A co mówić o nauczaniu początkowym, gdy nauczyciel miewa 100—120 dzieci w jednej klasie, podzielonych na 3—4 gru-

py! W szkołach średnich nauczyciele języków, którzy miewają *tylko* 6 — 8 klas, mogą mieć średnio 300 — 350 uczniów, ale przyrodnik, wykładający po dwie lekcje tygodniowo w jednej klasie może mieć 13—18 klas; jeden z takich nauczycieli (miewał nawet i po jednej lekcji w klasie) dorachował się 800 wychowanców. Przy małej ilości lekcji tygodniowo i przy 800 uczniach czy nauczyciel może indywidualizować? Jeżeli jest wychowawcą, a lekcji ma *tylko* ¹⁾ 25—30 tygodniowo, to w swojej klasie, a najwyżej w dwóch klasach pozna swych wychowanców dość gruntownie, ale reszta może mu być znana tylko bardzo powierzchownie.

W takich warunkach jak nauczyciel ma redagować orzeczenie o uczniu? Tradycyjalne trójki czy czwórki mogą jakoby oznaczać ilość wiadomości (i to z bardzo znacznym udziałem bujnej wyobraźni), ocena jednak wysiłków dziecka, jego uzdolnienia, wytrzymalności w pracy, zainteresowania, a nadewszystko rozwoju—wszystko to zostaje dla nauczyciela sprawą nieznaną: trzech lub czterech najlepszych w klasie i drugie tyle od szarego końca są nauczycielowi znani, o reszcie posiada dane urywkowe. Rozumie się, że „ds“ i „nd“ zamiast 2 czy 4 nic a nic sprawy nie poprawiają, rozumowane zaś szczegółowe orzeczenie jest rzeczą niemożliwą, gdy nauczyciel zbyt mało zna dziecko.

Jakie z tego wyjście?

Dopóki nauczyciel zbyt wiele ma lekcji, czyli dopóki przy dzisiejszej drożyznie zbyt wiele pracy musi brać na siebie, to radykalnego na to lekarstwa nie widzę—częstkowa zaś poprawa jest możliwa przy

gruntowniejszym i troskliwszym wykonywaniu tego, co i dzisiaj się robi. Nauczyciel zaledwie kilka razy do roku zapytujący ucznia nie może poznać dziecka dokładnie, ale z jego odpowiedzi może wyprowadzić garść spostrzeżeń i wniosków; nie powinien notować stopniami (jeżeli szkoła do nich zmusza, to oprócz nich), lecz za każdym razem powinien notować swoje wrażenia, dotyczące rozwoju umysłowego ucznia i pewnych cech wysłowienia. Należy zapisywać oryginalniejsze wyrażenia, zachowanie się ucznia w czasie lekcji, jego znudzenie lub zainteresowanie. Na każdej lekcji będzie ledwie parę takich spostrzeżeń, o każdym uczniu jeden nauczyciel zbierze tego materiału nie wiele, ale na sesji pedagogicznej te urywkowe notatki zsumowane z kilku źródeł — szczególnie gdy uczeń jest nie pierwszy rok w szkole — dadzą wychowawcy materiał dość obfity. Po paru latach nie należy dawnych określeń z przyzwyczajenia powtarzać, lecz baczyć, czy dziecko wyrastając nie zmienia się, bo zauważona zmiana w dziecku i jej kierunek jest cenną wskazówką dla pedagoga, przeoczenie zaś może być krzywdą dla dziecka. Notowanie stopniami lub znaczkami nie może niczego o uczniu powiedzieć poza sumą wiadomości (bardzo niedokładną!), tymczasem obecność stopni jakoby uwalnia nauczyciela od drobiazgowych notatek, a pamięć, gdy ma dotyczyć 300 osób, napewno będzie zawodziła. Na sesjach przy omawianiu ucznia nie należy czasu żałować, szczególnie, gdy chodzi o młodzież niewyraźną pod względem postępów—trójki lub „ds“ mogą równie dobrze ukrywać szarżyznę jak i zamięlowanie do spraw czasem pozaszkolnych, lecz dowodzących nietuzinkowości, mogą oznaczać zdolnych próżniaków, jak i niezdolnych lecz z wysiłkiem pracy,

¹⁾ W Austrii i w Niemczech ta ilość waha się od 18 do 23.

ze skróceniem życia zdobywających wiadomości. Owi praktycy życiowi, którzy rozpatrywanie na sesjach usposobień uczniowskich lub ich warunków domowych uważają za stratę czasu, albo wprost za gadulstwo, nie powinni być słuchani i owo jowialne po cichu popędzanie „prędzej, dalej“ powinno raz na zawsze zaginać.

Nasuwa się uwaga: to, co nauczyciel notuje o uczniu, nie powinno być tajemnicą dla ucznia, chyba, że notowałby rzecz jaskrawo pochlebną, lub rzecz, odbierającą wiarę we własne siły; te wyjątkowe wypadki nauczyciel powinien notować natychmiast po wyjściu z klasy, ale już w pokoju nauczycielskim; szczególnie niewolno onieśmielać dziecka przez mniej lub więcej wyraźne oświadczenie, że się je uważa za tępe.

Zbiorowymi siłami można dojść, szczególnie gdy wychowawca dba o to, do poznania dziecka dość słusznego, a przy tej sprawie notowanie tylko stopniami (lub nielicznymi symbolami) zaciemnia poznanie indywidualności ucznia.

Tylko szczegółowsze orzeczenia uważam za pedagogiczne. Takie orzeczenia miałyby (tam gdzie nie ma stopni, gdzie przeto i częściej spotykamy się z nimi—tam one już mają) bardzo dodatni wpływ na jakość pracy nauczycielskiej, gdyż znając fizjonomję duchową klasy, pedagog lepiej się może dostosować do jej poziomu—system zaś stopni czy też symbolów skróconych pozwala mu nie zastanawiać się nad tym zbiorowiskiem, lecz umywać ręce na sposób Piłata.

Jeżeli szkoła nakazuje stopnie, to w razie stopni niedostatecznych, a jeszcze bardziej wątpliwych (3—, 2+) obowiązek pedagogiczny nauczycielowi powinien podyktować: 1) bliższe określenie natury braków (np. w zakresie języków, czy braki dotyczą pisowni, gra-

matyki, wysłowienia), 2) wyjaśnić, co nauczyciel uważa za przyczynę (np. brak wrodzonej łatwości, pamięci, niedostateczne przygotowanie do poziomu klasy, zbyt małą pracowitość, przepracowanie) i 3) wyraźnie zaznaczyć, co nauczyciel uważałby za stosowne, aby dziecko robiło celem wyrównania braków. Będzie to częściowym powetowaniem krzywdy, którą wyrządzają stopnie, lub wszelkie symbole.

Jeżeli rozumowane orzeczenie należy uważać za rzecz nakazaną dla dobra młodzieży, to czym są stopnie lub znaczki? To są surogaty orzeczeń rzeczywiście pedagogicznych. Jak człowiek niezamożny nie może sobie pozwolić na zaspokojenie swych potrzeb rzeczowych towarem w dobrym gatunku, lecz musi nabywać tandetę, tak samo w szkołach, gdzie wciąż rwąca się nie tradycji nie stworzyła przyzwyczajęń do analizy psychicznej dziecka, gdzie nauczyciel lichy płatny i bez żadnego zabezpieczenia starości musi pracować ponad siły, w tych szkołach wytłumaczone są stopnie i wszelkie skrócone symbole—upraszczają one pracę, chociaż obniżają jej wartość.

Stopnie (0—5, czy też inne systemy) jako czynnik pedagogiczny mogą mieć znaczenie tylko ujemne, nie słyszałem, aby kto dowiódł, lub nawet poważnie próbował dowieść ich pożytku. Czym będą inne symbole, np. „nd“, „ds“, „sl“ i t. d.? Te znaczki są dość lichą próbą wprowadzenia zmian na lepsze; policzwszy im na dobro, że usuwają część niesprawiedliwości, największą ich zaletą będzie to, że są symbolem skromności nauczyciela, symbolem niezupełnego zadowolenia nauczyciela ze swej pracy (zupełne zadowolenie z siebie prawie zawsze równa się bezmyślności i rutynie), który w ten sposób zaznacza, że chce dążyć do sprawiedliwszych sposobów w ocenie pracy uczniowskiej. Od tych znaczków łatwiejsze przejście

do szczegółowych rozumowanych orzeczeń, aniżeli od stopni, które zwykle oznaczają zaskrzepnięcie w symbolu zagmatwanym przy pozornej prostocie, symbolu krótko i bezapelacyjnie narzucającym niesprawiedliwość.

Biorąc rzecz rozwojowo, orzeczenie rozumowane będzie cofaniem się, bo każde nauczanie musiało od tego zaczynać, tylko że pierwotnie były to orzeczenia prostacze, dzisiaj zaś powinniśmy się zdobyć na orzeczenie oparte na analizie psychicznej ucznia i uwzględnieniu warunków zewnętrznych. Przejście od stopni i wszelkich symbolów do takich orzeczeń będzie przejściem od rutyny do celowości i zarazem da się porównać z przejściem od nieudatnej tandety fabrycznej do uduchowionego wytworu artysty.

A. Sujkowski.

W Będzinie, w marcu 1912.

Nauka języka ojczystego w szkole

przez

Wł. Jurgisa.

I

Nauczyciel.

Reformy szkolne. — Specjalizacja nauczycieli. — Jej przyczyny i skutki. — Metodologia i eksperymenty pedagogiczne. — Szkoła a życie.

Ciężkie warunki, w jakich znajduje się szkolnictwo polskie, a zwłaszcza polskie nauczycielstwo, — atmosfera przedsiębiorstw prywatnych i brak nie tylko kontroli, lecz nawet krytyki społecznej, — wywołują to niepożądane zjawisko, że metoda wykładu przedmiotów poszczególnych rozwija się u nas powoli, nauczanie idzie staremi, ubitemi ścieżkami, a szlachetne wysiłki lepszych jednostek z pośród nauczycieli i ich eksperymenty pedagogiczne napotykały opór ze strony zacofanej opinii, rodziców i niepowołanych czasem kierowników szkolnictwa. Nie bacząc na to, że ruch, dążący do przywrócenia w szkołach wykładu polskiego, zapowiadał daleko sięgające reformy pedagogiczne, szkoły polskie pomimo wszystkich swych niezaprzeczalnych zalet zachowały w przeważnej mie-

rze ogólnoeuropejski „stary porządek“, oddawna już potępiony przez specjalistów, prasę i uczniów. Upadły próby koedukacji, system grupowy pozostał w dziedzinie marzeń wobec starego klasowego, szkoła polska nie stała się „świecką“ (école laïque), a uczeń po dawnemu jest zniewalany do nauki strachem dwójki lub kary, i niektóre szkoły polskie tylko większym ładem i staranniejszym nauczaniem różnią się od rygoru dawnej szkoły rządowej. Wszystkie te warunki dzisiejszego nauczania składają się na to, że jest ono dalekie jeszcze od ideału. Dużo można zarzucić metodom panującym wykładu różnych „przedmiotów“ szkolnych, lecz wszystkie ich wady jak gdyby się skupiły w nauce języka ojczystego. Tu świeże, oparte na nowoczesnej pedagogice sposoby nauczania przedostają się najpóźniej. Tłumaczy się to poniekąd doborem i przygotowaniem wykładających.

Głównym punktem swoistej ambicji kierowników szkół jest mieć do nauczania każdego przedmiotu nauczyciela — „specjalistę“, t. j. człowieka, który specjalnie studjował wykładany przez siebie przedmiot i tylko tego jednego po szkołach udziela, i z osobiłą dumą powie każdy zamożniejszy dyrektor, że w jego szkole niema nauczycieli „do wszystkiego“, „omnibusów“. Przyczyn zjawiska tego nie trudno się doszukać. Wszak mamy rzeczywiście specjalistów, a nie mamy uczelni wyższych, gdzieby ci mogli zastosować i rozwinać należycie swe umiejętności, — kierują się więc, chcąc nie chcąc, do szeregu „belferji“. Z drugiej strony mamy obok siebie przykład niemiecki, który panuje nad umysłami naszych uczonych a zaleca właśnie specjalizację nauczycieli i odrzuca do ich szeregów niedoszłych profesorów, choć, zdawałoby się, nauczaniem powinni zajmować się nie ci, którym zabrak-

ło zdolności do zajęcia innych stanowisk, lecz ci, którzy posiadają właśnie zdolności pedagogiczne.

Skutki owej specjalizacji nauczycieli są nader ujemne. Specjaliście trudno ogarnąć całokształt zajęć uczniowskich i wydzielić dla przedmiotu swego odpowiednie w nim stanowisko, uważa on zazwyczaj wykładany przez siebie przedmiot za najważniejszy i radby ku niemu skierować pracę uczniów; przeładowuje ich głowy drobiazgami szczegółami i pedantycznie wymaga ich znajomości, zamiast uczyć odróżniać rzeczy główne od podrzędnych. Nieraz, mając wygórowane mniemanie o swej uczoności, z niedostępnych szczytów, naucza swe audytorjum zamiast, kierując jeno pracą jego, uczyć się z nim razem. Angielski system nauczycieli, prowadzących z całego kursu szkolnego całą klasę, jest niezrozumiały chyba dla naszych „sfer miarodajnych“.

Najgorzej odbija się specjalizacja nauczycieli na wykładzie języka ojczystego. Tu każdy jest specjalistą. Godziny języka polskiego stają się nieraz jakąś synekurą dla ludzi, dorabiających lekcjami szkolnemi do innego źródła swych dochodów, a każdy prawie dyrektor lub przełożona szkoły średniej jest jakby z tytułu najzwyczaj polonistą lub polonistką, — bo język polski „każdy umie“. Jednak powierzchowna znajomość mowy potocznej naturalnie nie wystarcza do nauczania języka. Tu niezbędny jest stosunek świadomy do jego zjawisk. Lecz pozatym nauczyciel języka polskiego musi być koniecznie człowiekiem, mającym własne poglądy metodologiczne, umiejącym je stosować i biorącym się z zapałem do spraw nauczania. U nas zaś pod tym względem panuje obojętność, choć tak niewielka, zdawałoby się, jest ta specjalność nauczycielska, tak nie trudno być godnym jej przedstawicielem. Studja nad metodologią szkolną są ledwie rozpoczęte, przygotowa-

nie teoretyczne nauczyciela mimo chęci nie może być zbyt obszernym i uciążliwym. Największą rolę odegrzywa nie czytanie nielicznych dzieł metodologicznych, lecz własne doświadczenie, uwaga w stosunku do własnej pracy twórczej i procesów myślowych uczniów, wyzyskiwanie własnych pomysłów w dziedzinie nauczania, eksperymentowanie, — jednym słowem, zamiłowanie do swego zawodu. Zastępuje się ono jednak u nas zwykle nieuleczalną rutyną.

Jakżeż często wygłaszamy głośnie frazesy o tym, że szkoła przoduje społeczeństwu, lecz jego wady i braki, napęla treścią jego życie, daje mu cele i hasła. A równocześnie z tym w szkole uprawiamy średniowieczną scholastykę i cały system wychowania i nauczania szkolnego opieramy na św. tradycji. Szkoła nie przoduje i nigdzie nigdy nie przodowało życiu, lecz zawsze i wszędzie wlokła się w jego ogonie o setki lat rozwoju historycznego z tyłu wolnym złotym krokiem. To, co odrzucała nauka, jako niedorzeczność, szło do szkoły, co społeczeństwo zaczynało uznawać za przestarzały przesąd, stawało się podwaliną systemu wychowawczego. Szkoła stanowi zawsze archiwum społeczeństwa, niedostosowane do żądań życia i zmagające się z nim w imię wskrzeszenia zapomnianej starzyzny. Gdy społeczeństwo odrzucało cenzurę, ustalało sąd praworządny, uznawało wolność sumienia i sceptycyzm naukowy, ze szkół rugowało się „nieodpowiednie“ książki i pisma uczniowskie, widzimisię i usposobienie zwierchności stawały się podstawą i miarą kary, wykład zaś religii gwałcił krytycyzm młodzieży.

II

Gramatyka szkolna.

Scholastyka.—Nauka praktyczna.—Gramatyka rozumowa.—Rozumowanie i spostrzeganie w nauce języka.—Odmiennia.—Gramatyka zajmująca.—Skondensowywanie kursu.

Twierdzenia powyższe sprawdzają się przedewszystkim na nauce gramatyki polskiej. Pobieżny przegląd najlepszych jej podręczników dowiedzie, że szkoły hołdują dotychczas ś. p. scholastyce. Oparta więc cała jest na „określeniach“, z których wnioskami są nieliczne „przykłady“, —nieuleczalna dedukcja panoszy się na miejscu badania zjawisk językowych. „Prawidła“ i „wyjątki“ stanowią całkowitą jej treść, jak gdyby gramatyka była sztuką kucharską, —*prawa* językowe są jej obce. Nie zawiera ona takich podstawowych pojęć naukowych, jak zjawisko językowe i zmienność mowy, pomija istnienie języka ludowego, uznaje za „błędną“ naszą mowę potoczną, a w mowie dziecka dopatruje się nie rozwoju, lecz wyłamywania się z prawideł gramatycznych. Wciąż traktuje żywy język polski, jak dawniej traktowano naukę martwej łaciny. Dzieje się to pod natchnieniem mistrzów średniowiecznych, wówczas, kiedyby autorów mogli natchnąć liczni i znakomici filolodzy i językoznawcy polscy w rodzaju Boudouin'a de Courtenay, Bruecknera, Kryńskiego, Nitscha, Rozwadowskiego i innych. Świetny rozwój językoznawstwa polskiego nie wywiera zupełnie wpływu na gramatykę szkolną. Dziecko w szkole zaznajamia się nie z nauką o mowie i piśmie, lecz ze stekiem nie-

dorzeczności naukowych. Nic też dziwnego, że gramatyka w każdym dziecku normalnym budzi naturalny wstręt. Skutkiem tego dziecko zohydza sobie badania językowe i niewiele pamięta z reguł pisowni.

Wobec tego słychać często głosy, zalecające sprowadzenie kursu szkolnego gramatyki, jako zła koniecznego, do możliwego minimum, bez którego nie sposób obyć się w życiu praktycznym. Nauczanie praktyczne języka znajduje coraz więcej zwolenników nawet wśród nauczycieli, z których niejeden jak gdyby się chełpił tym, że zmniejsza swe wymagania gramatyczne względem uczniów. Praktyka językowa podług nich powinna wypłenić ze szkół reguły gramatyczne, zwykłe ćwiczenie się uczniów w mowie i piśmie (opowiadanie, przepisywanie), pozbawione pierwiastku uogólniającego, ma nauczyć języka.

Celem nauki języka jest zmechanizowanie procesów językowych naszego mózgu. Piszemy, czytamy, mówimy, nie zastanawiając się nad kwestjami, jak połączyć sąsiednie głoski, gdzie je pochylić, na którym miejscu postawić podmiot w zdaniu — pracujemy mechanicznie. Na tym opiera się metoda praktyczna nauki szkolnej języka, dążąca właśnie do wyrobienia w uczniu nałogów językowych, podobnie jak istnieje nałóg chodzenia bez namysłu, w którym miejscu postawić nogę i które mianowicie mięśnie wprowadzić w ruch. Całkowite zmechanizowanie tych procesów jest jednak wyłączone i niepożądane. Spotykając przeszkody w ruchu — błoto, rów, pagórek, kamienie, namyślamy się nad każdym krokiem. Spotykając przeszkody w mowie — brak wyrazu, wyraz rzadziej używany, zwrot cudzoziemski, trudną do wypowiedzenia myśl, t. zw. błędy mowy, musimy się zastanowić nad własnym lub cudzym powiedzeniem. Tu właśnie okaże

się, iż znajomość języka wyłącznie praktyczna jest niedostateczną. Za mało jest mieć nałogi prawidłowego używania języka, potrzebne są nałogi logicznego myślenia językowego. Nie stwarza ich ani gramatyka szkolna, ani praktyka językowa. Do wyrobienia ich należy szukać dodatkowego środka, któryby poprowadził ucznia do znajomości języka lepszą i krótszą drogą, uprzyściplniając zrozumienie praw językowych. Przecież językoznawcy polscy pracują nie napróżno, badania ich dają owocne wyniki naukowe, które da się chyba przystosować do poziomu umysłu dziecięcego.

Tak samo, jak w nauce geografji szkolnej dzięki pracom Romera, Nałkowskiego i ich uczniów zaszła gruntowna zmiana, dzięki której wyliczania faktów i nazw zastąpiło lub powięzało rozumowanie, tak samo gramatyka dzisiejsza powinna ustąpić miejsca „gramatyce rozumowej“. Dzięki pracy językoznawców polskich stworzyć ją jest nierównie łatwiej, niż było przekształcić geografję. Potrzeba do tego tylko wyzbyć się nałogów myślenia scholastycznego i ospałości nauczycielskiej, potrzeba, żeby autorowie podręczników znali się na językoznawstwie i łączyli ze znajomością języka zdolności pedagogiczne.

Gramatyka, oparta na rozumowaniu, powinna uczniowi przedewszystkim dać odpowiedzi na nasuwające mu się w czytaniu i pisaniu zapytania językowe: dla czego i po co, — dla czego łba, orła, lecz nie łeba, orzeła, po co ó lub rz i t. d. Gramatyka powinna uczyć się tych pytań, wytłumaczyć, że zapytanie: po co? w nauce języka nie istnieje, że posiada ona nie prawidła, mające pewien cel, lecz prawa, mające tylko przyczyny. To już wprowadza ucznia do pojmowania naukowego zjawisk językowych. Dalej gramatyka musi zająć się poszukiwaniem ich przyczyn. Zwróci się więc mimowoli do historii języka, zajrzy

czasem do narządów mowy, porówna dane zjawisko języka polskiego do praw języków pokrewnych lub przeciwstawi je normom języków do niego niezbliznych. Stąd omówi kwestję pokrewieństwa języków, odróżni je od wpływów obcych i zawadzi o pochodzenie mowy. Wyciągnięte stąd pojęcie zmienności języka i rozwoju zastosuje do poszczególnego człowieka i zajmie się mową dziecka. Od mowy indywidualnej przejdzie do języka literackiego i do pojęcia o narzeczach polskich. Doszedszy do słoworodu, porówna nasz system tworzenia wyrazów i przyrostków, naprz. z chińskim, a w nauce odmiany szeroko rozprawiać będzie o analogii, będącej, podstawą jednostajnych końcówek, i o dążności języka do form jednostajnych lub rozbieżnych. Napotka tu „wyjątki“, które wytłumaczy historycznie i uzna za czynnik przemian językowych. Same nielogiczności w pisowni polskiej dadzą materiał do studjów nad udziałem w niej świadomości ludzkiej. Błędy okażą się przyczynkiem do studjum językowego, które wytłumaczy ich pochodzenie, rolę i znaczenie, nie tylko je usunie lub poprawi. Nawet przerażające autorów i nauczycieli równoległe istnienie dwu pisowni polskich da naszej gramatyce materiał do ciekawych dociekań lingwistycznych. Ćwiczenia gramatyczne przestaną być wypisywaniem długich tabliczek deklinacji lub konjugacji, lecz będą spostrzeżeniami i rozumowaniami uczniów, zwłaszcza w dziedzinie słoworodu i porównań językowych.

Najnudniejsza część gramatyki — odmienia — przekształci się zupełnie. Opiera się ona dziś na iście scholastycznej klasyfikacji słów podług ich znaczenia, mamy więc w niej nazwy przedmiotów, czynności, liczb, przymiotów, okrzyków, imion, porównań, grup przedmiotów, czasu, przynależności i t. p., choć nie

mamy kategorii terminów, barw, miar, pożyteczności lub łatwopalności, równoległe zaś do zaimków nie posiadamy „zaprzysłówków“: kiedy, tędy, zawsze i t. p. Podział wszelki zresztą słów na kategorie w każdym razie będzie niezupełny i jednostronny. Powstaje żeń olbrzymia mieszanina pojęć, z powodu której jasność lub bieranina są przedmiotami (bo rzeczownikami a nie przymiotnikami przymiot jasność, i nie czasownikiem czynność bieranina), a biegły i stójkowy rzeczownikami, bo przedmiotami. Powinna ona ustąpić miejsca jednolitemu i naukowemu traktowaniu języka. Przy tym rodzaj, osoba, a zwłaszcza liczba jakież obfity materiał dadzą do rozumowania gramatycznego wobec podobieństwa i różnic tych form a ich odpowiedników życiowych. Wszystko to oświekli i urozmaici krytyka dzisiejszej gramatyki szkolnej i samodzielne dociekania językowe uczniów,—a będzie to gramatyka naukowa, ciekawa, przystępna i owocna. Nauczy ona rozumowania językowego i spostrzegawczości, czyli przysłuży się do rozwoju umysłowego uczniów w tej mierze, co inne nauki, oparte na rozumowaniu (matematyczne) i spostrzegawczości (przyrodnicze). Dzięki pewnej znajomości teorii języka, uczeń nauczy się mówić i pisać z większą świadomością, że danych zwrotów i liter używa zgodnie z rozwojem języka i zwyczajem narodu, i z większym skutkiem potrafi bronić czystości mowy ojczystej. Do tego skutku nigdy nie doprowadzi ani gramatyka scholastyczna, ani sama praktyka językowa w naszych warunkach, niezbyt sprzyjających czystości i prawidłowości mowy polskiej.

Gramatyki nie przyjęto pisać ciekawie: scholastycy nie umieli rozprawiać żywo o martwej łacinie. Ostatnio autorzy zaczęli się wyłamywać z tego zwyczaju, np. p. Szcówna. Lecz zajmującymi ich pod-

ręcznikach są tylko podawane jako przykłady bajki, które jednak stają się nudne, skoro się je poddaje analizie językowej. Nikogo nie natchnął świetny przykład Korczaka w „Dziecku Salonu“, który potrafił interesująco wyłożyć już nie przykłady, lecz samą treść gramatyki. Próba jego dowodzi jednak wykonalności ciekawej gramatyki. Naznaczymy tylko dla podręcznika zajmujące działy, ukrywające suchy system, np.—*Jak się ludzie nauczyli pisać?* — z wzorami egipskimi, chińskimi, staropolskimi.—*Nasze błędy.*—*Mowa zwierząt.*—*Po co ó i rz?*—*Jak się dziecko uczy mówić?* — *Jak z rzeczowników zrobiły się przymiotniki?* (za pomocą przedimka, a raczej „po-imka“ polskiego ji, ja, je).—*Skąd się biorą wyjątki?* i t. d., i t. d., i t. d. Dobierzmy umiejętnie przykłady, zaczerpnięte z życia lub literatury (np. z Anczyca o zdziwieniu króla Inków na widok pisma), nieraz śmieszne, zawsze dosadne, nie szczędźmy świeżych porównań, — a niejedno dziecko zajmiemy językiem, zmusimy do śledzenia mowy własnej lub mowy małego braciszka, nauczymy rozumowania językowego i spostrzegawczości. To wpłynie bez wątpienia nader korzystnie na jego praktykę językową i ogólny rozwój. Potrzeba tylko raz się wyrzec rozważkowania kursu, tak właściwego programom szkolnym. Całe zaciekawienie dziecka zniknie, o ile rozłożymy mu kurs gramatyki na pięć lat lub podamy w ulubionych przez pedagogów działach „koncentrycznych“. Niech kurs gramatyki zawładnie całkowicie uwagą ucznia, lecz nie wymagajmy, żeby go absorbował dłużej, niż przez parę miesięcy, ewentualnie rok szkolny. Nie rozwijajmy w nim sztucznie ociągania się w pracy i nie nadużywajmy jego zaciekawienia. A da się je wywołać, o ile książka gramatyki będzie napisana żywo, ładnie i mądrze.

III

Nauka pisania.

Praktyka językowa.—Cel pracy szkolnej i lenistwo uczniów.—Walka z lenistwem.—Cel prac piśmiennych.—Kontrola pracy.—Materiały do prac piśmiennych.—Ćwiczenia piśmienne.—Praca mechaniczna.—Oszczędność pracy.—Wyniki prac piśmiennych.—Stylistyka szkolna.—Jej krytyka.—Indywidualizacja nauczania.—Grafomanja uczniów.—Pisma uczniowskie.—Kierownictwo piśmem w rękę nauczyciela języka polskiego.—Organizacja kierownictwa.—Jego korzyści.—Bodźce pracy: cel i odpowiedzialność.—Kaligrafja, jej zadania.—Przepisywanie.—Listy.

O ile na naukę teoretyczną języka przeznaczymy np. klasę trzecią szkoły średniej, to w poprzednich uczniowie zajmą się wyłącznie praktyką językową, której zresztą nie porzucą do końca szkoły.

Potrzeba tu uczniów przyzwyczaić, żeby pracować uczyli się w pewnym zupełnie zrozumiałym i określonym celu, nie trwoniąc napróżno wysiłków swej pracy, lecz oszczędzając ją i szanując. Zasady te—celowości i oszczędności pracy — stanowią podwaliny życia i rozwoju kulturalnego, i wszystko, czym się szcycimy—maszyny, szkoły, parlamenty—zawdzięczamy tym prawdom socjologicznym. Za młodu należy szczepić je ludziom, ażeby nie marnowali bez sensu czasu roboczego, szanowali pracę i jej rezultaty, umieli wreszcie do nich znajdować najkrótszą drogę. Inaczej niepodobna wykształcić dzielnych i pracowitych ludzi. U nas zaś często szkoła uprawia pracę dla pracy, bez celu i rezultatów, coś w rodzaju beczki Danaid. W naszych szkolnych pracach piśmiennych na bezużyteczne i sztuczne tematy, szablonowo opracowywane przez wszystkich uczniów klasy (np. „Jak spędziłem wakacje?“), w różnych porównaniach,

streszczeniach, charakterystykach brak właśnie tego zrozumiałego dla ucznia celu; nie wie on, dla kogo i po co pisze, tymbardziej, że się owe wypracowania wyrzuca do kosza właśnie wtenczas, kiedy po poprawieniu przez nauczyciela powinny byłyby już stanowić pewną wartość.

Celem prac tych jest wyrobienie stylu, umiejętności wysławiania się,—*my* ten cel rozumiemy, ale trudno dzieci nauczyć pracować pilnie bez paczenia ich zdrowego rozsądku dla tych celów odległych, oderwanych, niezrozumiałych. Ludzie dorośli częstokroć umieją pracować li tylko na jutrzejszy obiad,—im ludzie są pierwotniejsi, tym jest dla nich potrzebniejszy cel bliższy, konkretniejszy, materialniejszy,—a dzieci to są ludzie pierwotni. Wymagać więc od nich pracy w imię celów odległych i oderwanych to znaczy hodować sztucznie wśród nich próżniactwo, gdyż praca pozbawiona zrozumiałego celu jest ohydna dla każdego zdrowego organizmu. Często więc w piśmiennych pracach szkolnych uczniowie ociągają się, nie przestrzegają terminów, „ściągają“. To też dzisiejsza praktyka pedagogiczna, walcząc z lenistwem uczniów, musi uciekać się do stawiania im w pracy sztucznych celów bliższych: uniknięcia kary, stopnia za daną pracę, cenzurki kwartalnej, promocji, nagrody, wyróżnienia się wśród kolegów,—co naturalnie nie ma nic wspólnego z właściwym nauczaniem języka, ani z zasadami wychowania. W pracach piśmiennych występuje wyraźny element kontroli nad pracą ucznia, i ten góruje nad nauką. Szkoła wogóle więcej egzaminuje, niż uczy: uczą się dzieci w domu, w szkole zaś „wydają“ lub „odpowiadają“. Podczas prac piśmiennych nauczyciele każą uczniom chować do kasetki wszystkie niezbędne materiały, i zupełnie zrozumiałe dążenie ucznia do korzystania z nich uważa nauczyciel za karygodne oszustwo. Gdy poleciłem pewnemu

uczniowi zajrzeć po jakiś szczegół, którego nie pamiętałem, do książki, w klasie powstał formalny popłoch, i musiałem długo tłumaczyć w atmosferze niedowierzania, że potrzeba uczyć się pisać z materiałami w rękę, a nie polegać na zawodnej pamięci, co właśnie byłoby oszustwem w każdej pracy względem publiczności, do której się zwraca autor. Niech więc uczniowie podczas prac piśmiennych mają przy sobie choćby słownik ortograficzny,—potrzeba przyzwyczaić uczniów, żeby z niego korzystali należycie i swobodnie.

W ostatnich czasach zresztą znać tu zwrot ku lepszemu. Lay proteguje np. zwyczajne przepisywanie z książki lub z tablicy do kajetu i twierdzi, że skutki tego są wyborne. Niektórzy odmieniają to w ten sposób, że opuszczając wątpliwe litery, zmuszają ucznia do zastanawiania się nad użyciem prawidła. Inną odmianą tego są dyktanda, złożone z wyrazów dobrze znanych i często używanych. O ile mogę sądzić z własnej praktyki, ćwiczenia te, nudząc uczniów w najwyższym stopniu, gdyż samodzielność ich sprowadza się tu do zera, nie osiągają celu i, wykonywane mechanicznie, przepełnione są błędami, zwłaszcza że nauczyciele nie mają fizycznej możliwości ich całkowitego skontrolowania.

Ostatecznie, naturalnie, większość uczniów nauczy się pisać bez błędów ortograficznych, przyznać jednak trzeba, że rezultat pracy nie opłaca wysiłków ku temu skierowanych. Bez zrozumienia celu, bez chęci do pracy, z ociąganiem się, karami i pobudkami pobocznymi wykonywają uczniowie po szkołach ogromną pracę syzyfową: odrabiają ćwiczenia, przepisują z książki i z tablicy, piszą dyktanda, opracowują plany i tematy mniej lub więcej samodzielnie, zapisują za nauczycielem i t. d. I piszą jednak, jak twierdzi zgodna opinia nauczycieli, — źle: niegrama-

tycznie i nie po literacku. Uczeń po wyjściu ze szkoły zazwyczaj nie umie ułożyć porządnie najzwyczajszego listu, napisać korespondencji, prowadzić najłatwiejszych notatek, choć rok cały poświęca nauce stylistyki teoretycznej.

Ta klasyfikacja scholastyczna utworów literackich nie na wiele się zdaje. Szczegółowo rozprawia ona o utworach, jakich dziś nikt nie pisze i prawie nikt nie czyta: o odach, balladach, epeach, epigramatach i hymnach. Średniowieczna góruje więc i w stylistyce. Natomiast nowe formy pomija: nie wzmiankuje o szkicach, nowelach, obrazkach scenicznych, dramatach niescenicznych, nawet pamfletach i paszkwilach, które zdążyły powstać, rozkwitnąć i zniknąć, a stylistyka ich jeszcze nie zanotowała, — a tymbardziej takiej formy literackiej, jak — „artykuł“, naukowy, krytyczny, publicystyczny, — jednej z najbardziej rozpowszechnionych form literatury dzisiejszej. Całe czasopiśmiennictwo, a zwłaszcza gazety, — stylistyka pomija zupełnym milczeniem. Notatka reporterska, depesza agencyjna, polemika, wywiady, wyciągi z pracy, ogłoszenia, nawet feljeton, — cała treść gazety, głównej strawy literackiej dzisiejszego społeczeństwa, nie jest znana stylistyce szkolnej. Rozwój wiedzy ani trochę nie poruszył jej ze stanowiska scholastycznego: klasyfikując piśmiennictwo, zapomina o dziełach naukowych, specjalnych i popularnych, oryginalnych i kompilacyjnych. Cała literatura broszurkowa, uprzystępniająca ludowi wiedzę teoretyczną lub praktyczną, jest poza nawiasem stylistyki. Cóż mówić o odezwach politycznych, lotnych pisemkach i literaturze ustnej: mowach adwokackich i parlamentarnych, odczytach, referatach i dyskusjach?! To wszystko w średniowieczu nie istniało, nie istnieje i dla szkoły dzisiejszej.

Nie więc dziwnego, że stylistyka zarówno jak

gramatyka nie uczy dzieci pisać. Przeciwnie, narzuca im przestarzałe normy, z którymi się nie liczą nowsi autorowie. Będąc czymś pośrednim pomiędzy nauką a sztuką, stylistyka wprowadza właśnie element imperatywny w stosunku do pisarstwa i subiektywny w jego ocenie, mówiąc o rzeczach tylko dobrych i pięknych, a tych pojęć zupełnie nie wyjaśniając i nie uzasadniając kwestji popularności utworów literackich. Naturalnie, że w formie dzisiejszej wykład stylistyki jest bezużyteczny, a szkoła nie interesuje się obecnym przewrotem w dziedzinie teorii literatury i, bojąc się nowatorstw, uczy po dawnemu scholastycznej klasyfikacji „dobrych“ utworów literackich. Póki ten przewrót nie wyklarował właściwej treści teorii literatury, najlepiejby było, gdyby szkoła się nią wcale nie zajmowała.

Stylistyka nikogo nie nauczyła porządnie wyrażać swych myśli na piśmie ani ustnie. Literaci i mówcy powstają bez wszelkiej pomocy szkół, czasem na przekór szkole, zawdzięczając czasem nieco najwyżej pomocy prywatnej nauczyciela, ale nigdy nie kursowi szkolnemu. Co prawda, nie ma on obowiązku kształcić lub tworzyć mistrzów słowa, ale uważam za obowiązek szkoły dać możliwe warunki do ich rozwoju.

Dużo się mówi w ostatnich czasach o indywidualizacji nauczania, lecz nie sięga ona dotychczas dalej, niż do tworzenia różnych typów szkół z jednako szablonowym nauczaniem wszystkich uczniów, którzy przygodnie do nich się dostaną. Prawdziwa indywidualizacja szkolna polega zaś na tym, ażeby nauczyciel wyzyskał kierunek i stopień zdolności poszczególnego ucznia i dobrał dlań odpowiednią strawę umysłową. Dobry rysownik rozleniwia się w szkole, nie mając nic do roboty, gdyż praca jego dostosowuje się do poziomu gorszych uczniów klasy i piątka za

nią jest mu zapewniona na 7 czy 8 lat nauki szkolnej. A tymczasem w wolnych chwilach poza lekcjami rysuje rzeczy trudniejsze bez kierownictwa szkolnego i manieruje nieraz swe zdolności. Tam, gdzie wprowadzają indywidualizację nauczania, tyczy się ona głównie uczniów słabszych, i nowe podręczniki, np. Falskiego, wywierają wrażenie napisanych dla dzieci umysłowo upośledzonych. Uczniowie, wybitniej uzdolnieni i rozwinięci, od szkoły otrzymują znacznie mniej, niż mogliby z niej wynieść przy odpowiednim jej urządzeniu. To samo w większym stopniu, niż malarstwa, tyczy się zdolności literackich uczniów. I tu lepsi przystosowywać się muszą do mniej zdolnych, a nie odwrotnie.

Niema prawie ucznia, któryby nie oddawał hołdu muzom w czasach szkolnych, lecz nauczyciele przeważnie wykpiwają ich „grafomanję“. A należałoby postępować wręcz odmiennie, należałoby ją wykorzystać dla nauki stylu i choćby wprost pisania ortograficznego, ponieważ każdego człowieka trzeba nauczyć wyrażać na piśmie zgrabnie swe myśli i uczucia. Uczniowie uczą się pisać nie wówczas, kiedy opracowują zadane tematy z przymusu i dla stopnia; jeszcze mniej pożytku dają im notatki z wykładu nauczycieli, — te oni prowadzą „dla siebie“ według ich naiwnego usprawiedliwienia się, i tu błędy ortografii i stylu są, zdaniem ich, dopuszczalne, a w wypracowaniach klasowych dopuszczalnym im się nieraz wydaje nawet „ściąganie“, tak że uczniowie nie uciekający się do oszustwa poczytują to sobie za wielką zasługę, a to ich mniemanie dzielają nieraz sami nauczyciele. Uczą się prawdziwie pisać uczniowie, kształcąc swój język i styl, w piśmiach uczniowskich, nad którymi szkoła przechodzi do porządku dziennego, choć oddają one wielkie usługi w sprawie rozwoju umysłowego uczniów i choć

tu umiejętne i taktowne kierownictwo nauczyciela jest ze wszech miar pożądane i wielce byłoby pożyteczne.

Z takiego objęcia przez nauczyciela kierownictwa piśmem płynęłyby dla uczniów niewysłowione korzyści. Nudne lekcje, podczas których nauczyciel sumienny wyteża czasem daremnie wszystkie siły, ażeby w formie ciekawej wyłożyć rzeczy istotnie nudne, i mimo to, ponosząc klęski w tej pracy, uciekać się musi częstokroć do środków przemocy, zwanej rygiem szkolnym, zupełnie odmieniłyby swój charakter, stając się posiedzeniami redakcyjnymi z zabieraniem głosu, przewodniczącym i głosowaniem. Na nich będzie się dyskutowało o przyjęciu lub odrzuceniu poszczególnych artykułów do pisma i niezbędnych w nich uzupełnieniach i poprawkach. W ten sposób w uczniach będzie się rozwijało smak artystyczny i zmysł społeczny, gdyż będą musieli sądzić kwestję, czy dany utwór będzie czytany, czy jest stosowny, jakie wywrze wrażenie i t. p., a „ściąganie“ spotka się z surową naganą kolegów. Nauczyciel taktowny, ruchliwy i rzutki potrafi pokierować tą robotą i zyskać zaufanie uczniów, będąc, zależnie od usposobienia, kierownikiem rozpraw czy też gorliwym ich uczestnikiem, aby tylko nie wywierał *presji* na twórczość uczniów i ich sąd samodzielny. Z pośród nich w piśmie znajdą robotę poeci, humoryści, noweliści, recenzenci, politycy, nawet tłumacze i t. d. — indywidualizacja pracy według zdolności uczniów może być zupełna. Ponieważ zaś każdy z nich musi nauczyć się pisać poprawnie (chyba że ktoś zupełnie nie ma do tego powołania, zdolności lub chęci, — przymus tu jest zabójczy), więc każdemu może nauczyciel lub klasa zadać jakieś terminowe wypracowanie dla pisma, które odrobi i na

termin, i samodzielnie, i z zaciekawieniem, bo pisać będzie nie „dla siebie“, nie „dla Pana“, t. j. nauczyciela, dla którego przyzwyczajony jest robić błędy, lecz dla ogółu, rodzin i znajomych swoich i kolegów. Stopień, rygor, kara okażą się zbyteczne, wystarczy poczucie odpowiedzialności. Tu już wstyd robić błędy ortograficzne, i nauczycielowi wobec tego łatwiej jest je wyplenić, niż przy wszelkich ćwiczeniach na wpisywanie liter umyślnie opuszczonych lub dyktandach. Ponieważ objaśnienie błędu przez nauczyciela ma dla uczniów znaczenie doraźne i cel zrozumiały i w ich oczach doniosły, nie zaś odległy lub niejasny, tyczący się dyplomu lub przyszłej działalności ucznia, będzie ono wysłuchane i zastosowane bardzo starannie. Zresztą uczniom należy powierzyć samą korektę pisma. Klasa sama powinna też zająć się stroną materialną wydawnictwa, przyzwyczajając się do odpowiedzialności, prowadzenia i zdawania rachunków i zaradności życiowej. To, czego braknie dzisiejszym wypracowaniom szkolnym, zrozumiały dla uczniów cel pracy i odpowiedzialność publiczna za jej rezultaty, — wyruguje ze szkoły lenistwo uczniów i potrzebę t. zw. rygoru, zachęcając uczniów do pracy w imię rozumnych i zdrowych pobudek.

Najlepiej, żeby każdy uczeń sam przepisywał do „druku“ swój utwór odpowiednim atramentem, gdyż będzie się w ten sposób przyzwyczajał pisać wyraźnie i nawet kaligraficznie, a zarazem na termin, więc prędko. Zastąpi to dzisiejszą kaligrafię. Wogóle zaś kaligrafja jest nauką za inteligientną, ażeby powierzać jej wykład przygodnym nauczycielom; powinna więc być włączona do nauki języka polskiego, co usunie ze szkół długie godziny swego rodzaju sztuki dla sztuki: „pisania dla pisania“, czyli bezsensownego. Skutkiem tego właśnie podziału pracy pomiędzy przed-

miotami szkolnemi uczniowie nasi tak brzydko i niestarannie piszą na wszystkich lekcjach, uważając, że tylko lekcje kaligrafji są od pisania starannego i ładnego, i nic z nich snąć nie wynoszą. Nic dziwnego. Uczy ona pisać szablonowo, wszystkich jednakowo, prosto lub ukośnie, jednakowego kształtu i wielkości liter. A przecież prędzej prowadziłaby do celu, gdyby się liczyła z tendencją charakteru pisma poszczególnych uczniów, jednych wielkimi, innych małemi literami, jednych prosto, innych ukośnie, dążąc do tego jedynie, żeby każdy w swym rodzaju pisma pisał czytelnie, czysto i możliwie ładnie. Nauki pisania ładnego nie należy zresztą wynosić ponad inne cele kaligrafji. Od czasów Guttenberga upadło pobożne przepisywanie książek, i nasza średniowieczna kaligrafja musi pogodzić się z tym przykrym faktem, uznając natomiast nowe cele i współczesne potrzeby pisania. My musimy pisać przede wszystkim prędko, ale, ponieważ nas nie uczono tego, nie łączymy z tym ładnego i wyraźnego pisma, ponieważ na lekcjach szkolnych zajmujemy się powolnym kaligrafowaniem w kajetach z licznymi linjami, więc jeżeli piszemy bez linji i bez rygi, znikają natychmiast wszelkie pozory linji prostej i równości odstępów pomiędzy wierszami. Współczesny rozwój społeczny wymaga jednak reform i w tej dziedzinie nauczania.

Szkoła jednak dotychczas nie szanuje czasu uczniów i nie uczy ich, żeby zeń intensywnie korzystali. Naprzykład przepisywanie na czysto wypracowań staje się czasem plagą szkolną. Nauczyciele, nie szanując swojej pracy, swojego czasu podczas ogłupiającego poprawiania setek bezmyślnych wypracowań, nie umieją również uszanować pracy uczniów i każą im bez końca przepisywać swe prace zamiast — w celu przyzwyczajenia ich do pisania odrązu dobrze — to-

lerować tymczasem przekreślanie i zmazywanie błędów albo zalecać pisanie ołówkiem z gumą w rękę, równie szlachetnymi narzędziami pracy, jak atrament i pióro z towarzyszącymi im „żydami“ i brudnymi palcami małych autorów. Bezmyślne zaś, mechaniczne przepisywanie, uczące dzieci lubować się w marnowaniu czasu, jak starałem się dowieść, nie daje pożytku nawet pod względem wyrobienia w uczniu nałogów pisania ortograficznego.

Pod tym względem jabym obok pisma zalecał, zwłaszcza w klasach niższych, ujęcie przez nauczyciela całkowitej korespondencji uczniów, tymbardziej że należy ich nauczyć pisać listy. Jest to możliwe, o ile nauczyciel posiadać będzie zupełne zaufanie uczniów i nie będzie narzucał im tematów, jedynie kierując ich pracą i dopomagając w wystylizowaniu listów. W braku korespondencji można ją nawiązać z rówieśnikami nieznajomymi za pośrednictwem pism dla młodzieży. Zjawia się tu bodźce silniejsze od kontroli nauczyciela—celowość pracy i odpowiedzialność piszącego wobec adresata. W wyższych klasach jednak korespondencję musi zastąpić pismo, ponieważ 1) otwartość zupełna w stosunkach między nauczycielem a uczniem starszym jest już niemożliwa, i 2) pismo zmuszać będzie ucznia do czytania.

(D. n.).

Warszawa.

Wł. Jurgis.

¹⁾ Praca, której druk tutaj rozpoczynamy zawiera tyle świeżych i udatnych pomysłów metodologicznych, iż Redakcja uważała za swój obowiązek ogłosić ją w całości (bez zmian), choć nie zawsze podziela zdanie autora lub uznaje słuszność jego spostrzeżeń.

Nowość pomysłów p. Wł. Jurgisa ściąganie z pewnością na siebie zarzuty, może zyska zwolenników i obrońców. Będzie to niemną przysługą w sprawie tak ważnej, powiedzmy, tak trudnej, jak nauka języka ojczystego.

(Przyp. Red.).

Lekcja „przyrody“

przez

F. J a r o s a.

Niema tak doskonałej szkoły, któraby dawała wszystkie wiadomości niezbędne w życiu praktycznym, niema na świecie takiej szkoły, poza którą człowiek, na jakimkolwiek stanowisku, nie potrzebowałby się już niczego uczyć.

Ale każda prawie szkoła spełni całkowicie swoje zadanie, jeżeli ponad swój program nauczy tej wielkiej i nieocenionej w życiu praktycznym sztuki—samodzielnej obserwacji zjawisk i faktów, umiejętnego wysnuwania wniosków, tworzenia własnych hipotez—i wdroży do samodzielnego kształcenia się przez całe życie.

Wytworzenie tej samodzielności umysłowej w jednostce, wykształcenie jej sił twórczych winno być ostatecznym i najdalej sięgającym celem szkoły. Tymczasem szkoła dzisiejsza mniej dba o stronę fizyczną, uczuciową i twórczą—całe swoje zadanie upatruje w tym, żeby wypełnić gotową wiedzą umysł danego obiektu—oto jej wyraz ostatni.

Praktyka życiowa nieraz dowiodła bankructwa takiego systemu: iluż to mamy ludzi wykształconych,

a jednocześnie niedołągów życiowych bez jakiegokolwiek inicjatywy lub samodzielności.

Kształcenie samodzielności — oto postulat, który powinna stawiać sobie szkoła dzisiejsza i w tym kierunku tkwi bodaj najgłówniejszy pierwiastek do jej odrodzenia.

Lecz jakichże potrzeba warunków, jakież czynniki posłużą nam na drodze do tego odrodzenia? Odpowiedź jedna: sprawi to metoda. W metodzie tkwi rozwiązanie tej sprawy. Dzisiejszy świat nauczycielski więcej stara się modyfikować i udoskonalać programy, mniej zaś zajmuje się sposobami podawania wiedzy, wychodząc z założenia, że każdy nauczyciel może mieć swoją indywidualną metodę, którą stwarza sobie drogą doświadczenia. Obrobina tylko w tym poglądzie może jest prawdy, gdyż faktycznie metoda musiała powstać tą drogą, ale obok tego można twierdzić że w 90 na 100 wypadków powstaje tym sposobem *manjera indywidualna*, oparta w najlepszym razie na wywodach spekulatywnych, ale nie metoda, której założeniem muszą być podstawy czysto naukowe, oparte na psychologii dziecka.

Jednym z zadań racjonalnego wychowania jest kształcenie umysłu — nie znaczy to — aby drogą poddawania słownych (metodą werbalistyczną) odkrywać przed uczniem cały labirynt cudzych doświadczeń, teorii, cudzych myśli, podawać wiedzę gotową, odwołując się jedynie do pamięci — przeciwnie, prawdziwa wiedza powinna się zaczynać od wrażeń zmysłowych a kończyć na własnym samodzielnym kombinowaniu, wnioskowaniu, sądzeniu.

Rola zatem nauczyciela polega na dostarczaniu takich wrażeń dziecku, któreby stanowiły podniecie do budzenia sfery czynnej, badawczej, konstruującej. Podniecia te, rzecz naturalna, uwarunkowane są stopniem

zainteresowania się, czy to pod względem estetycznym czy praktycznym.

Powyższe wywody w zupełności tłumaczą zdanie tych pedagogów, którzy twierdzą: „mniej o to, czego uczyć, ważniejsza, jak uczyć“. I rzeczywiście na podstawie obserwacji nauczycielskiej stwierdzono, że czasami jedno pytanie, celowo postawione, więcej przynosi korzyści, niż cały wykład.

Jakież ta metoda w założeniu swoim powinna mieć tendencje?

Winna oto: a) kształcić zmysł obserwacyjny, b) rozwijać logikę, c) oddziaływać na ośrodki motoryczne.

Kształcenie obserwacji polega przede wszystkim na umiejętności budzenia „uczuć intelektualnych“ i zamiłowania wiedzy. Ugruntowany tym sposobem „interes umysłowy“, stanie się prawdziwym motorem zarówno do kształcenia woli, jak i do budzenia samodzielnych myśli, pojęć, wniosków. Potrzeba w danym razie poddawania takich podnieć, któreby oddziaływały na uczucie i wyobraźnię dziecka. Słowem, potrzeba wzruszeń intelektualnych, jako energii, która zrodzi samodzielną myśl, a następnie czyn.

Kształcenie sfery logicznej polega na tym fakcie, że, podług metody biologicznej, żadne zjawisko nie może być brane jako pewien abstrakt, ale musi organicznie wpływać z innego, słowem, każde obserwowane zjawisko powinno być interpretowane przy czynowo. Jeżeli np. przy nauce przyrody ustalimy fakt, że sowa żeruje podczas nocy, i, biorąc ten fakt, jako skutek, musimy szukać jego uprzączynowienia, które odnajdujemy w ustroju oczów sowy, nie nadających się do światła dziennego, będziemy w ten sposób oddziaływali na myśl i kombinowanie, a związek ten przedmiotów i zjawisk — to gotowy materiał do wnioskowań, który to proces sam się będzie nasuwał.

Tak, czyn jest logicznym następstwem, koniecznym skutkiem pracy czysto psychicznej w imię zasady „zachowania energii”. Dlatego nie trzeba zapominać jednocześnie o pracy czysto fizycznej, jako potrzebie fizjologicznej, w celu wyładowania energii myślowej w postaci ruchu. Dla oddziaływania na ośrodki motoryczne, potrzeba dostarczyć dzieciom odpowiedniej treści do rysunków, jak również lepienie odpowiednich przedmiotów.

Podkreślić na tym miejscu należy zasadę jako prawo:

„Nie tracić z uwagi indywidualności poszczególnych obiektów”.

W całym tym nader skomplikowanym procesie dominującym czynnikiem, grającym rolę główną, będzie stanowiła podnieta—podnieta subtelna, mistrzowska ze strony nauczyciela. Będzie to zatem metoda podniet, która, jak to wynika z przeprowadzonej powyżej analizy, stanowi integrację metod innych, mianowicie:

a) metody heurystycznej, polegającej na samodzielnym poszukiwaniu prawd naukowych;

b) logicznej—przyczyn i skutków;

c) metody motorycznej i

d) metody indywidualnej, to znaczy opartej na znajomości dokładnej stanu zmysłowych i intelektualnych zdolności dziecka drogą eksperymentu, drogą doświadczeń pedologicznych. Mamy tu głównie na uwadze zarówno kierunek sił twórczych danych obiektów, jak i ich braki poszczególnych pierwiastków intelektualnych.

Słowem, nauczyciela wykładającego powinien obowiązywać szereg praw, które można określić w sposób następujący:

a) Żadne poddawanie nie powinno przekraczać granicy niezbędnych wyjaśnień;

b) stawianie zawsze i wszędzie ucznia w roli umysłowo czynnej, obserwującej, badawczej;

c) interpretacja zjawisk powinna być przyczynowa, aby tym sposobem wprowadzać dziecko na drogę wnioskowań;

d) oddziaływać na jego ośrodki sfery mózgowej, motoryczne (wyładowujące);

e) przystosowywać się w miarę możliwości do kierunku jego indywidualnych sił twórczych.

Tyle o metodzie co do jej treści. Teraz zastanowimy się nad jej zastosowaniem przy wykładzie nauk przyrodniczych, a co ważniejsza, nad technicznym wykonaniem takiej lekcji. Bierzemy dla przykładu jako temat: naukę o ślimaku.

L e k c j a.

Nauczyciel. Przyniosłem wam, dzieci, zwierzątko dość osobliwe, nawet ciekawe. Wiem, że je znacie, gdyż w swoim czasie pokazywałem wam je w lesie, jednak, przyjrzyjcie im się jeszcze raz dokładnie a potem spostrzeżenia swoje opowiecie mi.

(Uwaga. Mówiąc to, nauczyciel kładzie przed dziećmi kilka przyniesionych ślimaków, dzieci oglądają je pilnie).

N. Jak się nazywa to zwierzątko?

U. Ślimak.

N. Co wam się wydaje nadzwyczajnym (osobliwym) w tym ślimaku?

U. Dla mnie osobliwym wydaje się ten jakby domek na grzbiecie.

N. Na co mu potrzebny ten domek?

(Uwaga. Nauczyciel dotyka palcem ślimaka; ślimak chowa się).

U. Domek potrzebny ślimakowi na to, aby się miał gdzie schronić, gdy mu co zagraża.

N. Dlaczego takiego schronienia nie ma mysz, wróbel lub jeź.

U. Mysz i wróbel szukają obrony w ucieczce, a jeź broni się kółkami.

(*Uwaga.* W razie jeżeli dziecko nie daje od razu pożądaną odpowiedź, naprowadzamy je odpowiednio stawianymi pytaniami.)

N. Co w tym razie musimy jeszcze brać pod uwagę? Porównajcie skórę myszy, wróbla i ślimaka.

U. Ciało myszy pokryte grubą skórą i sierścią, ptaka — pierzem, a ślimaka — delikatne, musi zatem mieć trwałą ochronę.

N. Skorupka ślimakowi jest niezbędna. Niema nic na świecie niepotrzebnego. Wszystko, cokolwiek istnieje musi być potrzebnym. My zaś powinniśmy umieć tę potrzebę podpatrzeć.

U. Pan powiedział, że skorupka ślimakowi jest potrzebna i niezbędna, a ja widziałem ślimaka bez skorupki.

(*Uwaga.* Pytanie takie byłoby prawdziwie cenne. W nim mamy dowód prawdziwie czynnej roli ucznia. Zdołaliśmy obudzić jego obserwację. Jesteśmy przeto na drodze do właściwego celu.)

N. Ślimaki nasze mają ciało białe, łatwo dostrzegalne, ślimak, którego widziałeś, łatwiej się bez niej mógł obejść, gdyż przed okiem nieprzyjaciela chronił go jego kolor szary, podobny do ziemi; nadto nie ma on tak delikatnego ciała, jak pierwsze.

N. Coście następnie zauważyły u tego ślimaka?

U. Ma on na głowie 4 różki, na końcach górnych różków ma jakby centki, różkami temi często porusza a potem je chowa.

N. Zwróćcie jeszcze uwagę na to, w jakim kierunku porusza górnymi i dolnymi różkami i powiedźcie mi, co was tu interesuje?

U. Mnie interesują te centki i chciałbym wiedzieć, co one znaczą.

N. Weź ołówek i ostry koniec powoli zbliżaj do różka z centką.

U. Już wiem: to muszą być jego oczy, bo on jakby widział zbliżający się ołówek i schował te różki.

N. A co nas może jeszcze utwierdzić w tym przekonaniu, że to muszą być oczy?

U. To, że ślimak przed każdym poruszeniem się naprzód wysuwa te różki, kieruje nimi na wszystkie strony, jak gdyby się przyglądał.

N. A co można powiedzieć o dolnych różkach?

U. Nimi zawsze maca po ziemi, jakby próbował, czy dobra droga.

N. A czym się różni ślimak od wielu innych stworzeń?

(*Uwaga.* Dzieci będą wyliczać cały szereg różnic. Nauczyciel wybiera tę odpowiedź, która nadaje mu się do nakreślonego z góry planu lekcji.)

U. Nie ma on nóg.

N. A w jaki sposób porusza się ślimak?

U. Kurczy swoją tylną część ciała i posuwa się naprzód.

N. Otóż ta część ciała jest jego nogą. Ślimaki zatem są żyjątkami jednonożnymi.

N. Wyliczcie mi zwierzątka o różnej ilości nóg.

U. — 1-szy. Ptaki mają po 2.

U. — 2-gi. Zwierzęta ssące po 4.

U. — 3-ci. Owady po 6.

U. — 4-ty. Pająki po 8.

N. Widzimy, że ślimak jest upośledzony w porównaniu z innymi stworzeniami pod względem nóg, ponieważ ma tylko jedną nogę. Jakże stąd następstwo?

U. Chodzi bardzo powoli.

N. A czy ślimaki co na tym tracą, czy nie przydałyby im się takie nogi, jak chartowi lub skrzydła, jak jaskółce?

U. Nie, bo ślimak nie goni zająca, ani też nie potrzebuje chwycić zręcznie fruujących muszek.

N. Bądźcie pewni, że gdyby ślimak żywił się muszkami lub innymi owadami, toby napewno miał szybkie i zręczne ruchy, a skoro ich nie posiada, czego to dowodzi? ¹⁾

¹⁾ Być bardzo może, że niejedno z powyższych pytań zda się niejasnym, trochę oryginalnym lub trudnym. Otóż powiem, że zadawanie pytań — za bardzo wyraźnych i łatwych jest niezgodne z wymaganiami najnowszych zasad dydaktyki. Pytanie nieco zagadkowe byleby tylko wzbudzało pewien interes umysłowy.

U. Że mu są niepotrzebne.

N. Tak, ślimak żywi się roślinami, których gonić nie potrzebuje. Teraz zwróćmy uwagę na to, czym gryzie te pokarmy, dlatego zajrzyjcie ma do pyszczka, poszukajcie tam zębów. Przyjrzyjcie się bacznie językowi.

(*Uwaga.* Dzieci obejrzały pyszczek przy pomocy lupy.)

U. Zębów na szczęcie nie ma, ale szczęki twarde, a na języczku rzędy ząbków jak u tarki.

N. Co można o tym myśleć?

U. Że nie gryzie pokarmów, lecz je trze.

N. Ślimak posunął się po stole, zostawił ślad na drodze. Jest to śluz, który wydziela spodnią powierzchnią ciała: co by to miało znaczyć?

U. Smaruje sobie drogę, aby z łatwością po niej mógł się ślizgać.

N. Masz rację: kto smaruje, ten jedzie.

(*Uwaga.* Bardzo możebne, że powyższa odpowiedź będzie wy magała uprzednich naprowadzań, np., że ślimak się czołga, pełza czyli ślizga, że my ślizgać się możemy po powierzchni gładkiej i ślizkiej, to wygładzenie więc drogi ułatwia ślimakowi posuwanie się z mniejszym nakładem energii czyli siły mięśniowej).

N. Gdzieście spotykali ślimaka?

U. Najczęściej w ogrodzie, w lesie, w zbożu.

N. A nie podpatrzyliście, co on tam robił?

U. Objadał listki i pączki roślin.

N. Czy może przeto być pożytecznym?

U. Nie, jest szkodliwym.

N. A czy nie widzieliście go wygrzewającego się na słońcu?

U. Nie.

N. Dlaczego nie wychodzi na słońce?

U. Zapewne słońca nie lubi.

N. Słońce pozbawia go śluzu. (wysusza). W gorą-

wy ma wszelkie kwalifikacje stać się podniętą do wzbudzenia procesu myślenia, kojarzenia, sądzenia, wnioskowania, orjentowania się wreszcie. I to jedyna droga do rozwoju inteligencji. Przeciwnie, pytania powierzchowne i łatwe — to metoda, którą tylko za rozsądnik płytkości i odruchowości uważać należy.

ych krajach są ślimaki, ale chowają się w ziemię na czas upałów, wpadając w sen letni; zalepiają przytym otwór skorupki wieczkiem wapiennym (z wydzielającego się śluzu). W podobny sposób spędzają ślimaki u nas zimę, zagrzebując się do ziemi; budzą się na wiosnę.

N. A w jakiej porze roku spostrzegaliście młode ślimaki?

U. A w czerwcu.

N. Tak, wtedy się wylęgają z jajeczek.

N. Ten oto ślimak nazywa się winniczek; a czy nie widzieliście, dzieci, odmiennych?

U. 1-szy. Ja widziałem w zaroślach podobnego, tylko nieco mniejszego od winniczka i inne prążki miał na skorupce.

N. Ten, o którym mówisz, nazywa się ślimak zaroślowy.

U. 2-gi. Podczas wiosny widziałem na trawie ślimaki barwy ciemnej w jaśniejsze kropki i z jedną pręgą na skorupce.

N. To był ślimak plamisty.

U. 3-ci. A jak się nazywa ślimak, który ma skorupkę wysoką i spiczastą?

N. Ślimak z wysmukłą i spiczastą skorupką w kształcie wieżyczki, nazywa się rozbań. A jakie jeszcze widzieliście?

U. Często widywałem ślimaki małe, szare, zielonkawe w polu bez skorupki.

N. To jest pomrów polny najmniejszy ale najszkodliwszy ze wszystkich, niszczy sałatę, kapustę, konieczyne, zboże...

U. Raz widziałem w lesie na kłodzie drzewa ślimaka o barwie podobnej do kory starego drzewa.

N. Pomrów czarny.

U. Widziałem ślimaka pod grzybem koloru żółto-brunatnego.

N. Był to podrożec żółto-brunatny, wielki amator grzybów.

N. Powiadacie, że w konieczyźnie zielonej widzieliście ślimaki barwy zielonkawej, na kłodzie drzewa siedział ślimak o barwie podobnej do kory drzewnej, a wreszcie koło grzyba kręcił się ślimak żółto-brunatny — co tutaj można zauważyć?

U. Że każdy a tych ślimaków ma taką barwę, jakiego koloru są rośliny, które go otaczają.

N. A czy nie umiałybyście, dzieci, wytłumaczyć tego zjawiska, a może nie jesteście ciekawe?

U. Ciekawe jesteśmy, ale nie wiemy.

N. Tak, jest to rzecz bardzo ciekawa, jak i cała przyroda, która pełna jest wielkich dziwów, należy tylko pilnie te dziwy podpatrywać.

Na ostatnie moje pytanie odpowiem wam podczas następnej lekcji, a tymczasem narysujcie mi naszego winniczka, a pod rysunkiem zapiszcie wszystko to, coście o nim słyszeli.

(*Uwaga.* Chwilę czasu powinno się poświęcić na przejrzenie dwóch lub więcej notatek, ażeby wobec klasy wyknąć lub uzupełnić ewentualne braki.)

F. Jaros.

Zawiercie.

Obecny stan szkolnictwa ludowego w Galicji w świetle cyfr urzędowych¹⁾

przez

D-ra H. K.

Podczas ostatniej sesji sejmowej, Rada szkolna krajowa, podobnie jak lat ubiegłych, przedłożyła posłom sprawozdanie o stanie wychowania publicznego za rok 1909/10. Sprawozdanie to, które jest najważniejszym obecnie źródłem urzędowym dla zaznajomienia się z rozwojem szkolnictwa publicznego w Galicji, ma służyć posłom jako substrat do dyskusji w sejmie. Społeczeństwo pragnęłoby usłyszeć zdanie posłów, czy polityka szkolna idzie właściwym torem, czy idzie z duchem czasu i z postępem, czy gospodarka na polu wychowania publicznego odpowiada żywotnym interesom narodu, czy są niedomagania i braki bądź to w administracji, bądź też w kierownictwie pedagogicznym najwyższej magistratury szkolnej i jakimi środkami wreszcie należałoby ewentualne zło usunąć. Niestety, jedyny sejm polski, którego bez-

¹⁾ C. K. Rada szkolna krajowa o stanie wychowania publicznego w roku szkolnym 1909/10. Lwów 1911. Nakładem c. k. R. S. K.

sprzecznie najważniejszym zadaniem jest zajmowanie się kwestją wychowania publicznego, ten sejm, który powinien być wyrazem żądań, jakich społeczeństwo domaga się od szkoły w imię należytego rozwoju kultury polskiej i przyszłości narodu, od kilku lat nie poświęca tej sprawie swej uwagi.

Przyczyny tego nader smutnego objawu, nie pożądanego ze względu na normalny rozwój szkolnictwa ludowego i oświaty wśród szerokich warstw ludu polskiego i ukraińskiego należy szukać i w ogólnej sytuacji politycznej i w obecnym składzie sejmu kurjańskiego. Rządzące dotąd w kraju stronnictwo konserwatywne, które ma swych przedstawicieli na najwyższych i najbardziej odpowiedzialnych stanowiskach i w którego ręku dotąd spoczywa najwyższe kierownictwo całym wychowaniem publicznym w Galicji, nadzwyczaj słabo postępująca demokratyzacja społeczeństwa, aktualna podczas ostatnich sesji sprawa reformy wyborczej i łącząca się z nią ściśle obstrukcja ukraińska w sejmie, a wreszcie zupełny brak fachowych znawców szkolnictwa ludowego, t. j. nauczycieli ludowych w obecnym składzie sejmu są powodem, że pierwszorzędna kwestja narodowa nie znajduje od dłuższego czasu należytego uwzględnienia w pracach sejmowych.

Jedynym w tym czasie objawem, świadczącym, że sejm poczuwa się do obowiązku czuwania nad rozwojem wychowania publicznego jest uchwalona jeszcze w r. 1908 staraniem lewicy demokratycznej rezolucja, polecająca Radzie szkolnej krajowej zwołanie ankiety dla rozpatrzenia niedomagań i potrzeb szkolnictwa ludowego w kraju i przedłożenie jak najrychlej sprawozdania o wyniku obrad ankiety wraz z odpowiednimi wnioskami. Ankiety szkolne obradowały wprawdzie jeszcze w r. 1909 i w kwietniu 1910

Rada szkolna krajowa uzyskała wiele cennego materiału i wskazówek, w jakim kierunku winna pójść reforma szkolnictwa ludowego, ale rezultatów obrad i wniosków stosownie do życzenia sejmu, dotychczas nie przedłożono. To też na ostatniej sesji sejmowej, odbytej w styczniu i lutym 1912 r., poseł Dr. Ernest Adam, przypominając uchwałę z r. 1908, postawił wniosek nagły, wzywający Radę szkolną krajową do zdania sprawy z obrad ankiet szkolnych.

Daremnie szukano by też śladu głośniejszych w kraju ankiet w ostatnim sprawozdaniu c. k. Rady szkolnej krajowej, a właśnie w sprawozdaniach, wydawanych przez najwyższą władzę, kierującą edukacją narodową, pragnęłoby się znaleźć obok suchych dat statystycznych także pewne idee przewodnie, bliżej określony program działalności na najbliższą przyszłość, chociażby w najogólniejszych zarysach, stanowisko Rady szkolnej w sprawie koniecznych reform w dziedzinie szkolnictwa w myśl opinii, wyrażonej podczas obrad ankiet szkolnych ¹⁾ i słusznych żądań nie tylko całego nauczycielstwa, ale i rezolucji, uchwalonej na posiedzeniu Koła polskiego w Wiedniu. Byłyby też pożyteczne zasadnicze uwagi Rady szkolnej, uzyskane na podstawie spostrzeżeń inspektorów okręgowych i krajowych, tak co do rezultatów działalności wychowawczej ze strony nauczycielstwa, jak i metodycznego traktowania poszczególnych przedmiotów naukowych z uwzględnieniem wymagań nowoczesnej pedagogiki. Tego rodzaju uwagi ożywiłyby sprawozdanie, a co najważniejsza dałyby jasne pojęcie o rozwoju naszego szkolnictwa nie tylko pod względem ilościowym, ale i jakościowym.

¹⁾ Por. artykuł w Nowych Torach „Projektowana reforma szkoły ludowej w Galicji“ (kwiecień 1911).

Na podstawie dat statystycznych, zestawionych przez władzę szkolną, przedstawie obecny stan szkolnictwa ludowego w Galicji, przy czym zwrócę uwagę na to, czy panujące stosunki sprzyjają podniesieniu poziomu szkoły ludowej, czy też przeciwnie tamują normalny rozwój wychowania publicznego.

Według ostatniego spisu ludności z 31 grudnia 1910 r. jest w Galicji 8,022.126 mieszkańców. Liczba dzieci, obowiązanych do uczęszczania na naukę codzienną w wieku od 6 do 12, względnie 13 lat, wynosiła *w gminach, w których istniały szkoły* 1,204,826, w tym 611.631 chłopców (50·76%) i 593.195 dziewcząt (49·24%). Z tej liczby nie zapisało się wcale do szkoły 167.304 (13·8%), a z zapisanych nie uczęszczało 52.937 (4·4%) czyli nauki elementarnej nie pobierało 220.241 (18·2%) dzieci. Cyfra ta powiększy się znacznie, jeśli się weźmie pod uwagę, że nie uwzględnia ona miejscowości, zupełnie pozbawionych szkoły elementarnej, a takich gmin było w Galicji z końcem roku szkolnego 1909/10—463. W tym samym roku było na ogólną liczbę obowiązanych 1,159·294 w Czechach 119 dzieci normalnie rozwiniętych, a 3734 upośledzonych fizycznie lub umysłowo, które nie uczęszczały do szkoły ludowej. W ostatnich 5 latach podniosła się frekwencja w szkołach ludowych w Galicji z 75·4% na 81·8%. Przeciętna dla całej Austrii wynosiła 83·2% w r. 1880, z czego wynika, że nie osiągnęliśmy jeszcze frekwencji, do której dorosła monarchja przed 30 laty.

W roku sprawozdawczym istniało w Galicji 5.408 publicznych szkół ludowych wraz z 17 szkołami ćwiczeń przy seminarjach nauczycielskich, a mianowicie 2920 z językiem wykładowym polskim, 2463 z ruskim (ukraińskim) i 25 z niemieckim. Na 5391 szkół ludo-

wych ¹⁾ czynnych było 5.202, a nieczynnych z powodu braku budynku i nauczyciela 189 (3·5%), w tym polskich 98, a ruskich 91. Szkoły w tych gminach zorganizowano, ale na razie nauka się nie odbywa z tego powodu, że gminy nie dostarczyły odpowiednich budynków, a w jednym wypadku z powodu braku nauczyciela. Co do istnienia 463 gmin, pozbawionych szkoły elementarnej, zaznacza Rada szkolna, że liczba ta obecnie zmniejszyła się do 145 i wyraża nadzieję, że z początkiem roku szkolnego 1913 nie będzie ani jednej gminy bezszkolnej w kraju. W r. 1909/10 przypadało na każdych 10 tysięcy mieszkańców 6·8 szkół (w r. 1900—5·7), a na każde 100 km² 7 szkół (w r. 1900 — 5·4). Czechy, Morawy i Śląsk miały już w r. 1850 na 10.000 mieszkańców 8·2, 8·8 i 8·9 szkół, a na 100 km² przypadało w tym roku w Czechach 6·9, na Morawach 7·1, a na Śląsku 7·6 szkół.

Pod względem ustroju dzielą się szkoły w Galicji na dwa typy: wyższy, czyli miejski i niższy, czyli wiejski.

Na ogólną liczbę 5202 szkół czynnych było 4790 szkół typu wiejskiego, a 412 typu miejskiego.

Umieszczona poniżej tabelka przedstawia ilość publicznych szkół klasowych ze względu na organizację i plan nauki, typ, język wykładowy, płeć dzieci i wreszcie liczbę klas.

W porównaniu z rokiem 1908/9 liczba czynnych szkół publicznych wzrosła o 200, w ostatnim dziesięcioleciu zorganizowano łącznie ze szkołami ćwiczeń i prywatnemi 1229 nowych szkół w kraju.

¹⁾ Nie uwzględniamy 17 szkół ćwiczeń przy c. k. seminarjach naucz., między którymi niema nieczynnych.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę stosunki galicyjskie, a w szczególności długoletnie zaniedbanie gospodarki szkolnej, przyznać należy, że *postęp na polu szkol-*

2070	Szkoły ludowe						Szkoły	Jęz. wy- kładowy			Płeć dzieci			Ilość klas					
	1 klasowe	2 kl.	3 kl.	4 kl.	5 kl.	6 kl.	wydziałowe	typu miejsk.	typu wiejsk.	polski	ruski	niemiecki	szk. męskie	szk. żeńskie	szk. miesz.	etatowych	nieetatow.	Razem szkół	Razem klas
2301	31	516	85	101	98	412	4790	2811	2366	25	193	196	4813	8999	4666	5202	13.665		

nictwa ludowego pod względem ilościowym jest widoczny. W porównaniu jednak nie tylko z Zachodem, ale i z innymi krajami koronnymi, np. z Czechami, Śląskiem, Morawią, Austrią dolną, Galicja ciągle jeszcze pozostaje i pod tym względem w tyle.

Biorąc natomiast jakościowy rozwój szkolnictwa pod uwagę, można z przykrością stwierdzić brak jakiegokolwiek postępu. Cyfry wykazują wprawdzie nieznaczny przyrost szkół o wyższej organizacji, ale wiadomo, że na podniesienie poziomu szkoły w duchu nowoczesnych wymagań pedagogicznych i dydaktycznych wpływają jeszcze inne czynniki, a przede wszystkim należyte przygotowanie nauczycieli do zawodu, ponadto program naukowy i odpowiednie podręczniki. Tymczasem poziom seminarjów nauczycielskich w ostatnich latach widocznie się obniża, zakłady te nie dają przyszłym nauczycielom ani należytego wykształcenia ogólnego, ani przysposobienia pedagogicznego, któreby odpowiadało współczesnym zdobyczom naukowym. Program naukowy dla szkoły ludowej jest przestarzały, przeciąża się umysł młodzie-

ży niepotrzebnym balastem, używana zwykle pamięciowa metoda nauczania mechanizuje, podręczniki szkolne po największej części lichy i niezgodne z duchem czasu.

Postępem nazwać można fakt, iż obecnie pozostawia się nauczycielowi więcej aniżeli przed kilku jeszcze laty swobody w używaniu metod. Jest to jednak najczęściej zdobycz problematyczna, albowiem primo, nauczyciel nie wynosi ze seminarjum takiego wykształcenia pedagogicznego, aby odznaczał się pod tym względem inicjatywą albo twórczością, a z powodu braku funduszy nie może się zaznajomić z nowoczesnym ruchem pedagogicznym i uzupełnić w ten sposób luki „studjów“ seminaryjnych, secundo, o ile natrafi na inspektora, który nie krępuje nauczycieli w stosowaniu różnych metod.

Jak wynika z powyższego zestawienia ogromną przewagę mają w Galicji szkoły o najniższym ustroju, t. j. jedno i dwuklasowe, w których zazwyczaj uczy jedna, względnie dwie siły nauczycielskie dzieci wszystkich sześciu stopni i to w ten sposób, że kiedy jedna część ma naukę głośną, reszta młodzieży ma tak zwane ciche zajęcia. Szkół takich było w roku sprawozdawczym 4.371 (84·02%), do których uczęszczało ogółem 703.896 dzieci. W tym samym roku było w Czechach na 6,153 ludowych szkół publicznych 2,815 jedno i dwuklasowych (45·75%) ¹⁾.

Nadzwyczaj trudne ma zadanie nauczyciel pracujący w szkole jedno—ewentualnie dwuklasowej. Na jedną siłę przypada zwykle 80 — 100 a nierzadko

¹⁾ Jahresbericht des k. k. Landesschulrates für Böhmen über den Zustand des Volksschulwesens im Königreiche Böhmen für das Jahr 1909 Praga 1910.

i przeszło sto dzieci; jeśli się ponadto uwzględni fatalne nieraz warunki higieniczne, słabą frekwencję dzieci, szczególnie w czasie robót polnych i podczas ostrej zimy, nie dziwnego, że wyniki pracy, przechodzącej siły jednego człowieka, nie mogą się przedstawiać korzystnie. Młodzież po ukończeniu takiej szkoły, po sześcioletniej nauce jest słabo rozwinięta pod względem umysłowym, a wiadomości jej są nader skąpe.

Równocześnie z powiększeniem liczby szkół w kraju powinny iść starania o podniesienie ich pod względem jakościowym, a więc tworzenie coraz większej liczby szkół o wyższej organizacji, zmniejszenie przeciętnej uczniów, przypadającej na jedną siłę nauczycielską, a co ważniejsza gruntowna reforma szkolnictwa, zgodna z zasadami nowoczesnej pedagogiki.

Obowiązek uczęszczania na naukę codzienną w miejscowościach, gdzie są szkoły typu niższego, trwa lat sześć, następnie dziecko obowiązane jest według ustawy do chodzenia na t. zw. naukę dopełniającą przez trzy lata. Ilość dzieci w wieku od 12 — 15 (16) lat, obowiązanych do uczęszczania na naukę dopełniającą, wynosiła w r. 1909/10 251.294, zapisało się 182.511, a uczęszczało 166.994. Praktyka wykazała, że nauka dopełniająca, która się odbywa przez 6 miesięcy zwykle w 4 godzinach tygodniowo (czasem w 6, a nawet w 2), nie przynosi nawet minimalnych rezultatów, to też rodzice niechętnie posyłają swe dzieci na tę naukę, ponosząc raczej dotkliwe kary.

Jak wiadomo istnieje w Austrii ustawa, wprowadzająca przymus szkolny; środkami, któremi się zmusza ludność do wykonywania ustawy są kary aresztu lub grzywny. W r. 1909/10 wydano 15.256 orzeczeń, skazujących na karę aresztu, z czego wykonano 13.542 oraz 114.802 orzeczeń, skazujących na

kary pieniężne; ściągnięto 89.501 k. Ogółem wydano w roku sprawozdawczym 130.058 orzeczeń karnych z powodu zaniedbania nauki codziennej i dopełniającej. Na każdych 100 dzieci przypada 13·2 orzeczeń karnych. Pod tym względem przewyższa Galicję tylko Dalmacja (3 krotnie) i Bukowina (niemal 4 krotnie). Cyfra tak znaczna ma swoje przyczyny i w niskim poziomie kulturalnym rodziców, w znacznej odległości szkoły, i w strasznej nędzy, która uniemożliwia posyłanie do szkoły dziecka głodnego i nieodzia- nego. Dzieci zaś starsze, które ukończyły naukę codzienną, stanowią już poważną dla rodziców siłę roboczą. W wymierzaniu kar za zaniedbanie nauki powinno się zachować nadzwyczajną ostrożność, aby nie skrzywdzić rodziców. Szczególnie przykrym jest środek zamykania rodziców do aresztu, co pociąga za sobą nietylko straty materialne, ale i poniża człowieka moralnie.

Obowiązek uczęszczania na naukę codzienną w miastach, w których są szkoły wydziałowe, trwa siedm lat. Szkół wydziałowych było w r. 1909/10—98, w tym 42 męskich, 56 żeńskich, do których uczęszczało ogółem 36.034 dzieci, w tym 12.844 chłopców i 23.190 dziewcząt. Męskie są 3 klasowe, połączone z 4 klasową szkołą pospolitą ¹⁾, żeńskie zaś są 3 klasowe, 4 klasowe i 5 klasowe. W Czechach było w tym samym roku 608 szkół wydziałowych: męskich 349, żeńskich 259, do których uczęszczało 105.882 dzieci (57.809 chłopców i 48.073 dziewcząt).

Szkoła wydziałowa ma ważne zadanie w nowoczesnym społeczeństwie: *celem jej jest wychowywanie za-*

¹⁾ W Krakowie i Białej istnieją w 3 szkołach IV. kl. wydziałowe jako fakultatywne.

stepów inteligentnych i zdolnych do pracy twórczej warstw mieszczańskich, włościańskich i robotniczych i wyposażenie ich w minimum wykształcenia, koniecznego dla każdego obywatela. Zadanie to mogłaby spełnić zreformowana szkoła wydziałowa o 4 latach nauki, ewentualnie jednolita 8 kl. szkoła ludowa. Po 8-miu latach takiego wychowania powinno dopiero nastąpić różniczkowanie w dalszym kształceniu młodzieży. Obecna szkoła wydziałowa w Galicji nie może spełniać swego zadania z powodu wadliwej organizacji tak pod względem programu naukowego jak i krótkiego okresu nauki (dziecko po skończeniu 4 kl. posp. może się zapisać do I. kl. wydz., w innych krajach, gdzie w szkole posp. uczą tylko jednego języka, t. j. ojczystego, dopiero z ukończoną 5 kl. posp.). To też ludność niechętnie posyła swe dzieci do tych szkół i głównie słaby rozwój umysłowy, nędzne stosunki materialne, a wreszcie brak szkoły średniej w danej miejscowości zmuszają rodziców do zapisywania dzieci do szkoły wydziałowej.

Równocześnie więc z koniecznym pomnożeniem liczby szkół wydziałowych w kraju ¹⁾ powinna nastąpić gruntowna ich reforma w duchu nowoczesnych zasad psychologii i pedagogiki, oraz z uwzględnieniem stosunków społecznych. Tylko tą drogą będzie można z jednej strony zaradzić silnemu napływowi młodzieży, której z reguły ostatecznym celem jest zdobycie posady rządowej, do gimnazjów klasycznych, z drugiej zaś strony skierować młode pokolenia na drogę pracy twórczej w różnych zawodach praktycznych.

¹⁾ Pod względem ilości szkół wydziałowych Galicja zajmuje czwarte miejsce w monarchji; wyprzedzają ją Czechy, Austria dolna i Morawja.

Ze względu na język wykładowy było w r. 1909/10 szkół polskich 2811 (54·03%), ukraińskich 2.366 (45·48), niemieckich 25 (0·49%), co odpowiada mniej więcej stosunkom narodowościowym w Galicji. We wschodniej części kraju nauka języka polskiego jest przedmiotem obowiązkowym w szkołach z językiem wykładowym ruskim, podobnie jak w szkołach z językiem wykładowym polskim nauka języka ruskiego, począwszy od II. kl. posp. (drugiego roku nauki).

W szkołach ludowych było ogółem 13.665 klas czynnych, a mianowicie klas etatowych 8.999 (66·6%), nadetatowych 4.666 (33·4%). *Niezmierna liczba klas nadetatowych krzywdzi w niesłychany sposób nauczycielstwo; w klasach tych bowiem uczyli nauczyciele, którzy pobierali 42·3%—90% płacy nauczyciela stałego pomimo, że 40% posiadało zupełną kwalifikację. Najniekorzystniej wpływał stosunek klas nadetatowych do etatowych na materialne położenie nauczycieli tymczasowych w szkołach wydziałowych, w których na ogólną liczbę 515 klas było 200 nadetatowych, a należy zważyć, że w szkołach tych uczą wyłącznie nauczyciele (—ki), posiadający egzamin do szkół wydziałowych; pracują oni 8—15 i więcej lat, a pobierają 51—55% płacy nauczyciela stałego, mającego tę samą kwalifikację. Wskutek nadmiernej liczby klas nadetatowych obniża się jeszcze bardziej i tak już nędzne płace nauczycielstwa galicyjskiego.*

W r. 1909/10 wynosiła liczba nauczycieli (—lek) ogółem 14.101. Na jedną siłę nauczycielską przypadało średnio w całym kraju 72 dzieci; w szkołach miejskich przeciętna wynosiła 53·5, a w wiejskich 78·8. Umieszczona poniżej tabelka uwidoczni ilość sił nauczycielskich ze względu na kwalifikację, płeć i charakter służbowy.

	nauczyciele (m.)	nauczycielki (k.)	Patent do szkół wyższych i wyższych
856			
1115			
4129	m.		Patent do szkół posp.
3089	k.		i egz. dojrzalszych
326	m.		Patent do szkół posp.
1748	k.		bez egz. dojrzalszych
1106	m.		Egzamin dojrzalszych
1433	k.		
35	m.		Bez kwalifikacji
264	k.		
4084	m.		Stali
3361	k.		
2308	m.		Tymczasowi
4288	k.		
6452	m.		Płec
7649	k.		
14.101			Razem

Stosunek procentowy nauczycieli do nauczycielek wykazuje przewagę kobiet w zawodzie (45·75% mężczyzn i 54·25% kobiet). Charakterystycznym jest fakt, że w ostatnim dziesięcioleciu liczba nauczycielek wzrosła z 49·25% na 61·73%, liczba zaś nauczycieli zmalała z 50·75% do 38·27%. Zjawisko to można wytłumaczyć tym, że obecne stosunki materialne w nauczycielstwie odstraszały wielu młodych ukończonych seminarzystów od zawodu nauczycielskiego. Wiedzą oni, że wszędzie indziej czeka ich lepsza przyszłość. Kobiety natomiast są zmuszone poniekąd zadowolić się niższą płacą już choćby z tego względu, że do wielu zawodów dotychczas mają wstęp utrudniony.

Kształceniem nauczycieli ludowych zajmują się seminarja. W roku szkolnym 1909/10 było w Galicji 17 seminarjów rządowych, a mianowicie 14 męskich i 3 żeńskie, do których uczęszczało ogółem 4537 uczniów i uczenic (3562 uczniów i 975 uczenic). Oprócz rządowych seminarjów było 25 prywatnych, między którymi było 1 męskie, a 24 żeńskich z frekwencją, wynoszącą ogółem 2655 uczniów i uczenic.

Ze względu na język wykładowy było między państwowemi 8 seminarjów polskich, a 9 utrakwistycznych, w których pewne przedmioty wyklada się w języku polskim, inne w ruskim. W 19 zakładach prywatnych językiem wykładowym był polski, w 4 ruski, a w dwóch niemiecki i polski.

Nadmierna liczba prywatnych seminarjów żeńskich jest dowodem, że Rząd nie spełnia swych obowiązków, zwalając z jednej strony ciężar utrzymywania zakładów na społeczeństwo, a z drugiej strony oddając w części kierownictwo nad wychowaniem przyszłych nauczycielek w ręce zakonów żeńskich, co się przyczynia do klerykalizacji szkolnictwa i wpływa ujemnie na normalny rozwój oświaty ludowej.

Program naukowy seminarjów nauczycielskich rozłożony jest na cztery lata; przy seminarjach męskich istnieje ponadto t. zw. kurs przygotowawczy. Po 4, ewentualnie 5 latach zdają kandydaci(-tki) egzamin dojrzałości, a po dwuletniej praktyce w publicznej szkole ludowej egzamin kwalifikacyjny, na którego podstawie otrzymuje się patent nauczyciela szkół ludowych pospoiliitych. Po dalszym roku praktyki mogą nauczyciele składać egzamin kwalifikacyjny do szkół wydziałowych.

Egzaminy dojrzałości i do szkół wydziałowych odbywają się przed Komisją rządową, złożoną głównie z nauczycieli, zajętych w seminarjach, wskutek czego grona te są bardzo przeciążone. W sprawozdaniu czytamy, że „przeciążenie gron nauczycielskich egzaminami służbowymi uniemożliwia w przeważnej liczbie zakładów wszelką pracę naukową i literacką, która w żadnej kategorii szkół nie wydaje tak mało owoców, jak właśnie w seminarjach nauczycielskich“. Takie świadectwo wystawiła władza naukowej, a więc i pedagogicznej działalności nauczycielstwa semina-

ryjnego. Ponieważ tej kwestji, jak wogóle sprawie przygotowania do zawodu nauczycielskiego, poświęcimy osobny artykuł, zaznaczę tu tylko, że oprócz wspomnianego w sprawozdaniu powodu wchodzi tu jeszcze w grę inne bardziej zasadnicze przyczyny, które się składają na to nader smutne zjawisko w naszym szkolnictwie.

Na ogólną liczbę 224 sił, pracujących w seminarjach nauczycielskich (oprócz katechetów, nauczycieli szkół ćwiczeń z kwalifikacją do szkół ludowych, nauczycieli muzyki i robót ręcznych) było 135, a więc przeszło 60% nauczycieli tymczasowych i pomocniczych. O kwalifikacjach tych osób niema wzmianki w sprawozdaniu; lukę tę jednak konieczne uzupełnić by należało, bo i ten moment rzuciłby sporo światła na przyczyny upadku seminarjów w Galicji.

Z zestawienia, umieszczonego powyżej, wynika, że w galicyjskich szkołach ludowych oprócz 2074 osób, posiadających wprawdzie patent do szkół posp., ale bez egzaminu dojrzałości pracowało 299 sił bez jakiegokolwiek kwalifikacji nauczycielskiej; w jednym i drugim wypadku uderzająca przewaga jest po stronie kobiet. Między nauczycielkami bez kwalifikacji są przeważnie osoby, które ukończyły zaledwie szkołę wydziałową; po trzechletniej praktyce nauczycielskiej mogą uzyskać dispensę od matury seminaryjnej i od razu składać egzamin kwalifikacyjny. Celem przygotowania nauczycielek do tego egzaminu urządza Rada szkolna kursy wakacyjne, trwające zwykle sześć tygodni. Jeżeli obecnie czteroletnia nauka seminaryjna okazała się nie wystarczającą, można sobie wyobrazić, jakie braki pod względem systematycznego wykształcenia zawodowego i ogólnego okazują nauczycielki, które tą drogą odbyły swe studja. W r. 1910

urządziła c. k. Rada szkolna krajowa 2 kursy dla nauczycielek bez kwalifikacji, jeden w Wieliczce, drugi w Przemyślu. W sprawozdaniu niema wzmianki o poważnej już obecnie liczbie nauczycieli (-lek), którzy pomimo ciężkiej pracy zawodowej złożyli maturę gimnazjalną, względnie realną i poświęcają się studjom uniwersyteckim. Objaw ten nadzwyczaj dodatni świadczy, że nauczycielstwo samo zrozumiało, że poziom wykształcenia seminaryjnego, szczególnie w Galicji nie stoi w żadnym stosunku do nowoczesnych wymagań.

W myśl ustaw szkolnych i regulaminu nauczycielstwo obowiązane jest do dalszego kształcenia się; w tym celu zarządza władza co roku konferencje okręgowe i zakłada biblioteki dla nauczycieli; konferencje w obecnej swej organizacji niewiele przynoszą szkolnictwu pożytku i wcale się nie przyczyniają do rozbudzenia myśli pedagogicznej wśród nauczycielstwa, które będąc z góry przekonane, że stawiane wnioski w sprawie planów, podręczników i t. p. pozostaną bez rezultatu, biorą tylko z „urzędu“ udział w tym zebraniu. W r. 1910 zaproponowała Rada szkolna omówienie tematu: „Czy i w jaki sposób dałoby się osiągnąć zbliżenie planu naukowego w zakresie gramatyki języka wykładowego w szkołach ludowych pospolitych obu typów, z uwzględnieniem wymagań przy egzaminie wstępnym do szkół średnich“.

W tym wielce „ciekawym“ temacie ukrywa się wstydliwie pierwszy, choć słabiutki atak ze strony samej władzy, podjęty zapewne pod wpływem powszechnej opinii na osławione typy szkolne.

W każdym okręgu szkolnym istnieją zazwyczaj dwie biblioteki dla nauczycieli. W 81 okręgach było w r. 1909/10 150 bibliotek, liczących 64.687 dzieł i 815 atlasów. W sprawozdaniu Rady szkolnej czy-

tamy, że „bardzo wielka część tych dzieł należy do przestarzałych i małowartościowych, przyrost zaś jest wogóle nieznaczny, jeżeli się zważy, że na dwie biblioteki w jednym okręgu przypada przeciętnie po 170 koron rocznie“. Żałować tedy należy łaknących wiedzy, którzy jej poszukują w „cennych“ bibliotekach szkolnych. Liczba nauczycieli (-lek), korzystających z bibliotek okręgowych wynosiła 7.561.

Kierownictwo pedagogiczne administracyjne w sprawach szkolnych spoczywa w ręku inspektorów okręgowych, którzy przewodniczą na konferencjach okręgowych i przy egzaminach kwalifikacyjnych nauczycieli szkół ludowych pospolitych. Inspektorów okręgowych było w r. 1909/10 w 81 okręgach 91. Do najważniejszych obowiązków inspektora należy wizytacja szkół, na której podstawie ma udzielać nauczycielom wskazówek pedagogiczno-dydaktycznych. Z hospitacji swych przedkładają inspektorowie urzędowe sprawozdania Radzie szkolnej krajowej. Od tych sprawozdań zależy los nauczyciela, na podstawie wizytacji wydaje inspektor opinię o zachowaniu się nauczyciela, o pedagogicznym uzdolnieniu i o rezultatach jego pracy w szkole. Opinia ta jest tajemnicą urzędową, tajną kwalifikacją, ten środek policyjny, przeciwny zasadom, jakimi się kierować powinno nowoczesne społeczeństwo, pociąga za sobą nieraz straszne nadużycia, o których czytamy nie tylko w prasie zawodowej, ale i codziennej.

Inspektorowie, wykonujący nadzór szkolny mają nader odpowiedzialne stanowisko wobec braku pragmatyki służbowej, która by jasno określała prawa i obowiązki nauczyciela; są obecnie inspektorowie nieograniczonemi niemal panami nauczycielstwa swego okręgu. Poziom etyczny człowieka na takim stanowisku powinien być bardzo wysoki, a kwalifikacje zawodo-

we takie, aby mógł skutecznie i zgodnie z postępowaniem pracować nad rozwojem szkolnictwa w swym okręgu.

Posady inspektorów okręgowych w Galicji otrzymują bądź to nauczyciele ludowi (kierownicy szkół) z egzaminem wydziałowym, bądź też nauczyciele szkół średnich, posiadający studia uniwersyteckie—ci ostatni przeważnie w większych miastach.¹⁾ W sprawozdaniu niema rubryki, wykazującej kwalifikacje inspektorów, ilu było z egzaminem do szkół ludowych, ilu z kwalifikacją do szkół średnich i ilu księży. Wogóle Rada szkolna poświęca nader mało miejsca tym kierownikom szkolnictwa i zwierzchnikom nauczycielstwa, a już o ich działalności pedagogicznej i literackiej, co przecież w ścisłym pozostaje związku z rozwojem szkolnictwa i oświaty w kraju, najmniejszej niema wzmianki.

Inspektorowie okręgowi z kwalifikacją do szkół ludowych znają wprawdzie z praktyki własnej szkolnictwo ludowe i tym samym posiadają pierwszy i najważniejszy warunek, kwalifikujący ich na to stanowisko, ale, moim zdaniem, powinni ponadto posiadać studia uniwersyteckie, brać czynny udział w ruchu pedagogicznym i występować wogóle z inicjatywą na polu szkolnictwa w duchu nowoczesnym.

Co zaś do inspektorów okręgowych, którzy posiadają studia uniwersyteckie i kwalifikacje do szkół średnich, należy zauważyć, że zazwyczaj dopiero po objęciu obowiązków inspektorskich, zapoznają się z ustrojem szkoły ludowej i z metodyką elementarną. Nie mając doświadczenia, zdobytego w praktyce nie mogą

¹⁾ Inspektorowie okręgowi są tylko w Galicji definitywnymi urzędnikami; w innych krajach koronnych są wybierani na pewien okres czasu z łona nauczycielstwa na konferencjach okręgowych.

odpowiedzieć—przynajmniej w pierwszych latach swego urzędowania — zadaniu wizytatora i doradcy pedagogicznego. Stąd wniosek, że profesorowie szkół średnich, jeżeli chcą objąć stanowisko inspektora, powinni złożyć dowody, że się szkolnictwem ludowym zajmowali teoretycznie, a ponadto pożądanymby było, aby przed objęciem urzędowania odbyli przynajmniej dwuletnią praktykę w szkole ludowej.

Oprócz inspektorów okręgowych są także krajowi, których w r. 1909/10 było sześciu. Na jednego inspektora krajowego przypadało średnio 867 szkół i 2350 nauczycieli.

Mówiąc o wychowaniu publicznym, zwrócić wreszcie należy uwagę na stan budynków szkolnych i urządzenia szkolnego. Wobec uchwalonej przez Sejm krajowy w r. 1907 dziesięciomiljonowej pożyczki, przeznaczonej na bezzwrotne zasiłki, akcja podjęta w sprawie budowy szkół postępuje naprzód.¹⁾ Jednak statystyka za r. 1909/10 wykazuje jeszcze rozpaczliwy stan ogromnej liczby budynków szkolnych.

Na 5202 szkół czynnych posiada budynki w bardzo dobrym i dobrym stanie 2887, w odpowiednim 1130, a w nieodpowiednim 1185 szkół. W tych ostatnich tracą nauczyciele i młodzież zdrowie z powodu wilgoci, grzybu, braku odpowiedniego powietrza, światła i temperatury. Rudery szkolne w Galicji wiele już ofiar pochłonęły wśród nauczycielstwa; znaczny procent zapada na gruźlicę, a dzieci z powodu fatalnych ławek i niedostatecznego światła nabawiają się różnych chorób „szkolnych“. W niektórych okręgach,

¹⁾ Na ostatniej sesji, odbytej w styczniu i lutym 1912 r., uchwalił sejm 10 milionów na budowę szkół w gminach wiejskich i 5 milionów jako fundusz pożyczkowy na budowę szkół po miastach.

jak w brzeżańskim, zborowskim, nowosądeckim, wadowickim, wielickim i t. d. było 30%—59% nieodpowiednich budynków szkolnych. To też nie dziwnego, że w ciągu roku 1909/10 udzielono urlopów 2033 nauczycielom i nauczycielkom. W sprawozdaniu Rada nie podała, ilu nauczycieli było na urlopie z powodu choroby, a ilu z powodu przygotowywania się do egzaminów i t. p. Rubryka taka byłaby pożądana. Urządzenie bardzo dobre i dobre miało 3376, odpowiednie 1539, a nieodpowiednie 287 szkół.

O racjonalnym wychowaniu fizycznym młodzieży w naszych szkołach trudno mówić wobec panujących dziś stosunków. Ogromny procent nieodpowiednich budynków, brak sal gimnastycznych i boisk, wadliwy system wychowania, brak lekarzy szkolnych, wreszcie nędzne stosunki materialne rodziców tamują fizyczny rozwój młodych pokoleń.

W r. 1909/10 udzielano gimnastyki w ogóle w 363 szkołach. Od kilku lat weszły w życie wycieczki młodzieży szkolnej. Z powodu braku funduszy nie można jednak z młodzieżą szkół ludowych, między którą mały tylko procent pochodzi z domów zamożniejszych, wybrać się na dalszą wycieczkę. W tym wypadku konieczną okazuje się pomoc władz szkolnych lub innych instytucji społecznych.

W sprawozdaniu niema też wzmianki o tym, czy Rada szkolna zamierza w przyszłości zwrócić uwagę na wychowanie dzieci nienormalnie rozwiniętych pod względem fizycznym i umysłowym.

Jak z powyższego przedstawienia wynika, szkolnictwo ludowe w Galicji domaga się jeszcze ogromnej pracy i poświęcenia ze strony wszystkich czynników naszego społeczeństwa. Gruntowna reforma szkoły ludowej, oparta na zdrowych zasadach pedagogicznych, wyższy poziom wykształcenia stanu nauczycielskiego

w duchu nowoczesnych wymagań, energiczna akcja, zmierzająca do sanacji stosunków higienicznych w szkołach, zwrócenie bacznej uwagi na fizyczne wychowanie młodzieży — oto postulaty, od których spełnienia zależy należyty rozwój społeczny, ekonomiczny i kulturalny naszego narodu w zaborze austrijackim. Rzeczą społeczeństwa będzie wobec blizkiej zmiany ordynacji wyborczej wprowadzić do jedyne go sejm u polskiego postępowych i demokratycznych przedstawicieli, którzyby się gorąco, szczerze i ze znajomością rzeczy zajęli kwestją wychowania publicznego i powierzyli kierownictwo najwyższą magistraturą szkolną takiej osobie, któraby dała gwarancje, że stanie na wysokości zadania i pokieruje wychowaniem publicznym tak, jak tego wymaga przyszłość ludu.

Dr. H. K.

Kraków, 25 marca 1912 r.

Z LITERATURY.

Al. Świętochowski. *Źródła moralności*. Warszawa, 1912.

Zagadnienie moralności związane jest zawsze ze szczególnym dla wychowawców zainteresowaniem. Oczywiście, w działalności praktycznej, bezpośrednio do głównego celu zmierzającej, kierować się musimy już wyrobionym w sobie poczuciem i oddane nam pokolenie prowadzić po drodze tych wskazań etycznych, które za najpożądanejsze uznajemy. W tej dziedzinie etyka nie może być roztrząsaniem genezy poczucia moralności, ani jej różnorodnych przejawów. Ideał, mocno i wyraźnie ujęty i postawiony, znaczy tu wszystko.

Ale dla samych wychowawców przyjrzenie się drogom, po których obowiązująca nas dzisiaj moralność rozwijała się poprzez wieki, jest oczywiście pożądane, zarówno jak posłuchanie teorii, dotyczących jej źródeł i przeznaczeń.

Z tych względów książka p. Świętochowskiego oddać może nauczycielstwu znaczne usługi. Już choćby dlatego, że zawiera dokładny, przejrzysty i krytyczny przegląd wszystkich dotychczasowych teorii o źródłach moralności, poczynawszy od filozofii greckiej, a skończywszy na najnowszych pracach Suterland'a i Westermarck'a, na których też autor najwięcej się powołuje. Mamy w tej książce (na początku) również roztrząśnienie pytania, o ile wogóle etyka, tak jak pojęta bywa dziś na ogół, jest naprawdę nauką. Autor odmawia jej tego miana, ze względu na jej charakter przeważnie normujący praktykę życiową i ze względu na to, że brała ona pod uwagę człowieka abstrakcyjnego, zamiast pójść drogą „badania moralności

w jej odmianach i rozwoju". To ostatnie p. Świętochowski uważa za próg i wstęp konieczny do wszelkiej etyki naukowej i badaniom tym nadaje nazwę „etologii“.

Następne właśnie rozdziały poświęcone są przeglądowi owych odmian moralności i tu książka daje mnóstwo bardzo ciekawych szczegółów z życia przeróżnych, mniej lub więcej dzikich ludów. Okazują się ogromne różnice w poczuciu moralności, zależne od poziomu kultury danego ludu. Ale z zestawionych przykładów wynika, że niejednokrotnie takie przejawy moralności, które wśród ludów kulturalnych straciły już wagę koniecznego faktu, znajdują się na niższych szczeblach rozwoju, jako rozumiejące się same przez się. Oto jak jeden z „dzikich“ odpowiada powątpiewającemu o prawdziwości jego słów: „Dlaczego miałbym kłamać? Wstydzilibym się ziemi, wstydzilibym się niebios, wstydzilibym się świata, wstydzilibym się wieczoru, wstydzilibym się niebieskiego przestworza, wstydzilibym się ciemności, wstydzilibym się słońca, wstydzilibym się wszystkiego, co jest we mnie i mówi przeze mnie“.

„Europejczyk“—czyni uwagę p. Świętochowski—„dla którego może najważniejszym nerwem życia jest kłamstwo, nie odczuwa tego wstydu“...

Po przeglądzie historycznym następuje rozdział o *instynktach*, które okazują się jako szczególnie doniosłe źródło moralności, pośród nich zaś pierwsze zajmuje miejsce instynkt płciowy.

Pytanie, o ile dziedziczy się poczucia moralne, znajdują tu również szczegółowe roztrząśnienie. Autor zaznacza, że sprawa dziedziczności u ludzi pozostała dotąd bardzo ciemna. „Żadna siła wysokiej miary nie przechodzi z rodziców na dzieci;... stosunkowo najpewniejszym bywa przenoszenie się stanów chorobliwych“. Zrozumieć łatwo, że właśnie sprawa dziedziczenia ma w wychowaniu rolę doniosłą. Jest ona zresztą i w nauce tak ważna, iż autor stara się (mimo ową stwierdzoną ciemność) postawić co do niej jakąś pewniejszą tezę. Wyraża ją słowami, że „dziedziczność jest proporcjonalna do ogólności cech organicznych“.

Wogóle jednak zauważyć należy, że cała teoretyczna strona książki, t. j. ta, w której się przejawia dążność do wysnucia pozytywnych teorii, odznacza się niepewno-

ścią, przez samego zresztą autora zupełnie szczerze przyznaną. Pod tym względem warto przytoczyć słowa przedmowy, które jako wzór świadomej skromności niejednemu z pisarzy naszych godziłoby się postawić:

„Im bardziej wnikałem w istotę objętych tą pracą zjawisk psychicznych i społecznych, tym dowodniej przekonywałem się, że nawet najsubtelniejsze ich analizy są jeszcze robotą grubą i powierzchowną, niezdolną osiągnąć włókien tkanki i pierwiastków życia. Zadowalały się taką robotą, ale sumienie naukowe każe nam wyznać, że poza nią stoi zawsze długi szereg pytań bez odpowiedzi i długi szereg zasłon bez szczeliny. Najpomysłniejsze badanie ukazuje w nas więcej niemocy, niż siły i uczy nas więcej pokory, niż dumi“.

Szkoda tylko, że p. Świętochowski parę razy w ciągu tej książki odstąpił od wygłoszonej tu zasady i okazał za wiele bezwzględne odrzucenia w stosunku do myślicieli, którzy inną, niż on, poszli drogą. Mam tu na myśli pozabawione zupełnie pokory (a przytym zgola niepotrzebne) wycieczki przeciwko Nietschemu, jak również przeciwko t. zw. „starej etyce“.

(a).

Ks. Hugo Kollataj, szkice biograficzne na tle jego działalności politycznej i pedagogicznej, napisał Stefan Żaleski (odbitka z „Głosu Nauczycielstwa Ludowego“) Kraków 1912.

Jest to broszura jubileuszowa, napisana z szczerem zapałem i umiłowaniem postaci wielkiego reformatora. Autor uwydatnia fakty umiejętnie i skierowuje je polemicznie przeciwko dawniejszym i nowszym przeciwnikom Kollataja. Z tego jednakże powodu cała pierwsza część pracy (obejmująca żywot i działanie polityczne) ma nadto agitacyjny charakter, za mało zaś zawiera źródłowego uzasadnienia obrony. W drugiej części znajdujemy dla potrzeb nauczycielstwa treść znacznie dopłojszą. Autor podaje tu właściwie dobrze wybrane urywki z pism pedagogicznych Kollataja. Czytamy mocne, stanowcze i ostro zarysowane poglądy jego na naukę religii, zdania o wpływie moralnym przykładu, głębokie uwagi o konieczności wykształcenia kobiet, pielęgnowania w młodzieży ducha

rycerskiego i t. d. Widzimy dalej, jak Kołłątaj sprzeciwiał się dozorowi kleru nad szkołami, uważając wpływ jego za niepożądany ze względu na odrębną dyscyplinę księży. Jest dalej cały program nauczania, raczej sposób wykładania nauk, który do dziś na wartości nie stracił i uwadze, szczególnie nauczycieli ludowych, winien być polecony. Uwagi o doniosłości oświecenia ludu, świadczą nie tylko o głębokim umyśle ks. podkanclerzego, ale i o sercu wielkim. Wreszcie nauczycielstwo dzisiejsze, które jeszcze nie doczekało się należytego uznania i wyposażenia swego trudu społecznego, odczyta z zadowoleniem projekty Kołłątaja, podnoszące wysoko pracę wychowawczą i żądające dla niej odpowiedniego w społeczeństwie stanowiska.—Całość dobra, jako zachęta do bliższego zaznajomienia się z myślą i działaniem jednego z największych umysłów przeszłości naszej.

(b).

Thomas H. Huxley. Zasady fizjologii w opracowaniu D-ra J. Rosenthala, prof. uniw. w Erlangen. Z upoważnienia D-ra Rosenthala z czwartego poprawionego wydania niemieckiego przełożył Dr. Adam Lande. Nakład Henryka Lindenfelda. Warszawa 1912. Skład główny w księgarni G. Centnerszvera i S-ki. Str. XX + 490, 105 rys.

Od wielu lat dawał się nam odczuwać brak książki, któraby w przystępny sposób, w zajmującej, niewymuszonej formie zaznajamiała czytelnika z budową i czynnościami ustroju ludzkiego. Dotkliwy ten brak w naszej literaturze popularno-naukowej wypełniają *Zasady fizjologii* Huxleya-Rosenthala, które w czwartym wydaniu oryginału zostały doprowadzone do poziomu nauki współczesnej.

Jest to książka popularna w najlepszym znaczeniu wyrazu i w tym zakresie najlepsza może w literaturze europejskiej.

Autor nie przypuszcza u czytelnika żadnego przygotowania specjalnego, z wyjątkiem najelementarniejszych zasad fizyki i chemii, wszystkie zaś wiadomości przygotowawcze podaje w swoim wykładzie. Każdy dział fizjologii jest poprzedzony krótkim rysem anatomicznym, zawierającym wiadomości najniezbędniejsze, przyczem pamięć czy-

telnika nie jest nigdzie obarczana zbyt dużym balastem faktycznym: autor istotnie podaje to tylko, co jest naprawdę nieodzowne do zrozumienia czynności naszego ustroju, główny zaś nacisk kładzie na stronę rozumową fizjologii.

Obok zupełnej prostoty wyśłowienia i jasności wykładu, odznaczającego się jednak żywością, a nawet niepozbawionego wdzięku, książka zaleca się przedewszystkim układem wysokiej wartości pedagogicznej; wiele rozdziałów—zwłaszcza I, ogólny rzut oka na budowę i czynności ciała ludzkiego, IV—o oddychaniu, V—o przemianie materji, VIII—o czuciach i słuchu, XI—o układzie nerwowym i jego czynnościach—mogą służyć za wzór wykładów i obfitują w bardzo udatne pomysły pedagogiczne.

Tak zawile i trudne do wykładu czynności, jak np. mechanizm oddychania, ruchów i zmiany miejsca, działanie serca, płuc „przemiana materji, anatomja i fizjologja ucha wewnętrznego, łączenia się czuć między sobą—są tu wyłożone z niezwykłą prostotą, tak iż mogą być czytane i rozumiane przez najmniej nawet przygotowanego czytelnika.

Wielką pomocą dla czytającego są także liczne rysunki, dobrze odbite, o wiele piękniejsze niż w oryginale niemieckim i bardzo udatnie dobrane.

W dwunastu wykładach znajdujemy tu, prócz wyżej wspomnianych, wykłady o systemie naczyńnym i krążeniu, o krwi i limfie, odżywianiu, ruchu i zmianie miejsca, czuciach i narządach czuciowych, organie wzroku, łączeniu się czuć między sobą i z innymi stanami świadomości, wreszcie najniezbędniejsze wiadomości z histologii. W oddzielnym dodatku i jedenastu dopełnieniach znajdujemy szczegółowsze wiadomości, dotyczące fizjologii, dla czytelników głębiej interesujących się nauką.

Taki podział przedmiotu—na część, zawierającą wiadomości najbardziej zasadnicze, i drugą, podającą bliższe szczegóły o przedmiocie—należy również poczytać za wielką zaletę pedagogiczną książki popularnej.

Książka Huxley'a—zgodnie z tradycją—nie zawiera rozdziału o narządach rozrodczych i ich funkcjach; wielu będzie uważało to za zaletę książki, my—za wadę, którą

można było w przekładzie polskim usunąć, dodając napisany specjalnie rozdział. Natomiast cenić będziemy Zasady fizjologii, iż nie podają niepewnych jeszcze uogólnień, teoryjek, które powstają i giną równie prędko i łatwo. W książce, na poziomie popularno-naukowym utrzymanej, chodzić powinno głównie o fakty i o ich ujęcie.

Przekład, dokonany dobrą polszczyzną ze znajomością rzeczy i z zachowaniem poprawnej nomenklatury i terminologii polskiej, nie pozostawia nic do życzenia. Drobne usterki stylowe tłumaczą się trudnością przekładu z języka niemieckiego, są zresztą bardzo nieliczne i nie zmniejszają wartości książki.

Strona zewnętrzna nader staranna: papier, druk, ryćciny nie ustępują celniejszym tego rodzaju wydawnictwom europejskim.

W. Jezierski.

Moja książeczka. Nauka czytania i pisania. Ułożyło grono nauczycieli szkoły początkowej. Warszawa 1911. Nakładem Bronisława Goldfedera. Cena kop. 35, w oprawie 40.

Praca pod powyższym tytułem jest jednym z objawów dążenia do zreformowania nauki początkowej zgodnie z dzisiejszym postępem wiedzy. Wobec nowych pojęć metodycznych nie mogą się ostać dawne podręczniki; nie więc dziwnego, że nauczyciele, mający za sobą wieloletnią praktykę szkolną i znajomość teorii pedagogicznej, zbiorowymi siłami opracowują nowe. Jest to objaw tak dodatni, że tylko z uznaniem podnieść go należy, a jeśli w pewnej dziedzinie ukazuje się jednocześnie lub w krótkim odstępie czasu kilka prac, między którymi znajdujemy pewne podobieństwo, może to być tylko dowodem popularności, jaką się cieszy pewna idea wśród nauczycieli. Przed laty kilkunastu jak grzyby po deszczu ukazywały się gramatyki z zastosowaniem metody indukcyjnej w wykładzie, później wszyscy wydawali czytanki, w latach 1905 — 1908 sypały się jak z rękawa zadania arytmetyczne, teraz przyjdzie kolej na elementarze. Przyjrzyjmy się temu, który mamy przed sobą.

Jest on ułożony według metody wyrazowej analitycznej, t. j. za punkt wyjścia bierze całe wyrazy, które

dziecko czyta, t. j. rozpoznaje wzrokiem jako pewną całość, pewien kształt określony: później dopiero wyrazy już poznane dziecko porównywa, analizuje co do ich składowych części i tym sposobem wyodrębnia oddzielne litery. W przeciwieństwie do elementarzy belgijskich i amerykańskich, w których ta analiza następuje późno po obznajmieniu się ze znaczną ilością wyrazów; do polskiego elementarza Marjana Falskiego, który do analizy przechodzi dopiero na stronie 8-ej; autorzy „Mojej książeczki“ dają litery (a, o, t) już na stronie 2-ej. Zdaje się, że uczynili to świadomie, pragnąc osiągnąć szybsze postępy w czytaniu i pisaniu ze względu na krótki przeciąg czasu, jaki dzieci ubogie spędzają w szkole elementarnej. Obok analizy posługują się też od początku analogją, zestawiając wyrazy podobne, aby dziecko przez liczne porównania dość szybko było zdolne czytać większą liczbę wyrazów. Te zestawienia, polegające na wytwarzaniu nowych wyrazów z dawniej poznanych przez dodawanie liter na początku lub na końcu, nie są również obce dawniejszym elementarzom polskim bez względu na metodę opracowania: zarówno przy starodawnym układaniu wyrazów z liter ruchomych, jak przy metodzie Promyka znajdowanie takich analogji ważną odgrywa rolę, dla czegoż tego wypróbowanego już środka nie zastosować i przy metodzie wyrazowej? Mniej szczęśliwym pod względem metodycznym wydaje mi się pomysł wprowadzenia rysunków w środku lub na końcu zdania zamiast wyrazów, których dziecko jeszcze nie umie przeczytać. Autorzy wprowadzili je dla urozmaicenia tekstu i uwolnienia dzieci od czytania wyrazów bez związku; lecz czy nie wprawiają w kłopot nauczyciela, gdy dziecko nie pozna rysunku albo nazwie go fałszywie? Nie podzielam zdania tych, którzy odrzucają bezwzględnie zagadki, t. j. nie chcieliby nie pozostawić domyslności dziecka; przeciwnie, uważam za dobry każdy środek, który pobudza dziecko do myślenia i budzi zainteresowanie do nauki; — sądzą tylko, że przy dalszym udoskonaleniu metody należałoby równie bacznie wybierać owe rysunki, jak i wyrazy do czytania. Co do tych ostatnich, to przyznać trzeba, że zasób ich jest znaczny i obejmuje wszystkie dziedziny postrzegania dziecięcego, t. j. dotyczą tego, co dziecko widzi w domu, na ulicy, w mieście, na

wsi, w polu, w lesie i t. d. Czy dobór ich zawsze jest szczęśliwy? Na to trudno dać odpowiedź bezwzględna. Jeśli jako zasadę przyjmiemy, że tekst elementarza powinien być zastosowany do zasobu pojęć i wyrazów dziecka, to musimy uznać, że ten zasób zależy w znacznej części od otoczenia dziecka: jeśli książeczka, którą mamy przed sobą, ma służyć do nauki czytania dla dzieci ubogich miejskich, to nie są błędem wyrazy: *balon, tramwaj, hotel*, któreby były zupełnie nieodpowiednie dla dzieci wiejskich, ale pewne wątpliwości w nas budzą takie wyrazy, jak: *wilk, lis, żmija, wrona, sowa*, które wprawdzie z brzmienia mogą być znane dzieciom miejskim, ale oznaczają zwierzęta, których one nie miały sposobności widzieć, nie rozpoznają więc tak łatwo na obrazku. Inne braki wykazałyby mogły ściślejsze badania mowy i inteligencji dzieci 7 letnich, które, mamy nadzieję, w przyszłości będą brane pod uwagę przy układaniu książek do pierwszej nauki.

Wspomnę tu o paru punktach, które stoją w niejakej sprzeczności ze znamionami psychicznymi tego okresu. Zaliczymy tutaj wczesne wprowadzenie nazw pewnych narzędzi; już na stronie 5-ej mamy ich rysunki, a na stronie 9-ej wyraz *kosa* jest użyty dla zaznajomienia dzieci z nową literą *k*; — tymczasem nazwy narzędzi ogrodniczych, rolniczych, a nawet rzemieślniczych należą do wyrazów bardzo mało znanych dzieciom 7-letnim a nawet 9-letnim. Wśród tych, z którymi miałam do czynienia, prawie wszystkie umiały powiedzieć, skąd się bierze chleb i co robi rolnik, ale na pytanie co to jest *plug* zwykle otrzymywałam odpowiedź: „nie wiem”.¹⁾ Dziecko bowiem wcześniej interesuje się *czynnością* i jej *celem*, niż narzędziami pracy; naprzód więc należałoby je zaznajamiać z całą sytuacją, np. pokazać mu rolników siejących lub orzących, sianokos, żniwo, a później dopiero przechodzić do analizy tych obrazków i do uczynienia poszczególnych przedmiotów; sam rysunek kosi i wyraz *kosa* dla dziecka

¹⁾ Przyczyną takiej odpowiedzi może być tu sposób zapytywania. W samej rzeczy nie łatwo dla dziecka odpowiedzieć na pytanie: *co to jest plug*, lecz może go znać i wiedzieć że służy do orania.

miejskiego, które nie może go dopełnić wyobraźnią nie nie mówi. To samo możnaby powiedzieć o wyrazie *ramka*, przeciętne dziecko 7-letnie interesuje się obrazkami i fotografiami, które są oprawione w *ramki*, ale *ramka* sama przez się nie przedstawia dla niego dostatecznej treści. Na str. 22-ej czytamy pod obrazkiem: tu 5 *lip* — niezależnie od tego, że obrazek ten nie jest bardzo wyraźny, zwrócić należy uwagę, że rozróżnienie gatunków drzew i znajomość tych drzew jest bardzo słaba u dzieci ubogich w mieście, o czym świadczą między innymi odpowiedzi dzieci, opracowane w książce J. Wł. Dawida p. t. *Zasób umysłowy dziecka*. Na str. 25-ej zdanie: *Marek lepi lisa, a Mela lepi kury* będzie zrozumiałe tylko dla tych dzieci, które zajmują się modelowaniem; inne zupełnie nie pojmą, o co chodzi. Niezbyt szczęśliwie pomyślana jest strona 43, gdzie wyraz *rower* i *rolety* nie będą dostępne nawet dla wielu dzieci miejskich (w ochronie, gdzie badałam mowę, większość dzieci mieszała wyrazy *roleta* i *firanka*, a nawet *firanka* była lepiej znana). Są to wprawdzie szczegóły, które nauczyciel łatwo naprawi przez odpowiednie objaśnienia, ale sądzę, że ideałem powinno być, aby książka sama mówiła do dziecka, tekst był zawsze zrozumiały bez komentarzy, wówczas i w samym czytaniu postępy dziecka będą szybsze. Przyznać trzeba, że wspomniane niezręczności w układzie tekstu spotykamy przeważnie w początkach, gdy autorzy mieli małą liczbę liter do rozporządzenia; dalsze czytanki są bardzo zajmujące i zastosowane do pojęć dziecka. Rażą nas tylko dość liczne błędy przeciw dobrej polszczyźnie.

Autorzy bardzo słusznie nie wyróżniają w swej książce 2 części: elementarza i czytanki, lecz wszędzie trzymając się tej samej zasady, podkreślają nowe litery lub ich kombinacje; czyby nie było dobrze w późniejszych wydaniach pójść o krok dalej: w każdej powiastce wyróżniać w pewien sposób wyrazy trudniejsze pod względem czytania i pisowni, aby odrazu zwracać uwagę na właściwą ortografię, całemu zaś tekstowi nadać więcej jednolitości, unikając umieszczenia obok siebie ustępów, nie mających logicznego związku ze sobą. Wogóle całą książkę uważamy jako krok naprzód w dziedzinie podręczników dla szkoły elementarnej, i dlatego wypowiedzieliśmy szereg uwag, aby i samych auto-

rów i ogół nauczycielstwa pobudzi do dalszej pracy nad rozwojem tej sprawy.

Aniela Szycówna.

Uzupełnienie.—Prof. Ign. Radliński uzupełnia uwagę p. A. B. w artykule o „Apokryfach judaistyczno-chrześcijańskich” (N. T. str. 178—181) następującym wyjaśnieniem. „Za otrzymane z kasy im. Mianowskiego rb. 150 i rb. 75 *nie* wyjdzie druga serja Apokryfów, lecz *wyszła* owa książeczka, o której sprawozdanie traktuje, a która według planu mojego miała być tylko uzupełnieniem tamtej, jakby dowodem konieczności takiego opracowania Apokryfów, które zamierzałem wydać, których *pierwszą* serję wydałem (Apokryfy prorocze), a na wydanie *drugiej* (Apokryfy biograficzno-podaniowe, np. Ewangelje, Dzieje Apostolskie i t. d.) o pieniądze Kasę prosiłem.

Więc serja II pozostaje *nie* wydana i *nie* wyjdzie wcale, gdyż niema nakładcy“.

Przegląd bibliograficzny

za styczeń, luty i marzec roku 1912.

Podajemy poniżej za kwartał pierwszy r. b. spis dzieł, rozpraw i artykułów w języku polskim, dotyczących:

- 1) historii pedagogji,
- 2) szkolnictwa współczesnego polskie i obce,
- 3) pedagogji ogólnej,
- 4) pedagogji doświadczalnej i pedologii,
- 5) dydaktyki ogólnej,
- 6) metodyk szczegółowych,
- 7) i obejmujący wykaz podręczników i książek szkolnych.

Przegląd ten przy środkach, jakimi rozporządzamy nie może być kompletny. Jednak w takiej nawet postaci, sądzimy, może się przydać nauczycielom, szczególniej pracującym na prowincji, więc zupełnie odciętym nawet od tych skromnych źródeł wiedzy, jakimi rozporządza Warszawa.

Jeżeli znajdą się środki, chcielibyśmy nowy ten dział udoskonalić w ten sposób, żeby przy każdym tytule znalazło się krótkie sprawozdanie lub nawet ocena książki przez fachowca. Obecny przecież stan materialny wydawnictwa, niestety, nie pozwala wróżyć, żeby się to przedko mogło urzeczywistnić.

Spis skrótów,

oznaczających tytuły czasopism i nazwiska wydawców.

(Przy tytułach, gdzie nie podano miejsca wydania, należy rozumieć, że jest nim Warszawa).

- Bibl. Warsz. Biblioteka Warszawska.
 N. T. Nowe Tory.
 Wych. Wychowanie w domu i szkole.
 T. N. S. W. Towarzystwo Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie.
 G. i W. Gebethner i Wolff.

I. Historia pedagogji.

1. Z. Kukulski. **Program naukowo-wychowawczy ks. Hugona Kołłątaja**. Wych. stycz., luty, 1912.
2. Stefan Zaleski. **Ks. Hugo Kołłątaj**, szkic biograficzny na tle jego działalności politycznej i pedagogicznej. (Odbitka z „Głosu Nauczycielstwa Ludowego“). Kraków 1912.
3. Hip. Wójcicki. **W szkołach przed pół wiekiem**. Kraków, Przegląd Polski, styczeń 1912.
4. Dr. A. Mikulski. **Ks. Hugo Kołłątaj o sądach uczniowskich**. Muzeum (Lwów), styczeń 1912.

II. Szkolnictwo współczesne polskie i obce.

5. B. Dyakowski. **O położeniu nauczycieli w szkołach galicyjskich**. Wych., stycz., luty 1912.
6. J. Lutosławski. **Szkoły rolnicze średnie**. (Wyd. Centr. T. Roln. w K. P., G. i W., 1912, str. 27.
7. **Oświata galicyjska w budżecie państwa w r. 1912**. Muzeum (Lwów), styczeń 1912.
8. Bronisław Bouffał. **Szkolnictwo uzupełniające na zachodzie**. Bibl. Warsz., stycz. 1912.
9. Iza Moszczeńska. **Przymus szkolny**. N. T. luty 1912.
10. Dr. J. Młodowska. **Odwiedziny w szkole szwajcarskiej**. N. T. luty 1912.

III. Pedagogja ogólna.

11. Stanisław Karpowicz. **Indywidualność i jej kształcenie**. Wyd. „Domu Dziecięcego“ 1912, str. 56.

12. Foerster F. W. dr. **Wychowanie człowieka**. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów, przeł. Osterloff (wychodzi zeszytami). G. i W.
13. Foerster W. **Nauka życia w przykładach**. Książka dla rodziców i wychowawców, cz. II, streściła M. Bujno Arctowa (Książki dla wszystkich), M. Arct 1912.
14. Roman Zawiliński. **Ideaty wychowawcze doby obecnej, a szkoła średnia w przyszłości**. Lwów, Muzeum, luty, 1912.
15. Dr. Juliusz Wisnar (opr. Dr. Jan Piątek), **Zasady przyzwoitego zachowania się uczniów szkół średnich**. Lwów, nakł. T. N. S. W. 1912, str. 47.
16. Iza Moszczeńska. **O szkołach i wychowaniu**. Książka dla rodziców i nauczycieli ludowych. Nakł. H. Zaranowskiego, 1912, str. 103.
17. J. Payot. **Wyrabianie charakteru podstawą moralności**. Z oryg. franc.: „La morale à l'école“ przeł. M. Arct-Golczewska, Michał Arct 1912.
18. Andrzej Baumfeld. **Zygmunt Krasiński jako wychowawca narodu**. N. T. luty 1912.

IV. Pedagogika doświadczalna i pedologia.

19. Dr. J. Joteykówna. **Wykłady pedologii**. (w streszczeniu). Szkoła. Lwów, styczeń. 1912.
20. R. Nusbaumowa. **Kłamstwo u dzieci**. Rodzina i Szkoła. Lwów, styczeń 1912.
21. Dr. L. Bykowski. **Gminy szkolne**. (Doświadczenia praktyczne). Muzeum, Lwów, luty 1912.
22. W. Puffke. **Zabawy, gimnastyka i pogadanki w szkółce froebliowskiej**. Z 99 ilustr. Poznań 1912.
23. M. Lipska-Librachowa. **Spostrzeżenia i uwagi nad stylem dziecięcym**. Wych. luty, marzec 1912.
24. M. E. Boole. **Przygotowanie dziecka do wiedzy ścisłej**. Z ang. przeł. M. Sadzewiczowa 1912. G. i W. (Bibl. życia codziennego), str. 113.
25. Dr. M. Bienenstock. **„Gmina szkolna“ jako czynnik wychowawczy**. N. T. styczeń i luty 1912.
26. Dr. A. Stabrowska. **Giotto a sztuka dziecięca**. N. T. styczeń 1912.

27. Władysław Kociejowski. **Zasady kształcenia fizycznego podług systemu Leshaffa.** N. T. styczeń 1912.

28. W. Wakar. **Wycieczki szkolne.** N. T. styczeń 1912.

V. Dydaktyka ogólna.

29. N. Sperber. **Ekonomja i technika pamięci.** N. T. luty 1912.

VI. Metodyka szczegółowa.

30. Zarzecki L. **Uwagi metodyczne o nauczaniu arytmetyki początkowej.** Wyd. im. Staszycza. (Książnica wychowawcza nr. 6), 1912.

31. F. Jaros. **Kilka uwag „o wycieczkach przyrodniczych“** N. T., luty 1912.

VII. Podręczniki i książki szkolne.

32. K. Ciołkosz. **Krótki rys dziejów literatury polskiej czasów najnowszych (1863—1910).** Brody. Księg. Westa). 1912.

33. Dr. R. Pilat. **Historja literatury polskiej.** Wykłady uniwersyteckie pod red. Dr. Wilhelma Bruchnalskiego, t. III. **Historja poezji polskiej od r. 1632 — 1740.** Lwów. Altenberg, 1912.

34. Pachonński Henryk prof. **Historja geografji,** z rycinami. Kraków, Geb. i Sp. Warszawa G. i W. 1912, str. 102.

35. **Wypisy historyczne** ilustrowane dla użytku młodzieży przy nauczaniu dziejów powszechnych pod red. Kazim. Wachowskiego, zesz. V. **Historja starożytna. Grecja (dok.).** Rzym, opr. K. Wachowski G. i W. 1912.

36. Suppantisch R. **Podręcznik geometrii** na kl. IV i V szkół średnich. **Planimetrja i stereometrja.** Tłum. dr. Ludwik Hordyński. Lwów. Nakł. księg. G. Seyfarta. G. i W. 1912, str. 5 nlb.+242+CXIII.

37. Jamrógiewicz R. dr. i Strutyński K.

Gieometrja poglądowa. Stopień niższy. Z licznymi rycinami w tekście i z siatką sześciianu na kartonie. Lwów, 1912.

38. Kitowicz J. **Opis obyczajów za panowania Augusta III,** opracował dla użytku szkolnego Wład. Jankowski, 1912. Księg. Wendego.

39. Bukowiecka Helena. **Opis ziem dawnej Polski.** Warsz., wyd. im. M. Brzezińskiego, 1912, str. 117.

40. Nałkowski W. **Gieografja malownicza,** cz. V. Azja. M. Arct. 1912.

41. Nałkowska A. **Gieografja ziem dawnej Polski,** wyd. II popr. M. Arct, 1912.

42. Sporzyński K. **Krótki wykład fizyki do użytku szkół średnich,** z uwzgl. szkół żeńskich, wyd. II, przerob. M. Arct, 1912.

KRONIKA.

Szkolnictwo ludowe na zjeździe Kółek rolniczych imienia St. Staszica.

Doroczny zjazd Kółek imienia Staszica zgromadził więcej niż dwustu włościan, przybyłych z różnych stron kraju, i wypełnił im trzy dni zajmującym obradami, które toczyły się w sali Muzeum przemysłu i rolnictwa. Nic dziwnego, że te zjazdy coroczne budzą coraz żywsze zainteresowanie w kołach inteligencji miejskiej, zwłaszcza obozu postępowego. Staszycowcy, inaczej „zaraniarzami” zwani, stanowią bez zaprzeczenia przednią straż postępu na wsi, sam wybór inteligencji włościańskiej, świadomie, planowo, konsekwentnie zmierzającej do podniesienia wszechstronnej kultury społeczeństwa od jej najszerszych podstaw. Ruch to względnie młody, liczy nie więcej niż 6 lat życia, a już zdołał w pewnej mierze zaznaczyć się pozytywnymi rezultatami. Ciekawym zjawiskiem jest odradzanie się w tym nowym prądzie wszystkich haseł, wszystkich tych punktów programu, które inteligencję naszą poruszały czterdzieści lat temu, w zaraniu

tak zwanego pozytywizmu warszawskiego. Wiara, że „wiedza to potęga”, walka o niezależność myśli przeciw żywiom ciemnoty i fanatyzmu, dążność do zrównania kobiety pod względem udziału w pracy społecznej i uczestnictwa w dobrodziejstwach wiedzy, wreszcie silne przekonanie, że dobrobyt jest niezbędną podwaliną kultury duchowej, i że nie tylko godziwą lecz wprost wskazaną jest rzeczą zdobywać materialne dobra i wyzwolenie ekonomiczne, by na nich samoistność społeczną zbudować — oto kardynalne wskazania tego katechizmu, który dziś od inteligencji przejął chłop.

Oczywiście nowy ten prąd nie został przeniesiony na świeży grunt żywcem, bez zmian i uzupełnień. Doświadczenia lat ubiegłych zasiły go nowymi, cennymi przymieszkami, chroniąc go od krańcowej jednostronności, od przeciwstawiania się bezwzględnie ideałom czasów minionych, które młodym pozytywistom przedstawiały się w formie przeżytku, młodym „Zaraniarzom” w postaci olśniewającego objawienia. Tamci przesycili się poezją, ci zaczynają ją dopiero odkrywać, a nawet próbują ją tworzyć.

W czasie zjazdu rozpowszechniano tomik poezji, napisanych przez młodego ucznia kursów w Sokółku, dziś zagrożonego chorobą piersiową i leczącego się w Otwocku. W jego niekunsztownych piosenkach brzmia jakoby filareckie dźwięki.

Porównanie tegorocznego zjazdu z poprzednimi wykazuje szereg zmian, świadczących o coraz większej dojrzałości uczestników. Przedewszystkiem zaznaczyła się większa jeszcze niż dawniej samodzielność; chłop nie tylko czynny brał udział w zjeździe, lecz przewodniczyli mu, kierowali nim, nadawali mu ton i charakter. I oto, co się okazało: Wbrew rozpowszechnionym przekonaniom o grubym materializmie chłop polski, sprawy kultury duchowej wysunęły się tym razem na plan pierwszy, usuwając na drugorzędne stanowisko kwestje natury czysto gospodarczej.

Kto pilnie śledził przebieg obrad od początku do końca, musiał stwierdzić, że tam nawet, gdzie ich treść obracała się wokół zadań ekonomicznych, spółek handlowych, rolniczych i przemysłowych, motywem przewodnim wszystkich przemówień chłopów, było właśnie wołanie o światło, o wiedzę.

Ciemnota jest wedle nich najcięższą, najdotkliwszą plagą wsi polskiej. Z ciemnoty płynie nędza, gdyż ona odwraca grosze chłopskie od produkcyjnych do nieprodukcyjnych celów; z ciemnoty pijaństwo, brud, choroba, śmiertelność dorosłych i dzieci; ciemnotą tłumaczy się niechęć do organizacji i zrzeszeń, niedołęstwo ekonomiczne i społeczna bezradność, rozstrój i niesnaski ży-

cia rodzinnego, waśni sąsiedzkich.

Z natury rzeczy tedy dyskusja w kwestji szkolnej rozrosła się poważnie, pochłonięta wiele godzin i byłaby trwała dłużej jeszcze, gdyby prezydium nie było zmuszone jej przeciąć ze względu na konieczność wyczerpania programu.

Właściwie zainaugurowały ją już obrady wstępne, poświęcone ogólnym potrzebom wsi polskiej.

Pierwszą jej potrzebą są szkoły; to stwierdzili wszyscy mówcy. Jeden z nich wypowiedział przekonanie, że liczba analfabetów jest u nas znacznie mniejsza, niż podają cyfry urzędowe. W jego okolicy, w Grójeckim, według przez niego sporządzonej statystyki niema ich więcej, niż 25%. To tylko bieda, że umiemy czytać, nie czytają. Słuchając tych słów, niepodobna było oprzeć się uwadze, że mniej więcej to samo da się powiedzieć o wielu grupach tak zwanej inteligencji.

Zresztą tej statystyki niepodobna nieopatrzyć znakiem zapytania. Jeśli jest ścisła, to może odnosić się tylko do danej okolicy. Z dalszych obrad ujawniło się, że istnieją ogromne różnice pod względem oświaty i szkolnictwa. Gdy naprzykład w Łowickim, jak stwierdził przewodniczący, jedna szkoła przypada dziś przeciętnie na 2 — 3 wsi, w powiecie Puławskim, jak mówił, na 18 wsi jest zaledwie jedna szkoła.

Podstawą dyskusji w kwestji szkolnej był referat p. Klimka o zadaniach i znaczeniu szkoły ludowej i o brakach naszego szkolnictwa ludowego.

Przedewszystkiem jego ujem-

na stronę stanowi krótkość roku szkolnego i nieregularne uczęszczanie dzieci do szkoły. Co do pierwszego punktu zgodnie z nim wypowiadali się inni uczestnicy, co do drugiego jednak, to zdaje się, dużo jeszcze wody upłynie, zanim ogół rodzin chłopskich zrozumie, jak ważną rzeczą w nauce szkolnej jest systematyczność i jak krótkowidzący są ci rodzice, którzy naukę dzieciom przerywają nieustannie, dla tej lub owej gospodarskiej czynności, nie pojmując, jak można obejść się bez posług dziecka lub jego obowiązkom szkolnym poświęcić zajęcia domowe. Są to przecież jednak rzeczy praktykowane w krajach stojących wyżej od naszego zarówno pod względem oświaty jako też i gospodarstwa. Praca dzieci w godzinach szkolnych musi być całkowicie wykluczona, jedynie to może być rekojmią dodatnich wysiłków nauczania. Niepodobna bowiem porządnie i systematycznie prowadzić lekcji, mając coraz to inny skład uczniów. Niektórzy mówcy włościańscy próbowali pogodzić pożytek z *dzieci* z korzyścią *dzieci* proponując, aby dla dziatwy, pasącej było w polu, urządzano osobne lekcje w godzinach południowych, między godziną 10 a 2, to jest wtedy, gdy owo bydło wraca do obory. Słusznie zaprotestował gorąco przeciw takiemu wyzyskiwaniu czasu jeden z nauczycieli, p. Nowicki, poparty zresztą przez kilku chłopów. Dziecko, które zrywa się o świecie i biegnie na pastwisko, nie może w ciągu kilku godzin, należących się nie tylko krowie ale i jemu na posiłek i wypoczynek z uwagą słuchać lekcji. Przedewszystkiem zaś nie-

podobna wymagać od nauczyciela, aby bez względu na własną potrzebę wypoczynku o każdej godzinie dnia coraz to inną gromadę dziatwy brał do szkoły i wyuczał.

Wogóle dało się zauważyć to, co z innych względów nawet i dziwić nie może, iż chłop, choć rozumieją i uznają potrzebę oświaty, zupełnie jeszcze nie zdają sobie sprawy z warunków pracy nauczycielskiej, ani też z elementarnych postulatów pedagogii. Już w przemówieniu pana Klimka podkreślono, że brak szkół wywołuje ich przepętnienie, a stąd przeciążenie nauczycieli i niedostateczne postępy dzieci. Naturalnie wcale nie zmniejsza złych następstw tego stanu rzeczy fakt, iż przepętnienie panuje tylko w miesiicach zimowych, w cieplej porze liczba dzieci zmniejsza się, a szkoła pustoszeje z chwilą, gdy prace polne się zaczynają. Nauczycielowi mimo to stawia się wymagania, aby wszystkie dzieci, uczęszczające na naukę, krzyś z niej odnosiły. Zmuszony prowadzić 3 — 4 oddziałów równocześnie nie może nawet skutkiem częstej nieobecności wielu uczniów dokładnie ich wszystkich poznać i śledzić ich postępy. Stąd wynika niezmiernie męczący bezład i dorywczosć w pracy, co — jak wiemy — niesłychanie potęguje wysiłek nauczyciela. Rodzice dotąd nie rozumieją, że nauczyciel, wzbraniający się uczyć więcej niż 60 dzieci w jednej szkole, czyni to nie przez formalistyczne trzymanie się przepisów, nie przez złośliwą chęć hamowania dostępu oświaty do mas, lecz pod wpływem niezłomnej konieczności, jest bowiem fizycznym niepodobni-

stwem, by większej pracy poddał i aby w liczniejszej jeszcze, a nierównej pod względem przygotowania gromadzie uczniów, jakkolwiek osiągnąć można rezultaty.

Pani Marja Dąbrowska rozwinęła przed oczami słuchaczy obraz szkolnictwa początkowego w Belgji, kładąc główny nacisk na obywatelski, społeczny kierunek wychowania w szkołach ludowych. Ażeby rozbudzić miłość kraju, zrozumienie jego przeszłości, nauczyciele odbywają z dziećmi wycieczki do miast i miejsc historycznych, pokazują im pomniki wielkich ludzi, starożytne gmachy i opowiadają ich dzieje. Ażeby uzdolnić do życia w dzisiejszym społeczeństwie i do pracy dla jego przyszłości, tworzą organizacje koleżeńskie w szkole, wszechplające nie tylko w umysły ale w zwyczaje dzieci zasady współdziałania, kooperacji.

Pan Gejer opowiadał, w jaki sposób w Czechach dziatwa szkolna wciągana bywa w życie organizacyjne, w pracę w kooperatywach od najmłodszego dzieciństwa zaprawiając się pod kierunkiem rodziców do sąsiedzkiego współdziałania.

Pan Nowicki, biorąc za punkt wyjścia referat p. Dąbrowskiej wyraził żal, że u nas nie można w całej rozciągłości zastosować wzorów belgijskich. Brak nam pomników i pamiątek wiążących nas z naszą przeszłością dziejową; zostały po niej pomniki ducha, dzieła wielkich ludzi w księgach zamknięte i z temi należy nasze dzieci zaznajamiać.

Nie był to jedyny głos świadczący o pragnieniu zaznajomienia się z przeszłością kraju

i z jej duchową spuścizną. Coraz wyraźniej w kołach włościańskich objawia się dążenie do nawiązania łączności między dniem dzisiejszym a minionym wczoraj i upragnionym jutrem. Wiąże się to ściśle ze świadomością obywatelskich zadań i obywatelskiej odpowiedzialności u tych, którzy coraz większy szmat ziemi rodzinnej bezpośrednio w ręce zagarniają.

Przed dwoma miesiącami z inicjatywy nauczycieli ludowych zaczął wychodzić przy Zaraniu dodatek p. t. „Sprawy szkolne“, poświęcony szkolnictwu ludowemu. Ma on bardzo poważne zadanie. Dyskusja szkolna na zjeździe wykazała obok zainteresowania kwestją oświaty także i bardzo niedostateczne zrozumienie warunków jej pomyślnego rozwoju. Jest jeszcze mnóstwo punktów ciemnych, spornych, drażliwych, mogących być źródłem tysiącznych nieporozumień między domem i szkołą. Na łamach „Spraw szkolnych“ można stopniowo wszystkie te kwestje wyświełać i rozwijać.

(J. M.).

Z Towarzystwa badań nad dziećmi.

P. F. Jaros zdawał sprawę ze swoich badań estetyczno-metrycznych w laboratorium przy dwuklasowej szkole początkowej, utrzymywanej kosztem Towarzystwa akcyjnego „Zawiercie“ w Zawierciu.

Działy badań w szkole w Zawierciu są następujące: lekarski, antropometryczny, fizjologiczny i psychologiczny.

Materiał badany olbrzymi: 1200 dzieci.

W sprawie podręczników szkolnych.

Inspekcja szkół warszawskich wysłała do szkół prywatnych okólnik datowany 14-go lutego (st. st.) № 3450/3710, w którym żąda, aby wszystkie podręczniki, używane w szkołach prywatnych, miały aprobatę władzy na zasadzie art. 3762 tomu XI cz. I „Zb. pr.“ wyd. r. 1893. Podręczników niezaaprobowanych nie będzie wolno używać, o ile zaś obecnie są w użyciu takie podręczniki, należy złożyć po dwa egzemplarze do komitetu przy okręgu szkolnym warszawskim i aprobatę wyjednać.

Zająć się tym powinni przede wszystkim wydawcy, a spisy podręczników zaaprobowanych, jak również do aprobaty przedstawionych, powinni przedstawić szkołom, aby te mogły wybór odpowiedni czynić.

Inspektor żąda złożenia sobie przez poszczególne szkoły spisu podręczników, w nich używanych, już do d. 1-go maja, więc sprawa jest pilna. Wobec zaś coraz poważniejszego rozwoju szkolnictwa prywatnego i coraz lepszych wyników na tym polu osiągniętych jest ona też bardzo ważna.

Dodać należy, iż okólnik inspektora wydano na podstawie odczwy kuratora z datą 14-go stycznia (st. st.) r. b. (№ 36252), w której kurator zaznacza, iż doszło do jego wiadomości, że przetożone szkół prywatnych wprowadzają podręczniki i pomoce (uczebnia posobia) nietylko nie posiadające aprobaty władzy, lecz nawet wydane za granicą, naprzykład—w Krakowie.

Czasopismo mat.-fizyczne „Wektor“, wychodzące w Warszawie od sierpnia r. ubiegłego, uzyskało aprobatę Rady Szkolnej Krajowej w Galicji. Rada szkolna na posiedzeniu z dnia 16 marca uchwaliła polecenie prenumeraty „Wektora“ dyrekcjom wszystkich szkół średnich w Galicji.

Międzynarodowy fakultet pedologiczny.

Dr.-med. Józefa Joteyko, kierownik laboratorium psychologicznego przy uniwersytecie w Brukseli otwiera od jesieni 1912 roku Fakultet Międzynarodowy Pedologii (Wyższa Szkoła nauk pedologicznych i psychologicznych).

Pierwszy kurs rozpocznie się 4-go listopada. Bliższych szczegółów zasięgnąć można: 35, Avenue Paul Jaer, Bruxelles.

Nauki o dziecku i młodzieży stanowią w obecnej dobie całokształt dość skończony a jednocześnie dość ważny i interesujący dla utworzenia nowego fakultetu. Już deziderata w tej sprawie wyrażane były na I Międzynarodowym Kongresie Pedologii (Bruksela, 1911). Nowopowstający Fakultet Pedologiczny będzie jednocześnie ośrodkiem nauczania i ośrodkiem badań. Całość kursu obejmie trzy lata. Po dwóch latach słuchacze po złożeniu egzaminów otrzymywać będą dyplom „licencié“ nauk pedologicznych; trzeci rok przeznaczony będzie do przygotowania oryginalnej rozprawy, w której obronie słuchacze otrzymają tytuł „doktora nauk pedologicznych“.

Do składu profesorów wejdą osoby najbardziej kompetentne w rozmaitych specjalnościach. Obok kursów takich jak: Pedologia teoretyczna i praktyczna, Psychologia doświadczalna, Antropometria, Higiena szkolna, Historia pedagogiki, Dydaktyka i Pedagogia doświadczalna, nauczanie liczyć będzie nadto wykłady poświęcone Neurologji, Psychiatryi, Psychologii dzieci anormalnych, Fizjologję mięśni i nerwów i t. d.

Nauczanie odbywać się będzie: 1. za pomocą wykładów 2. w licznych szkołach; 3. w Seminarjach; 4. w Laboratorjach.

Fakultet pedologii posiadać będzie cztery laboratoria: 1. Laboratorium pedologiczne; 2. Laboratorium psychologiczne; 3. Laboratorium fizjologiczne i Antropometrii i 4. Laboratorium chemiczne.

Odnosnie do nauczania wyższego Fakultet Pedologii będzie tym, czym są dziś tak zw. szkoły „nowego typu“ odnosnie do nauczania średniego.

Słuchacze regularni przyjmowani będą na zasadzie dyplomu szkół średnich lub seminarjum nauczycielskiego. Dyplomy ze szkół polskich będą prawomocne. Opłata roczna 250 fr., egzamin 50 fr. Wolni słuchacze przyjmowani będą na tych samych warunkach.

Niezależnie od Fakultetu Pedologii, Kursy wakacyjne Pedologii (t. zw. Seminaire de Pédologie) D-ra Joteyko odbywać się będą tak jak i dawniej w lipcu. Przeznaczone są dla osób, które czas mają ograniczony a życzą sobie zapoznać

się z Pedologją teoretycznie i praktycznie. Opłata 50 fr.

Ofiary na cele oświatowe i szkolne.

Wdzięcznej pamięci *Romuald Krzyżanowski*, zmarły w Kijowie d. 25 marca r. b. na schyłku swego długiego żywota, w żarliwej trosce o przyszłość nadchodzących pokoleń poczynił zapisy następujące:

Na szkołę imienia Al. Świętochowskiego 350 rb.

Na męską szkołę rolniczą w Gołotczyźnie 2,500 rb.

Na redakcję „Światła“ 1,500 rb.

Na czytelnię dla rzemieślników w Warszawie 1,000 rb.

Na wydanie nieznanych rękopisów Staszica 2,000 rb.; z dochodów wydawnictw dzieł Staszica na Towarzystwo kultury polskiej 1,500 rb.

Na zapomogi dla studentów-polaków uniwersytetu kijowskiego 1,000 rb.

Na szkołę gospodarstwa domowego w Kruszynku 1,000 rb.

Na szkołę rolniczą w Gołotczyźnie 1,000 rb.

Na szkołę w Sokołównu 500 rb.

Na wydanie dzieła Wacława Nałkowskiego 500 rb.

Na polski Związek nauczycielski 250 rb.

Na bibliotekę samokształcenia nauczycieli wiejskich 250 rb.

Na wydawnictwo dostępne dla ludu historii polskiej 250 rb.

Na wydawnictwo złotych myśli pisarzy polskich 250 rb.

Na wydanie prac Romualda Minkiewicza 500 rb.

Na Towarzystwo fizyczne w Warszawie 100 rb.

Oprócz tego testamentem zapisał p. Bolesławowi Mejerowi na kształcenie oddanych mu

pod opiekę dzieci 500 rb., oraz resztę swego majątku, jaki zostanie po wykonaniu w całości testamentu — na cele dobroczynne i społeczne, do rozporządzenia p. Stanisława Michalskiego.

Zaiste, słusznie tutaj powiedzieć można: *non omnis moriar...*

Od Administracji.

Wszystkich naszych prenumeratorów, którym poczta zwróciła przesłane pieniądze zawiadamiamy, że stało się to wskutek tego, iż pismo nasze nie wychodziło w drugim półroczu r. z.

Obecnie, kiedy dzięki nadzwyczajnej ofiarności członków Związku, poparciu bliższych i dalszych przyjaciół pisma a niezmordowanej energii i pracy przewodniczącego Związku pismo zostało wznowione, prosimy o łaskawe wysłanie powtórne prenumeraty pod dawnym adresem: Nowogrodzka 25, i o jednanie nam nowych abonentów.

Redaktor i Wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.

Nauka języka ojczystego w szkole

przez

Wł. Jurgisa.

(Dokończenie).

IV

Nauka czytania.

„Używanie książek“.—Gazeta. — Czytelnia. — Wypisy szkolne. — Nieuwaga. — Morały. — Kontrola lektury uczniów. — Prenumerata pism. — Historia literatury polskiej. — Referaty uczniów. — Konkursy. — Deklamacja. — Śpiewy. — Teatr amatorski. — Krasomówstwo. — Wycieczki.

Do pisania niezbędnym będzie czytanie, przytym nie czytanie bezcelowe, nie „rozczytywanie się“ w każdym słowie drukowanym z zachwytem nad głupimi romansidłami, lecz czytanie planowe, mające określony cel i system.

W szkołach amerykańskich istnieje specjalny przedmiot naukowy, — naturalnie, u nas nie istniejący: „używanie książek.“ Uczniowie uczą się orjentować w bibliotekach, czytelnich, katalogach, encyklopedjach, doborze książek i zasięganiu z nich wiadomości. Nauczyciel języka polskiego powinien uczniów właśnie nauczyć tego „używania książek“; i pójdzie

„Nowe Tory“, zeszyt IV.

mu to gładko, jeśli zechce ożywić tę naukę przez prowadzenie pisma. Wprowadzi on prócz tego do klasy — gazetę zwykłą, nauczy orjentować się w jej materjale i krytycznie go traktować, co odda uczniom nieocenione usługi w życiu praktycznym, urabianiu przekonań i umiejętności śledzenia życia oraz zasięganiu potrzebnych wiadomości. Dopuści ich do organizacji biblioteki szkolnej, poprowadzi do biblioteki publicznej i t. d. Czyż to nie będzie znacznie pożyteczniejszym od czytania tradycyjnych wypisów, które albo są nudne albo nudnemi stać się muszą, choćby dla tego, iż pierwszego—drugiego dnia zostaną przez uczniów przeczytane „od deski do deski”? Z całą klasą trudno przeczytać choćby jeden drobny utwór, gdyż póki uczeń czyta na głos, koledzy wyprzedzają go, czytając po cichu. Cóż dopiero, gdy uczniowie mają taki „Rok czytania“, który wertują i studjują przez szereg miesięcy. Nudne to dla nich nad wyraz, dla jednych dlatego, że wypisy te są rzeczywiście nieciekawe, dla innych dlatego, że przeczytali je zaraz po nabyciu książki. Nauczyciel walczyć musi z plagą nieuwagi przez cały rok, przez całe życie, zapisuje uczniów niekarnych do dziennika, stawia im złe stopnie, odwołuje się do władzy szkolnej lub do rodziców, zostawia ich na drugi rok w klasie, lecz nigdy nie zwalczy tego naturalnego odruchu każdego zdrowego i rozumnego dziecka. Cztery autorki: panie Niewiadomska, Bogucka, Warnkówna i Chrząszczewska wiele zdziałały na polu literatury podręcznikowej, lecz metoda ich nie jest właściwa: wypisy ich, pozbawione obrazków, systemu, umiejętnego doboru rzeczy prawdziwie artystycznych, ani uczniów nie zajmą ani nie dadzą im należytego pożytku, zarówno jak gramatyka i ćwiczenia ortograficzne tychże autorek. Przytym wypisy te są pełne zachwyty dla mdłej moralistyki

à la Amicis (nie mówiąc o pospolitszych wzorach), która nie ma wspólnego z nauczaniem języka polskiego. Czyż nie lepiej, żeby każdy uczeń czytał to, co odpowiada jego skłonnościom i tematowi pracy: jeden o awjatyce, drugi o podróżach, trzeci — romans historyczny i t. d. Czyta on to i teraz, lecz lektura jego pozbawiona zupełnie systemu i kierownictwa schodzi często na niewłaściwe tory. Wogóle szkoła z lubością roztacza opiekę nad wszystkim, co nudne i bezużyteczne — wypisami, streszczeniami, — nie zajmuje się zaś tym, co uczniów zaciekawia, zachęca do pracy i przynosi im prawdziwy pożytek — samodzielną pracę literacką i lekturą uczniów. Pokierować zaś lekturą uczniów najłatwiej byłoby nauczycielowi przez dozór nad jej rezultatami: przez artykuły w piśmie. O innych sposobach tego kierownictwa powiem dalej.

Naturalnie, że czytanie domowe uczniów, bez kontroli i najczęściej „pocichu“, nie może być środkiem do ćwiczenia się w wyrazistym czytaniu. Wobec tego wypisy wydają się jedynym i niezastąpionym do tego źródłem. Wyrazistego czytania na głos jednak nie osiąga się przez nie, znów wobec braku poważnej odpowiedzialności ucznia i wyraźnego celu, — prócz chyba nieśmiertelnych stopni, tej nauki dorobkiewiczostwa. Znacznie lepiej prowadzącym do celu środkiem wydaje mi się prenumerowanie pism dla wspólnego czytania lub wspólne zaznajamianie się z literaturą bieżącą, do której szkoła zwykle nie dochodzi. W klasach wyższych wielką rolę powinny tu odegrywać referaty uczniów, czytane wobec klasy w oczekiwaniu przez autora dyskusji: z pewnością będzie się starał odczytać je płynnie, wyraziście i nawet z zapalem, a nauczyciel uprzednio udzieli mu potrzebnych do tego wskazówek.

Sądzę, że bardzo dobrym sposobem byłoby wyzys-

kanie metody referatów w kursie literatury polskiej. „Przechodzi się“ ona obecnie przez szereg lat po kawalku, będąc „zadawaną“ z podręcznika przez nauczyciela i „wydawaną“ podług niego przez ucznia, co urozmaica najwyżej „objaśnienia“ nauczyciela, których uczniowie przeważnie nie słuchają, ponieważ, jako dzieci, zwykle odkładają pracę przymusową na ostatni wieczór i mają, wogóle słuszną, nadzieję, że wszystkie objaśnienia nauczyciela znajdą w książce. Program ten należy skondensować, sprowadzając do kursu rocznego, co wyodrębniłoby rzeczy główne od podrzędnych, które odróżniać dzieciom jest trudno, — i nie odkładałoby końca rozpoczętej pracy ad infinitum. W ten sposób zostałby odrzucony balast biograficzny z literatury, a zależność dziejów wewnętrznych i odbicie ich w literaturze zostałyby uwydatnione.

Wykład zaś nauczyciela lub naukę z podręcznika można by było zastąpić właśnie przez metodę referatów. Na nieliczną klasę szkoda wykładu, — o ile nauczyciel ma odpowiednie zdolności, niech go urządzi dla wielu szkół w Filharmonji. W szkole zaś nauczyciel po wstępnej prelekcji o danym okresie (podczas której uczyć będzie również prowadzenia notatek) — poda parę tematów, które życzący sobie uczniowie rozbiegają, opracowują, korzystając z wskazówek nauczyciela, i odczytują wobec klasy lub szerszego gremjum. Inni zaś uczniowie opracowują dane kwestje pobieżnie, przygotowując się na oponentów i prowadzą po referacie dyskusję, której ożywienie zależy przedewszystkiem od talentu pedagogicznego nauczyciela. W ten sposób on wprowadza uczniów od razu do warsztatu pracy naukowej, która zapewne będzie znacznie owocniejszą od „wydawania“ lekcji. Tematy tu

zresztą mogą być nietylko historyczno-literackie, lecz i historyczne, społeczne, szkolne, życiowe.

Wreszcie zwyczajna deklamacja utworów poetyckich przez uczniów na wieczorkach szkolnych przyczynić się może ogromnie do nauki wyrazistego czytania, — nie należy więc sprowadzać jej na poziom dodatkowej i przygodnej pracy nauczyciela i rozrywki dla ucznia. Można urządzać po klasach konkursy deklamacyjne przed temi wieczorkami i wciągnąć do nich niższe klasy, a niektórych utworów uczyć śpiewać. Zachęci to do pracy większą ilość uczniów, którym przytym wypada dać rolę w praktycznym urządzeniu wieczorków, ustaleniu ich programu i wyborze deklamatorów podczas konkursu, co oddziała korzystnie na uwagę, krytycyzm i zainteresowanie się sprawą uczniów pozostałych, nie biorących w wieczorku bezpośredniego udziału.

W imię tej samej nauki czytania nauczyciel języka polskiego powinien zająć się poczynając już od niższych klas szkoły organizacją dla wieczornic szkolnych teatru amatorskiego z udziałem uczniów już od niższych klas szkoły. Niech nie zastępuje tylko nieudolnej moralistyki wypisów równie nienaturalnym morałem komedyjki. Zresztą w wyborze sztuki może pozostawić pewną samodzielność uczniom, ażeby przeczytali wskazane przezeń do wyboru utwory sceniczne. W wyborze artystów może być praktykowany podobny konkurs, urządzeniem zaś praktycznym przedstawienia powinni się całkowicie zająć uczniowie. Tu połączy się kształcenie pamięci, wyrazistego czytania, instynktów społecznych, zaradności życiowej, smaku artystycznego, zmysłu obserwacyjnego w harmonijną całość, która uczniów przejmie zapalem do pożytecznej pracy w imię zrozumiałego i powabnego celu i odpowiedzialności wobec widzów za jej należyte wyko-

nanie, a te szlachetne czynniki zwalczą obecną plagę lenistwa.

Ponieważ w nauce wyrazistego czytania potrzebne są wzory, nauczyciel języka polskiego, dostarczając je, sam powinien od czasu do czasu czytać uczniom i prowadzić uczniów tam, gdzieby mogli usłyszeć piękną wymowę, a więc przede wszystkim do teatrów na stosowne z treści komedje lub dramaty, a potem zachęcać do dzielenia się odebranymi wrażeniami.

Wogóle wycieczki w pracy ruchliwego i rzutkiego nauczyciela języka polskiego powinny odegrywać znaczną rolę, ponieważ są pożyteczne tak pod względem higienicznym jak naukowym i zbliżają nauczyciela do uczniów. Pójdzie więc z nimi raz do czytelnicy, za drugim razem do teatru, za trzecim do muzeum, kiedy indziej znów na wieś w celu czy to przysłuchania się mowie ludu, czy to żeby następnie skreślić wrażenia, czy znów zaznajomić uczniów z życiem, obyczajami, wierzeniami chłopów, a nawet jego budownictwem, pracą, a choćby nawet krajobrazem okolicy. Niektórzy uczniowie podczas tych wycieczek porobią odpowiednie zdjęcia fotograficzne, inni znów, rzucając je na ekran, zdadzą po wycieczce w formie możliwie literackiej sprawozdanie z niej swym kolegom i osobom, interesującym się szkołą.

V

Nauka wymowy.

Zaniedbywanie jej przez szkołę.—Jej potrzeba.—Opowiadania.—Dyskusje.—Odczyty.—Przezrocza.—Obrazki.—Zadanie i przygotowanie nauczyciela.—Wesoła praca.—Zrozumiałość uczniów.—Wnioski.

Sprawozdania takie są niezbędne, ponieważ szkoła w zakresie nauki języka polskiego powinna uczyć nie tylko teorii, historii literatury i pisania ortogra-

ficznego, na czym dziś poprzestaje, lecz powinna jednocześnie uczyć dzieci mówić. O tym nauczyciele języka polskiego zupełnie zapominają, i uczniowie obecnie uczą się mówić jedynie odpowiadając lub — podpowiadając,—i to nawet w klasach wyższych, gdzie piśmiennie opracowują obszerne ćwiczenia na złożone i trudne tematy. Nauka wymowy jednak jest, zdaje mi się, bardziej jeszcze potrzebną, niż nauka pisania. Człowiek może ostatecznie nie umieć jasno, prawidłowo i przekonująco wyrazić swej myśli na piśmie, lecz musi umieć porządnie się wysłowić ustnie, choćby się wcale nie kształcił na mówcę. Szkoła zapomina o tym, ponieważ żyje przeżytkami czasów, gdy już dużo pisano, lecz w braku instytucji społecznych nie mówiono publicznie. Teraz warunki życia się odmieniły, i szkoła powinna je uwzględnić. Są związki, towarzystwa, odczyty, prelekcje, kompanje wyborcze, zebrania publiczne, a zapowiada się na instytucje samorządu. Wszędzie więc, na wszystkich polach pracy społecznej, potrzebni są jeżeli nie krasomówcy, to przynajmniej mówcy, czyli ludzie, którzy umieją dosadnie i wyraźnie wypowiadać swe myśli, nie tracąc wątku logiki i umiając się „znaleźć w dyskusji“. Takich ludzi musi stworzyć życie i już tworzy, a szkoła powinna mu w tym przyjść z pomocą. Zalecałem więc powyżej różnego rodzaju dyskusje: bardziej naukowe z powodu referatów, bardziej praktyczno-aktualne z powodu wyboru prelegenta do referatu, artyści na widowisko, artykułu do pisma, deklamatora na wieczornicę i t. d. Zalecałbym również ustne kreślenie wrażeń z wycieczek, przeczytanych sztuk i wogóle książek. Będzie to wszystko stanowiło obfity materiał do ćwiczeń w mowie. Uczniowie nie będą tu mówili na tematy zadane, wskrzeszając w pamięci szczegóły przeczyta-

nego opowiadania. Będzie to nie nauka pamięci, nie mnemonika, lecz właśnie nauka mowy, korzystająca z źródeł naturalnych, samodzielnie wśród uczniów powstających, dzielenia się wrażeniami i dyskusji. Dodałbym jeszcze do wyliczonego materiału spory, nieuniknione wśród uczniów po przeczytaniu utworu literackiego, w kwestji jego wartości artystycznej lub pojmowania przedstawionych w nim typów. Przyczynią się do nauki mowy omówione już deklamacje i przedstawienia amatorskie.

Pozostaje wreszcie najwyższy szczebel nauki wymowy—samodzielne odczyty uczniów na wybrany przez nauczyciela cykl tematów z odpowiedniego zakresu wiedzy, mające na celu uprzystępnienie jej zebranym słuchaczom, np. kolegom z klas niższych.

Pewnego razu zaproponowałem w klasie V pięć tematów z dziedziny krajoznawstwa, stanowiące pewien cykl:

- 1) Wisła i jej wybrzeża,
- 2) Krajobraz polski,
- 3) Warszawa,
- 4) Życie Polaków w Ameryce,
- 5) Karpaty.

Odczyty miały być kwadransowe, ażeby mali słuchacze się nie znużyli, zaś prelegenci uczyli się streszczać, odróżniając wśród obfitego materiału rzeczy istotnie ważne od podrzędniejszych, które da się pominąć. Zgłosiło się 9 ochotników i na wyznaczony termin—po dwukrotnym zresztą jego odkładaniu—zebrali się, utworzyli ze siebie jury, przesłuchali kolegów, przedyskutowali ich odczyty, wybrali pięciu na prelegentów, odrzucając resztę, dobrali przezroczą i urządzili jeszcze po jednej próbie odczyt,

który się zupełnie powiódł, co nie przeszkodziło im w pisemku uczniowskim wykpić jego słabych stron wierszem humorystycznym.

Co do mnie, poleciwszy literaturę i dawszy ogólnejsze wskazówki, ograniczyłem się do roli kierownika i obserwatora toczących się obrad i prób. Nawet w poprawianiu i tłumaczeniu błędów mowy zastępowali mnie przeważnie uczniowie sami, ponieważ chodziło im ogromnie o uniknięcie „wsypy“ podczas odczytu. Ja zaś zwracałem uwagę na błędy mowy, z ręczne, udatne wypowiedzianie sądów i układ zdań przez uczniów podczas ich dyskusji nad odczytami. Najciekawsza była dyskusja nad referatem o Wiśle. Do konkursu stanęło 3 uczniów i wszyscy wygłosili wobec jury swe próby odczytów, jeden treściwie i dość płynnie, drugi bardzo płynnie i przystępnie, trzeci nie płynnie, lecz z widoczną znajomością rzeczy i na zasadzie samodzielniejszej pracy. Pierwszy był przez kolegów lubiany, drugi nie lubiany, trzeci zaś, jako nowy, mało jeszcze przez kolegów znany. Wobec spóźnienia się trzeciego, z początku wybierano pomiędzy pierwszym a drugim, i wybrano drugiego, ponieważ płynniej mówił i ciekawiej opracował swój odczyt, choć różnica wydawała się wszystkim niewielką. Po przyjściu trzeciego oddano jemu pierwszeństwo, ponieważ odczuli widocznie, że nie tylko opracował dany temat do odczytu, lecz poznał się na rzeczy, choć mówił zacinając się i rozwlekłe. Wynik tej dyskusji był dla mnie ogromnie sympatycznym wskaźnikiem bezstronności i zmysłu orjentacyjnego mojego jury, oraz braku wśród niego dążności do popisania się jedynie zewnętrzną formą odczytu.

Odczyty takie należy w miarę możliwości urozmaicać przezroczami. Uplastyczniają one znakomicie treść

wykładu, przypominają prelegentowi plan przemowy i ukrywają go w ciemnościach przed krepującą publicznością. Przezroczy takich w Warszawie jest wybór duży, np. w Towarzystwie Krajoznawczym, choć ogromnie bezładny: można więc dostać tam wizerunek stołu, na którym był podpisany traktat ze Szwedami, i sufitu pewnego klasztoru, lecz mało jest krajobrazów i niema ani jednego widoku Łodzi, największego po Warszawie miasta w Królestwie, ani jednej fabryki przemysłu tkackiego lub przedziałniczego, najbardziej w Polsce rozwiniętego. Za to wypożyczenie przezroczy kosztuje tanio, uprzyświecone jest dla prowincji, i nauczyciel języka polskiego znajdzie tam spory wybór obrazków do różnych bajek i utworów poetyckich, które urozmaicą ich czytanie, opowiadanie lub deklamację, poczynając już od klas najniższych.

Wogóle zaś, mimo swego pożytku, obrazki w podręcznikach nie są niestety rozpowszechnione. Wypisy czterech wymionionych pań są ich pozbawione zupełnie. A szkoda. Urozmaicałyby lekcję, uwydatniałyby głównejsze momenty powiastki. Obrazki są możliwe nawet w podręcznikach gramatyki, doskonale ilustrując jej treść,—choć o tym nie myślano dotychczas. Starożytny sposób pisania, pismo chińskie wraz z piszącym chińczykiem, spotkanie się z pismem dzikich, np. Indjan podług Anczyca, mogą być zilustrowane dla rozdziału o powstaniu piśmiennictwa. Rysunek pary nożyczek a obok kilku ich par z jednakowym podpisem: „nożyczki“ — posłużą ilustracją do rozprawki o liczbie i t. d.

Można zresztą w braku obrazków zachęcać uczniów do rysowania tego, o czym czytali. Zajmie ich to i da bogaty materiał do pracy twórczej. Szkoły

amerykańskie praktykują ten system oddawna, i od takiego zlania się nauki języka polskiego z rysunkami,—tą podstawową nauką klas niższych i doskonałą metodę patrzenia, może wynikać dużo korzyści. Uczniowie też sami mogą robić przezrocza do rzucania na ekran podczas czytania, deklamacji lub odczytów, rysując je różnego koloru tuszem na szkłe samodzielnie lub kalkując z podłożonego pod szkło obrazku.

Nie znaczy to, że nauczyciel powinien sam doskonale rysować. Wobec rozległej specjalności nie można od niego wymagać tyle wiadomości teoretycznych i praktycznych, ile dobrej metodologii, pewnego zmysłu praktycznego i zdolności organizacyjnej,—co wszystko jest do wyrobienia. Zorganizować pracę uczniów, natchnąć zapałem i pokierować nią ku pożądanym wynikom w zakresie znajomości języka polskiego—oto jego główne zadanie. Pożądane zresztą bardzo, żeby w Warszawie powstały kursy specjalne nauczania języka polskiego, gdzie obok przedmiotów specjalnych—językoznawstwa, literatury, narzeczy ludowych, historii języka polskiego i t. d.,—których znajomość uwolni nauczyciela z pod sugiestji naszych podręczników, wykładaneby były metodyka, rysunki, śpiew, deklamacja, sztuka sceniczna w tym niewielkim zakresie, w jakim to jest potrzebne do nauczania języka polskiego. Powinien byłby tam nauczyciel nieco popracować i samodzielnie nad jakąś kwestją naukową, nie kierując się zresztą na uczonego lub specjalistę, lecz dla samej metody pracy. Lecz wiedza nie pomoże mu w klasie, o ile pozbawiony będzie chęci wyrobienia w sobie zdolności metodologicznych. Gdy je posiędzie, prędzej narzekać będzie na zbytne zaabsorbowanie się uczniów pracą z jego przedmiotu, niż na ich lenistwo i nieuwagę.

Tego ich zaabsorbowania się, gdy wypływa z szczerzej chęci uczniów, bać się nie należy, gdyż język polski zasługuje w szkole polskiej nie na miejsce jednego z wielu „przedmiotów“, lecz na stanowisko honorowe. Przypomnijmy, gdyby się dało skondensować naukę innych przedmiotów—a we wszystkich również, jak w nauce języka polskiego, panuje niezwykła rozwlekłość, toby czas się na wszystko co potrzeba znalazł, i praca poszłaby wesoło i żwawo, stanowiąc przyjemność.

W pracy wesołej, że nie jestem zwolennikiem melodramatów szkolnych na tle stopni i promocji, widziałbym tylko dobre strony. Praca nie powinna być karą, lecz przyjemnością i o ile tak łatwo jako dorośli zrzekamy się swych marzeń i zabieramy się w imię grosza do pracy nudnej i nieużytecznej, a bez poważnego zmartwienia mijamy się na każdym kroku w obiorze zawodu ze swym powołaniem i kierunkiem zdolności, będąc skłonni do kompromisów życiowych, to zawdzięczać musimy ten fakt właśnie szkole. To ona, nie uwzględniając zdolności i skłonności indywidualnych, wprowadzając do swych programów duży balast materiału bezużytecznego i oswajając nas z pracą bezcelową, stwarza w nas obojętność do obieranego zawodu, rezygnację i kompromisowość. Pracę w imię szlachetnego celu, w imię zadowolenia, które daje, nie zaś pracę dla pracy, nagrody i bata powinna propagować szkoła polska.

Silniejszym zarzutem przeciwko memu programowi wydaje się to, że uczniowie występują u mnie wszędzie w rolach odpowiedzialnych, kształcąc się na zarozumiałców, lub że odrzuceni kandydaci na artystów, dziennikarzy lub prelegentów mogą zniechęcać się do pracy i tracić wiarę w swe siły, żywiąc uczu-

cie zazdrości do zwycięzców. O ile mi się zdaje, przy pewnym takcie nauczyciela ostatnie zjawisko zdarzać się nie powinno: młodzież jest dość optymistyczna, ażeby nie rezygnować z ufności w siebie, i przedstawia najwyżej na krótkotrwałej obrazie, starannie zresztą ukrywanej przed kolegami. Zwycięzcy zaś rozwijają w sobie nie tyle zbytnią pewność swych sił, ile wynoszą z owej pracy zadowolenie wewnętrzne, które jest czynnikiem tylko dodatnim. Dumny, pewny siebie uczeń znacznie bardziej przytym jest pociągającym, niż nieśmiały, zależny od usposobienia władzy i niezaradny. Gdyby się zresztą rozwijały u niektórych osobników cechy krańcowe tej dumy i pewności, to czyż sposób, czyż dobrze chować dzieci pod kloszem, nie dopuszczając do nich wpływów zewnętrznych i nie dając im pola do rozwoju indywidualności. Wyrószy i zająwszy w życiu stanowisko odpowiedzialne, okazałyby się niezaradnymi przy niepowodzeniu w pracy, zarozumiałością i pychą napełniałoby je powodzenie, a pobudki osobiste wystąpiłyby na jaw w ich pracy społecznej. Niech lepiej wady te przesuniemy w nich za czasów szkolnych, póki przyzwyczajają się do stanowisk i występów odpowiedzialnych, a do życia wstąpią usposobionymi społecznie i zaradnymi. Szkoła dziś nie uczy, lecz kształci zarozumiałców za pomocą odznaczeń i stopni, tworząc tym sposobem karierowiczów zamiast społeczników i dając dzieciom zadowolenie nie z pracy i jej rezultatów, lecz ze stopni. Sądzę więc, że lepsze będą wyniki wychowawczego systemu proponowanego, niż obecnego. Zresztą, nauczyciel zarówno nie jest uczonym, jak wychowawcą, lecz właśnie jedynie nauczycielem. Wychowuje nauką, wychowuje zbiorowa praca tak lub inaczej, lecz nie nauczyciel, który nie może być poza wszystkimi swymi umiejętnościami więcej, niż dyletantem na

polu *wychowania* młodzieży. Nauka zaś w imię celu bliskiego i zrozumiałego i praca, oparta na odpowiedzialności za jej rezultaty, wychowa je dobrze i uspołeczni należyście.

A to ta odpowiedzialność właśnie i celowość pracy wprowadzą pedagogję na nowe tory.

Wł. Jurgis.

Warszawa.

Uwagi o nauczaniu przyrody na pensjach żeńskich

przez

Władysława Radwana.

W artykule niniejszym chcę scharakteryzować stan obecny nauczania przyrody w naszych szkołach pewnego typu. Mam na myśli 7-mio klasowe pensje żeńskie, jako znane mi bliżej, sądzę jednak, że wiele z tego, co powiem, dałoby się zastosować i do szkół męskich. Ze względu na rozległość przedmiotu uwagi moje muszą nosić charakter ogólnikowy, mam jednak przeświadczenie, że takie ogólne rozejrzenie się w sytuacji będzie pożyteczne i pozwoli nawet na osiągnięcie pewnych zupełnie praktycznych wniosków.

I

Kiedy mówimy o nauczaniu jakiegoś przedmiotu, warto ustalić na wstępie, czego od tego przedmiotu oczekujemy, co on może dać uczniowi. Muszę więc choćby krótko i z konieczności ogólnikowo zaznaczyć, jak rozumiem stanowisko nauk przyrodniczych w wychowaniu.

Dużo w ostatnich czasach mówi się i pisze o tym, iż szkoła powinna być instytucją poświęconą nie tyle nauczaniu, ile wychowaniu. Ktoby jednak zechciał w praktyce szkolnej znaleźć odpowiednik tych teoretycznych dyskusji, miałby zadanie trudne, powiedzmy szczerze—bardzo trudne.

Warto stwierdzić, że wychowawcy, uznając zasadę, że szkoła ma wychowywać człowieka całkowitego, żadnego twórczej pracy i do tej pracy uzdolnionego, biorą na siebie pewne zobowiązania, które wypełnić muszą, jeżeli sami swoją pracę traktują poważnie. Muszą oni, mianowicie, całą organizację szkoły, wszystkie programy i metody ocenić z punktu widzenia tego celu.

Takiej pracy wysnuwania teoretycznych i praktycznych konsekwencji z ogólnych haseł i zasad widzimy niezmiernie mało. Hasła i zasady przyjmują się bardzo łatwo, bo zwyczajowo do niczego nie obowiązują.

Stoję na stanowisku, że każdy przedmiot nauczania powinien wychowywać człowieka, t. zn. nie tylko obarczać go pewnym balastem wiedzy, ale budzić uzdolnienia czynne umysłu (dawać metody pracy umysłowej) i kształcić charakter.

Nauki przyrodnicze mogą i muszą tym wymaganiom uczynić zadość, jeżeli mają swoje miejsce w „programach” szkoły przyszłości uzasadnić.

Jak mają być w tym celu traktowane?

Jądro żywe każdej nauki stanowią jej metody. Kardynalną metodą nauk przyrodniczych jest empiryzm. Metoda ta właśnie może oddać nieocenione usługi wychowaniu, ale pod jednym warunkiem: uczeń ma się stykać z tą metodą, z nią się zżywać, zamiast przyswajać sobie martwe dzięki niej osiągnięte rezultaty.

Naczelną więc zasadą przy nauczaniu przyrody będzie wprowadzenie metody heurystycznej w całym dostępnym jej zakresie.

Uczeń musi odgrywać rolę czynną w poznawaniu zjawisk przyrody, samodzielne obserwacje i doświadczenia muszą się stać podstawą „nauczania”.

W związku z tym wyrzec się trzeba raz na zawsze encyklopedycznych dążeń do równomiernego wyczerpania całego dostępnego dla umysłu ucznia zasobu faktów i teorii naukowych. Z całego ogromu materiału naukowego traktować należy najbardziej wyczerpująco to, co jest dostępne dla samodzielnej pracy ucznia. Materiał naukowy ma być tutaj przedmiotem, na którym uczeń kształci siebie. Zdobywanie wiadomości stoi na planie drugim, wiedzę zdobywa się niejako „przy sposobności”.

Mówię tu ogólnikowo o wszystkich naukach przyrodniczych, bo na tym poziomie traktowania sprawy uwagi powyższe dają się zastosować ogólnie. Rzecz naturalna, że każda z gałęzi przyrodoznawstwa ma swoje metody i chcąc rozwinąć rzecz szczegółowo (co nie jest moim zadaniem w tym artykule), należałoby o każdej mówić oddzielnie.

Jeżeli mowa o fizyce i chemii, jest to sprawa już rozstrzygnięta w praktyce w wielu szkołach amerykańskich i angielskich. Podstawą nauczania jest szereg doświadczeń, wykonywanych przez ucznia. Rola nauczyciela (poza organizowaniem tej pracy samodzielnej ucznia) polega na pomocy w uogólnianiu i krytyce zdobytych wiadomości oraz na informowaniu ucznia o tych działach przedmiotu, które wskutek trudności technicznych są dla pracy doświadczalnej ucznia niedostępne.

W tym ostatnim zakresie doświadczenia wykonywane i demonstrowane przez nauczyciela są punktem oparcia dla wykładu.

Kiedy mowa o naukach biologicznych, sprawa „Nowe Tory”, zeszyt IV. 2

się komplikuje ze względu na trudności techniczne i na mniej bogatą pod tym względem praktykę.

I tu jednak nie ulega wątpliwości: 1-o że wprowadzenie ucznia w roli czynnej do studiów nad tym przedmiotem jest rzeczą możliwą w szerokim zakresie, 2-o że jest rzeczą konieczną, jeżeli chodzi o wyzyskanie nauk przyrodniczych jako środka wychowawczego największej wagi.

Dzięki naukom przyrodniczym, traktowanym w myśl powyższych zasad, uczeń wykształci swoje zmysły, wyrobi sobie zręczność i wynalazczość; zdobędzie zdolność i nawyknienie do dokładnej obserwacji oraz dążność do opierania sądów na własnych spostrzeżeniach; nabierze krytycznego zaufania do własnych spostrzeżeń i własnego sądu; przyzwyczai się do użytkowywania zasobów umysłowych w życiu czynnym (zniesie to choć w tej dziedzinie demoralizujący rozdział pomiędzy wiedzą książkową, a płaszczyzną czynu).

Dodaćby należało, że pod wpływem czynnego stosunku do zjawisk rozwinąć się musi głębokie zainteresowanie się przyrodą, wzmoże się jej umiłowanie, a nie trzeba chyba przypominać, jak wszechstronnie kształcący wpływ wywrzeć to musi na dziedzinę uczuć estetycznych i etycznych. Dalej, zetknięcie się z nauką żywą, w życie się w jej metody nie tylko da poczucie, czym jest nauka dla człowieka, co mu dać może, a czego dać nie jest w stanie—ale wyrobi głęboką rzetelność umysłową.

Jak widzimy, nauki przyrodnicze mogą się domagać poważnego stanowiska w szkole nie tylko dlatego, że dzisiaj człowieka nazywamy homo-faber (a związek techniki z przyrodoznawstwem jest dla każdego jasny), ale i dla swojej wielkiej, niezaprze-

czalnej i niezaprzeczonej wydajności wychowawczej. Takie poważne stanowisko nauki przyrodnicze zdobędzie, ale dopiero w szkole przyszłości, w tych szczęśliwych czasach, kiedy przedmiotem pieczy staną się nie programy, egzaminy, świadectwa, a żywe i tworzące życie jednostki.

To wszystko, cośmy mówili, nie zgadza się wprost ze strukturą naszych szkół, nie zgadza się tak dalece, że wszelkie roztrząsania na ten temat wydawać się mogą bujaniem w obłokach.

Dobrze jest jednak czasem spojrzeć z pewnej wysokości na rzeczywistość—to daje perspektywę, pozwala objąć okiem szersze horyzonty, a często pokazuje rzeczy niewidzialne dla nas, gdy patrzymy z dołu.

II

Zwracamy się do rzeczywistości: czym są nauki przyrodnicze na naszych pensjach żeńskich?

Programy obejmują wszystkie główne gałęzi nauk przyrodniczych. Na każdy przedmiot przeznaczają się zazwyczaj 2 godziny tygodniowo w ciągu roku.

Wyjątek pod tym względem stanowi fizyka (najczęściej w 3 klasach po 2 godz. tyg.), oraz chemia w niektórych szkołach (w jednej klasie 2 godz. i w jednej 1 godz. tyg.).

Obecnie zaczął się rozpowszechniać zwyczaj łączenia propedeutyki, fizyki i chemii w jednej klasie przy 3 godz. tyg. Zmiany tej niepodobna umotywić z punktu widzenia interesów nauk przyrodniczych—prawdopodobnie wchodziły tu w grę jakieś czynniki uboczne.

Naogół uderza wszechstronność dawanej wiedzy przyrodniczej i mała liczba godzin, przeznaczonych na wykład każdego przedmiotu. Inicjatorowie programów

słusznie (w teorii) dążyli do wszechstronności, sądząc jednak, że rezultaty nie odpowiadają oczekiwaniom.

Co do programów poszczególnych przedmiotów, utrudniają charakterystykę różnice, jakie tu widzimy zależnie od szkoły i wykładającego nauczyciela. Za podstawę biorę:

1) „Projekt programów nauk przyrodniczych dla szkół średnich“, opracowany przez grono nauczycieli i wydany w r. 1907 nakładem Księgarni Naukowej;

2) program podobny, opracowany przez grono nauczycieli przy „Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego“ w r. 1909 i umieszczony w programie ogólnym pensji żeńskich;

3) programy drukowane i pisane różnych szkół, jakie mi się udało zdobyć.

Co do istotnych cech wszystkie programy są z sobą zgodne. Cechuje je znowu dążenie do wszechstronności w zakresie danego przedmiotu—powiedzmy śmiało: wszystkie są przeładowane materiałem w stosunku do przeznaczonego na jego wykonanie czasu. Charakter programów najlepiej może dałby się tak wyrazić: układający je myśleli tylko o tym, coby chcieli dać młodzieży, a pozostawiali na uboczu zagadnienie, co ta młodzież w odpowiednim czasie wziąć potrafi.

Pod tym względem celuje „projekt programów“, wymieniony przeze mnie na 1-ym miejscu, a nie ustępuje mu zupełnie program 2-gi. Podkreślić jednak należy, że autorowie 1-go zbioru programów, dając mu tytuł „projekt“, zaznaczyli jego prowizoryczny i raczej teoretyczny (nie oparty na dostatecznym doświadczeniu) charakter. Nie można tego powiedzieć o programie 2-gim — brzmi on dość apodyktycznie, a w jednym miejscu, w programie propedeutyki fizyki i chemii wyraźnie powiedziano: „Program poniższy zawiera

wykaz tematów, które mają być poruszone w tym kursie propedeutycznym; oczywiście jednak zakres, w którym to ma być uczynione, musi być dostosowany do przeciętnego poziomu klasy. Że poruszenie tych wszystkich tematów w odpowiednim zakresie jest możliwe, przekonało kilkoletnie doświadczenie“.

Nadmienię, że tematy te liczą się na setki i że zaznaczono w tym programie konieczność opierania wykładu na doświadczeniach.

Zatrzymałem się na tym przykładzie, bo jest uderzający. Zwracam przytym uwagę czytelników na objaw charakterystyczny: zmniejszanie kursu zależnie od poziomu klasy rozumiane tu jest jako zmiana „zakresu“—*ilość zagadnień nie ulega zmianie*.

Moje doświadczenie doprowadziło mnie do wniosków wręcz odmiennych, niż wnioski autorów, czy autora powyższego programu. Wprawdzie przyznaję, że „poruszyć“ można wymienione w programie zagadnienia, mam tylko... a raczej nie mam żadnych wątpliwości co do rezultatów takiego „poruszania“.

Pomimo usilnej pracy nie udało mi się nigdy nawet zbliżyć do wyczerpania tego bogactwa materiału, jaki wskazują programy. Im dłużej jestem nauczycielem, tym mniejszy „kurs“ udaje mi się przejść w odpowiednim czasie, bo coraz większą zwracam uwagę na to, co się w umysłach uczniów dzieje, a nie na własną wymowę. Własną pracą, a prawdopodobnie kosztem uczniów i uczenie doszedłem do przekonania, że nie należy nawet dążyć do wykonania programów, jakie na początku swojej praktyki nauczycielskiej zastałem. Sam się uwolniłem z pod tej sugestji szczęśliwie prędko, ale żał mi kolegów-nauczycieli, zaczynających pracę, którzy męczą w ten sposób siebie i dzieci.

Sądzę, że wielu nauczycieli podobnie jak ja wy-

trzeźwiało i że drukowane i pisane programy są niejako zabytkiem historycznym. Zabytek ten jednak przynosi poważne szkody, bo przez ludzi niedoświadczonych (siebie przytoczyłem jako przykład) może być brany poważnie.

Programów tych nie może obronić argument, który gdzieś słyszałem, że program zawiera materiał do wyboru nauczyciela. Jest to sprzeczność sama w sobie. Program powinien być skodyfikowanym doświadczeniem w danej dziedzinie, w przeciwnym razie jest zbyteczny.

Sądzę, że dzisiaj, po kilku latach praktyki, możnaby przystąpić do podobnej, choćby tymczasowej, kodyfikacji. Potrzebę tę odczuli nauczyciele, bo w r. 1910 ukazał się nowy program propedeutyki fizyki i chemji, opracowany i wydany staraniem „Sekcji przyrodniczej Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego”. Jest to pierwszy program opracowany naprawdę na podstawie doświadczenia i opracowany starannie. Znać, że autorzy, pisząc program, wracali ciągle myślą do własnej praktyki i starali się stworzyć rzecz dobrą i wykonalną. Możliwość temu programowi zarzucić pewną lękliwość w zrywaniu z dotychczasowym dążeniem do poruszania możliwie największej ilości zagadnień, ale zarzut ten nie jest zarzutem poważnym i w niczym nie uszczupla zasługi autorów. Jest to sumienna i szczerą pracą.

Życzyłoby sobie należało, żeby wszystkie programy doczekały się podobnego traktowania.

Metoda nauczania przyrody w naszych szkołach, to wykłady ilustrowane pokazami. Strona demonstracyjna pozostawia bardzo wiele do życzenia. Pokazy nie stanowią zazwyczaj podstawy i punktu wyjścia

dla wykładu, są tylko ilustracją, dodatkiem. Zazwyczaj przytym ten dodatek bywa podawany rzadko i w niezbyt obfitej ilości.

Warto się zastanowić nad przyczynami tego stanu rzeczy.

Przyczyny widzę trzy: 1) brak odpowiedniego miejsca—sali wykładowej (nie mówię o pracowni); 2) stosunek nauczyciela do szkoły i odwrotnie; 3) niedostateczne pomoce naukowe. Omówię je kolejno.

Zwykle kładziemy nacisk na ostatnią przyczynę—dla mnie dwie pierwsze są nieskończenie ważniejsze.

Pierwszy wzgląd dotyczy przede wszystkim fizyki i chemji. Przedmioty te z reguły wykładane są w klasach (z froterowaną posadzką), gdzie uczenie spędzają cały czas szkolny, gdzie niema najczęściej gazu, gdzie niema nigdy wodociągu i zlewu, nie mówiąc o kapie. Proszę sobie wyobrazić nauczyciela, wykonującego doświadczenia w tych warunkach. Dodać należy, że szafy z przyrządami znajdują się często w przeciwnym końcu gmachu szkolnego; nauczyciel musi wszystkie przyrządy nosić, musi pamiętać o każdym drobiazgu, co jest rzeczą często niepodobną. Jeżeli chodzi o doświadczenia bardziej skomplikowane, o przygotowaniu go przed lekcją mowy być nie może.

Trzeba być przyrodnikiem-nauczycielem, żeby zrozumieć cały tragi-komizm tej sytuacji.

Przechodzę do stosunku nauczyciela do szkoły. Nie znam nauczyciela przyrody, któryby nie miał lekcji w kilku szkołach. Na 7-klasowej pensji żeńskiej, bez oddziałów równoległych, przyrodników bywa naj-

częście kilku. Często nauczyciel w danej szkole posiada 2 godziny lekcji tygodniowo.

Pomijam zagadnienie, godne moim zdaniem zastanowienia, czy w tych warunkach może być mowa o bliższym związku nauczyciela ze szkołą, o zżyciu się z uczniami, o wpływie wychowawczym. Nie zatrzymuję się i nad tym, że w tych warunkach szkoła wygląda wprost komicznie — ustawiczne trzaskanie drzwiami i... oblicze ciała nauczycielskiego zmienia się, jak... obrazy w kinematografie.

Chodzi mi o rozpatrzenie tej sprawy wyłącznie z punktu widzenia interesów nauk przyrodniczych.¹⁾

Nauczyciel biegnie (czy jedzie) w ciągu krótkiej pauzy z jednej szkoły do drugiej, przychodzi na miejsce najczęściej z opóźnieniem. O przygotowaniu najprostszego przyrządu do doświadczenia nie może być mowy. Trudno mu nawet wykonać doświadczenie takie, do

¹⁾ Ciekawe, aczkolwiek trudne do zbadania, są przyczyny tego stanu rzeczy. Możliwe, że w zastosowaniu do pewnych szkół grają tu rolę czynniki handlowo-reklamowego charakteru. Im więcej nazwisk nauczycieli (osobliwie znanych) wymieni dana szkoła, tym większy ma wpływ przyciągający na publiczność. Pozatym słyszałem argument, że nauczyciele, mający większą liczbę godzin w jednej szkole, zaniedbują swe obowiązki. Pomijając etyczną stronę tak śmiało ferowanego wyroku, podałbym w wątpliwość samo psychologiczno-dyscyplinarne założenie: nauczyciel, mając więcej godzin, bardziej musi dbać o ich zachowanie. Trzeci argument, jaki słyszałem, polega na tym, że w razie choroby nauczyciela, mającego więcej godzin, trudniej go zastąpić. Przytaczana jeszcze bywa t. zw. specjalizacja nauczycieli. Ludziom, którzy choć trochę rozumieją, czym być powinna szkoła średnia, nie potrzebuję tłumaczyć, jaką wartość ta nadmierna specjalizacja posiada.

Ja ze swej strony dodałbym argument natury społecznej: obecny stan rzeczy popiera dorożkarzy i dostarcza dochodu tramwajom miejskim oraz szewcom.

którego ma przyrząd gotowy, lub wyszukać odpowiednią tablicę. Dodajmy, że po lekcji znowu pośpiech, porzucanie pomocy naukowych w nieładzie — w rezultacie pomoce w takim się znajduje porządku, że trudno cokolwiek znaleźć. Należy przy tym uwzględnić, że pomoce naukowe w większości szkół są skąpe, że przyrządów gotowych jest często tyle, że można je na palcach policzyć.

Pomysłowość i wynalazczość nauczyciela musi te braki równoważyć. Jestem tego zdania, że można dobrze prowadzić nie tylko wykład, ale nawet ćwiczenia z uczniami przy bardzo skąpych środkach i bardzo ubogich pomocach naukowych. Więcej nawet — jestem zdania, że niezrównanie większą doniosłość pedagogiczną posiada każde doświadczenie wykonane za pomocą przyrządu skonstruowanego, prymitywnie choćby, przez nauczyciela, niż to samo doświadczenie wykonane przy pomocy pseudo-precyzyjnego przyrządu fabrycznego. Każde zjawisko dostępne dla takiej techniki doświadczalnej powinien uczeń poznać najpierw w tych warunkach. Zwróci tu uwagę na istotę zjawiska, a nie na mosiężne śrubki i politurę drzewa.

Po zapoznaniu ucznia z takimi modelami przyrządów własnego wyrobu, można pokazać choćby kilka tylko przyrządów dobrych, zapomocą których można w jego oczach wykonywać pomiary dokładne.

Mam wstręt do tych rozpowszechnianych nadmiarę przyrządów-zabawek, które są zbyt skomplikowane, żeby ich konstrukcja była dla ucznia bezpośrednio jasna, a zbyt są marne, żeby widząc ich działanie, uczeń zrozumiał konstrukcję i działanie przyrządu autentycznego.

Streśmy się: ubóstwo pomocy naukowych (gotowych przyrządów, tablic) nie jest naszym największym złem. Nauczyciel może to ubóstwo powetować.

Może powetować, ale potrzeba do tego warunków: musi mieć czas, miejsce (gdzieby się czuł gospodarzem), musi być ze szkołą w takich stosunkach, żeby się w niej nie czuł gościem, i trzeba mu dać zapas materiałów i najprostsze narzędzia. Zróbmy dzisiaj ankietę, a ręczę, że w połowie (jeżeli nie więcej) szkół nie znajdziemy wśród pomocy naukowych młotka, pilnika, kawałka drutu, zapasu korków, rurek szklanych i t. d.

Powiedziałem: nauczyciel musi mieć czas; trzeba to wyjaśnić.

Muszę tu potrącić o zjawisko natury społecznej (ściślej rzecz biorąc ekonomicznej). Przyrodnik, który ma 30 godzin lekcji tygodniowo, nie może naprawdę dobrze uczyć (30 godzin to nie jest maximum—wielu nauczycieli ma godzin więcej). Przyrodnik, mający wszystkie godziny szkolne zajęte, nie może przygotować przyrządów do doświadczeń przed lekcją. Chcąc jednak utrzymać siebie i rodzinę (choćby nieliczną), mniej godzin pracować nie może, bo dzisiejsza skala wynagrodzeń (60 rb. średnio za godzinę w stosunku rocznym) na to nie pozwala.

Może ktoś zwrócić uwagę, że nauczyciel posiada wolne godziny poobiednie i wtedy może przygotowywać przyrządy i doświadczenia.

Kto ten argument przytoczy, ten nie zna pracy nauczyciela, a w szczególności nauczyciela-przyrodnika. Pięć godzin lekcji dziennie (lekcji ilustrowanych doświadczeniami i pokazami) — to tak wielki wysiłek umysłowy i fizyczny, że trudno żądać jeszcze pracy dodatkowej. Nauczyciel przytym musi sam pracować umysłowo, jeżeli nie chce zdziczeć. Na przepracowaniu stałej, płodnej pracy opierać nie można. Kiedy

patrzę na zapał, z jakim niektórzy nauczyciele pracują, często smutne miewam refleksje: widzę jak z nieubłaganą koniecznością nadmierna praca studzi zapał, przygniata człowieka i zmusza do traktowania pracy pod kątem najmniejszego wysiłku.

Pomińmy nawet i ten brak czasu. Przypuśćmy, że zapalony nauczyciel zechce godziny wypoczynku poświęcać na przygotowywanie doświadczeń. Czy możliwe to jest w dzisiejszych warunkach? Czy może on to robić w kilku szkołach, z którymi jest w luźnych stosunkach, gdzie nie ma odpowiedniego kąta, gdzie, powiedzmy szczerze, przy braku miejsca będzie niepożądanym gościem.

Stwierdziliśmy, że nie mówiąc o metodzie heurystycznej w nauczaniu przyrody, nawet t. zw. „poglądowość“ nauczania pozostawia niesłuchanie wiele do życzenia. Wykazaliśmy główne, moim zdaniem, przyczyny tego stanu rzeczy.

Jakie są rezultaty nauczania przyrody?

Jest to zagadnienie dość nieuchwytnie, odpowiedź na to pytanie nie da się oprzeć na żadnym obiektywnym materiale. Najmniej można się opierać na stopniach z przyrody wystawianych na cenzurach i patentach—znajdziemy tam niebywałą ilość „piątek“.

Oprzeć się tu mogę wyłącznie na swoich własnych spostrzeżeniach, gromadzonych przy pracy i przy obcowaniu z młodzieżą.

Nie przeczę, że pewne rezultaty są, bo i być muszą. Przy dobrych chęciach i talencie nauczyciela (a takich nauczycieli nie brak) nawet tak traktowane nauki przyrodnicze budzą zainteresowanie wśród części przynajmniej uczenie i dają im pewną dozę pokarmu umysłowego. Uderza tu zwłaszcza jak stokrotnie

się opłaca każdy wysiłek, zmierzający do rzetelnej choćby „poglądowości“ tylko. Przy pogadankach z młodszą generacją nieoceniene usługi oddają kajety z rysunkami, prowadzone przez uczniów. Jest rzeczą godną zastanowienia, jak wzrasta zainteresowanie, jak się zwiększają postępy pod wpływem tego środka; a przecież wiemy, że rysowanie doświadczeń (czy obserwowanych tworów przyrody) to tylko surogat prawdziwie czynnej roli ucznia podczas lekcji.

Tu jednak chodzi nam o ogólną ocenę rezultatów i o zestawienie tych rezultatów z tym, co by być powinno. Taka ocena napewno wypadnie ujemnie. Żadnej z wymienionej na początku niniejszego artykułu zdobyczy w zakresie kształcenia uzdolnień czynnych jednostki dopatrzyć się naogół niepodobna. Jedyna rzecz osiągnąta, to dostarczenie pewnej wiedzy. I tu jednak rezultaty są problematyczne. Wiedza zdobywana przez uczennice jest martwa, zapomina się bardzo prędko — nie została bowiem przyswojona, tylko połknięta w pośpiechu.

Wielokrotnie zdarzało mi się spotykać z zupełną bezradnością uczennicy wobec najprostszego zjawiska, pomimo że przeszła kurs odpowiedniej nauki.

Bezradność ta wykazuje się zawsze, ile razy zachodzi potrzeba zużytkowania zdobytej wiedzy. A przysłowiowym stał się normalnie obserwowany fakt, że na pytania z danej gałęzi wiedzy uczennice odpowiadać umieją tylko na odpowiedniej lekcji: na lekcji fizyki nie umieją zrobić zadania na prostą regułę trzech, a vice versa na lekcji matematyki wykazują prawdopodobnie podobną wiedzę i wyszkolenie umysłowe, o ile chodzi o zagadnienia z fizyki.

Każdy nauczyciel wie, jak mało wiedzy zostaje w głowie uczennicy, kiedy po roku lub dwóch wróci

do danego przedmiotu. Ta nietrwałość wiedzy daje dużo do myślenia.

I nie jest to wina nauczyciela, a wina systemu.

Najgorszą rzeczą jest to, że uczennice stykają się z naukami przyrodniczymi martwymi, jakby zmarzniętymi, a przez to sfalszowanymi, że odczucia i zrozumienia niema ani śladu.

W związku z tym głębszego zainteresowania się naukami przyrodniczymi stwierdzić nie można. Są to wszystko oczywiście wyniki także i ogólnej organizacji szkoły. Jak tu mówić o głębszym interesowaniu się przyrodą, kiedy zainteresowanie budzi się tylko tam, gdzie jest poważna (mniej lub więcej samodzielna) praca. Tutaj zaś nawet pracy przy odrabianiu lekcji od uczennic często wymagać trudno wobec przeładowania programów i wynikającego stąd chronicznego przepracowania. O tym zaś, żeby podczas lekcji nauczyć wszystkiego, marzyć nawet wobec krótkiego czasu niepodobna.

Ciekawą byłaby statystyka zdrowia uczennic w związku z ich pracowitością i postępami w naukach. Z zaobserwowanych faktów otrzymałem wrażenie, że dałoby się wyróżnić dwie grupy jednostek:

1) Pracowite, posiadające wiedzę, objętą programami, i chore najczęściej na blednicę lub zagrożone gruźlicą; 2) leniwe, nie umiejące nic prawie, zdemoralizowane zaniedbywaniem obowiązków, ale za to zdrowsze. ¹⁾

¹⁾ Byłoby rzeczą bardzo na czasie zaprowadzenie należytej (nie formalnej) opieki lekarskiej nad szkołą. Dowiedzieliśmy się nareszcie, jaki jest stan zdrowia dzieci w szkole i co

Co tu wybrać? Czy nie staje tu często nauczyciel przyrody wobec dylematu: zamknąć oczy na postępy uczenia w tym „drugorzędnym“ przedmiocie, jakim jest przyroda i... stawiać „piątki“ według alfabetu; albo być „wymagającym“ i dokładać kamień do dźwiganego przez sumienne i chorowite uczennice brzemienia.

Widzimy, że los nauczyciela przyrody, traktującego swoje życie, a zatem i swoją pracę, poważnie, jest ciężki. Wszystko zdąża do tego, żeby jego pracę zbagatelizować. Ciekawy, choć nieuchwytny, jest stosunek szkół do nauk przyrodniczych. Może dałby się wyrazić w takich słowach, wypowiedzianych do siebie w chwilach szczerości wewnętrznej przez właścicieli szkół: „Podobno nauki przyrodnicze są konieczne w szkole, podobno wpływają niezmiernie kształcąco („Europa“ tak twierdzi) na młodzież. Ja tego nie widzę, ale mniejsza o to, byle tylko kłopotu z tym nie było“.

I trudno się temu dziwić. Nauki przyrodnicze, traktowane tak jak dzisiaj, nie są poważnym czynnikiem wychowawczym.

W ten sposób stwarza się błędne koło: nauki przyrodnicze nie uzewnętrzniają swego bogactwa, bo są przez szkołę niedoceniane; szkoła niedocenia nauk przyrodniczych, bo nie widzi wielkich rezultatów pedagogicznych.¹⁾

Żeby to błędne koło przerwać, nie trzeba się nawet powoływać na „Europę“ — już i u nas można

ten stan wytwarza; co tu należy przypisać przeciążeniu pracą umysłową, a co innym niekorzystnym warunkom np. niestosownym lokalom szkolnym i t. d.

¹⁾ Podając tę tylko przyczynę lekceważenia nauk przyrodniczych, świadomie idalizuję szkołę.

znaleźć przykłady dowodzące, że nauki przyrodnicze mogą być pedagogicznie płodne.

Nie skończę niniejszego artykułu na narzekaniach. Chcę z tego, co powiedziałem wyżej, wyciągnąć praktyczne konsekwencje. Uprzedzam, że tutaj stoję na gruncie jak najbardziej realnym, mówię tylko o tym, co uważam w obecnych warunkach za wykonalne i konieczne.

Postawmy sobie cel skromny: nie dążmy do dawania obfitej wiedzy, postarajmy się budzić poważne zainteresowanie przyrodą, nie zniechęcajmy młodzieży do nauk przyrodniczych, czyniąc je czymś martwym, nudnym i zatęchłym; pokażmy uczniom skromne fragmenty nauki, ale fragmenty żywe i twórcze; postarajmy się osiągnąć choćby drobną część tych korzyści wychowawczych (w kształceniu osobnika), o których mówiłem w części I-ej niniejszego artykułu.

Jak to uczynić?

I. Programy należy zredukować, ale nie w ten sposób, jak się to praktykuje obecnie. Krótki podręcznik, krótki program różni się od obszernego tym, że każde zagadnienie jest obcięte, omówione w kilku ogólnikowych słowach.

Należy zredukować liczbę poruszanych zagadnień, a jednocześnie te zagadnienia pogłębić tak, żeby się przez piachy gotowych abstrakcyjnych konstrukcji dokopać do ożywczego źródła twórczej nauki, pokazać uczniowi, jak się naukę tworzy.

II. Należy zaniechać zwyczaju niepotrzebnego powiększania liczby nauczycieli przyrody.¹⁾

¹⁾ Kolegom-nauczycielom innych przedmiotów pozostawiam

Nadmierna „specjalizacja“ nauczycieli w szkole średniej jest zjawiskiem chorobliwym.

III. Należy wierzyć nareszcie, że nauczanie fizyki i chemji bez sali na to przeznaczonej jest i musi być zawsze parodią racjonalnego nauczania.

Umeblowanie sali może być prymitywne. Przy skromnych środkach można taką salę umeblować tak, że jednocześnie będzie mogła być pracownią: długie, wąskie, różniące się wysokością stoły i ławki będą do tego celu odpowiednie. W sali takiej musi być gaz, wodociąg i zlew, oraz powinny być kapa. Fizykę i chemję można połączyć w jednej sali — wypadnie tylko przyrządy z częściami metalowymi (najczęściej nieliczne) umieścić w innym pokoju, lub w dającej się szczelnie zamknąć szafie.

IV. Sprawa pomocy naukowych da się postawić racjonalnie tylko pod warunkiem dokonania reform, wymienionych w punkcie II i III. Należy dać nauczycielowi najprostsze narzędzia i potrzebne materiały, żeby mógł możliwie jak największą ilość przyrządów konstruować sam. Poza tym należy (przy małych środkach) kupować przyrządów gotowych mało, ale kupować przyrządy dobre.

V. Mając powyższe warunki, nauczyciele powinni się starać wprowadzić ćwiczenia praktyczne choćby w skromnych rozmiarach i choćby kosztem godzin wykładowych.

Zakładanie pracowni, przeznaczonych dla młodzieży z wszystkich szkół, jak pracownia fizyczna, mieszcząca się przy „Uranji“ lub pracownia biologiczna, założona przez „T-wo Miłośników Przyrody“, jest

zagadnienie, czy nie dałoby się powiedzieć tego samego nie tylko o przyrodzie.

rzeczą bardzo chwalebną, ale sprawy poruszanej przeze mnie nie rozwiązuje.

Sprawę ilości godzin, przeznaczonych na nauczanie przyrody, oraz sprawę ogólnej konstrukcji programów (rozmieszczenie przedmiotów w klasach) pomijam, bo są to rzeczy na dzisiaj określone przez „siły wyższe“. Nie poruszam również wspomnianego wyżej zagadnienia o płacy nauczycielskiej, bo tę ustalają „warunki rynku“.

Kończę życzeniem, żeby ten mój głos złamał milczenie, w którym ginie sprawa ważna.

Władysław Radwan.

Warszawa.

Z dziedziny krajoznawstwa

przez

Wł. Wakara.

„Krajobraz polski“ przez d-ra J. Smoleńskiego.—Wystawa „Krajobraz polski“. — „Z kresów polszczyzny“ przez R. Zawilińskiego. — „O życiu Polaków w Ameryce Północnej“ przez F. K. Iwanowskiego.

Swobodniejsze nieco, niż dawniej, warunki badania ziemi polskiej sprzyjały ogromnie rozwojowi krajoznawstwa, które niedawno jeszcze spotykane z pewnym niedowierzaniem przez Nałkowskiego, obecnie doskonali się w kierunku jego przesłanek teoretycznych, posiada swe towarzystwo naukowe, pismo, zbiory, literaturę i toruje sobie drogę do szkoły.

Szkoła i nauka wymagać muszą od każdej dziedziny wiedzy czystości i wyraźności teoretycznej. Krajoznawstwo nie posiadało jednak do czasów ostatnich określonej treści i jeszcze Nałkowskiemu przed paru zaledwie laty wydawało się nie nauką, lecz gromadzeniem materiałów surowych dla geografji. Można się było przez pewien czas obawiać, że przeważy w nim kierunek Glogiera i że krajoznawstwo stanie się czymś pośrednim pomiędzy folklorystyką a pielęgnowaniem zabytków starożytności. Polskie Towarzystwo Krajoznawcze poświęcało też przez czas dłuższy specjalną uwagę pamiątkom historycznym polskim. Skutkiem tego wśród klisz, wypożyczanych przez nie,

przeważają wizerunki zamków, kościołów, klasztorów nad ogólnymi widokami kraju. W ostatnich czasach daje się zresztą tu spostrzegać zwrot ku lepszemu: krajoznawstwo odnajduje swą treść właściwą i kieruje się w stronę badania krajobrazu polskiego. Staje się przytym nawet nie początkową nauką najbliższej okolicy według chybionej teorii niemieckiej, lecz najwyższym szczeblem badania geograficznego, najbardziej specjalnego.

Dowodzi tego przedewszystkiem bardzo piękna książka d-ra J. Smoleńskiego: „Krajobraz polski“. Mimo protesty filologów, którzy woleli „widok“, termin, użyty przez autora w tytule,—„krajobraz“,—złożony z punktu widzenia gramatyki błędnie i nieściśle, uzyskał całkowite prawo obywatelstwa w języku polskim i przyjął się doskonale w mowie potocznej. „Widok“ nie oddaje w swym brzmieniu i użytku powszednim wszystkiego, co się kojarzy w naszym umyśle z wyrazem „krajobraz“; „widok“ musi być na coś, z czegoś,—„krajobraz“ ma znaczenie ogólniejsze, w którym go „widok“ zastąpić nie zdoła: mówimy o „krajobrazie ojczystym“, „cechach i pochodzeniu krajobrazu“, „jego częściach składowych“, nie mogąc zastosować we wszystkich tych powiedzeniach „widoku“. A to dało neologizmowi te prawa, które mu odbierała filologja,—teraz więc gramatyka musi się z jego istnieniem bezwzględnie pogodzić. W każdym razie nie „widok“, lecz może tylko zbyt niezgrabny w zdaniu—„wygląd kraju“ mógłby go z pewnym powodzeniem zastępować.

Jednak treść nowotworu nie jest ściśle określona. Wkładamy w nią różne odcienie sensu, czasem więc tak zatracą wszelką dokładność, a nawet konkretność, że miast ułatwiać, utrudniają porozumienie się. Niejeden pojmuje go szeroko, inny zwięża i ograni-

cza, i nikt nie poddaje go analizie. Jedno, co wszyscy odczuwamy w brzmieniu wyrazu „krajobraz“, to, że w odróżnieniu od pojęcia widoku, w którym łączymy wszystko, co widzimy, w pstrą mieszaninę, „krajobraz“ daje wrażenie pewnego całokształtu, harmonji, jednolitości. Czy jest jednak coś wspólnego pomiędzy turniami Tatr a piaszczystym brzegiem Bałtyku albo bagnami Pojezierza, gdy mówimy o krajobrazie polskim? Tak, jest. Pojęcie krajobrazu zawiera w sobie nie urojoną tylko harmonję różnych swych części składowych, lecz prawdziwą. Skoro mówimy o Polsce, jako o kraju, jako o jednostce geograficznej, jakkolwiek się na nią zapatrujemy, czy jako na „pomost pomiędzy dwoma morzami“ według Romera, czy jako na „kraj przejściowy od Zachodu do Wschodu Europy“, jak wołał Nałkowski,—upatrujemy w niej pewne pierwiastki wspólne całemu jej obszarowi, i ich więc całość stanowi krajobraz polski. Skoro istnieje „kraj“, istnieje również „krajobraz“. Z tego punktu widzenia błędem jest ze strony p. Smoleńskiego, że w książce, poświęconej krajobrazowi polskiemu, pomija zupełnie całokształt ziem polskich, rozpatrując jedynie poszczególne ich dzielnice, z których najmniej dla Polski typowej—Karpatom—najwięcej udziela miejsca.

Niekoniecznie zresztą pojęcie krajobrazu dotyczy się tak olbrzymich obszarów, jak Polska cała. Nie musi ono różnić się od pojęcia widoku ogarnianą przez nie przestrzenią. Możemy mówić również o krajobrazie dzielnic, krainy, nawet okolicy, jak to czyni autor. I tu różne czynniki przyrodnicze—glebę, budowę powierzchni, rzekę, szatę roślinną—wiążemy, mówiąc o krajobrazie, w jedną całość, w ślady geografów współczesnych, znajdujących zależność pomiędzy poszczególnymi częściami składowymi krajobrazu. Tę jednolitość ich uwypukla zwłaszcza porównanie ich po-

łączenia do krajobrazów odmiennych. Mówimy więc, jako o jednej całości, o krajobrazie górzystym, równinnym, loessowym, polodowcowym, pustynnym, leśnym, stepowym, północnym, południowym, nadbrzeżnym, śródlądowym, dzikim i kulturalnym.

Mimo wszystko krajobraz posiada dość konkretności, ażeby się nie stać martwą abstrakcją. Będąc uogólnieniem cech przyrodniczych kraju, może on być równie barwnie odmalowany, jak poszczególny widok. Różni go od widoku to, że opisując widok, wiernie odmalowujemy wszystko, co się nań składa, mówiąc o krajobrazie, uogólniamy widoki, odrzucamy z nich wszystko, co nie jest typowe, wszystko, co jest zbyt drobiazgowe. Widok odpowiada fotografii lub kopji, krajobraz—malowidłu lub opisowi, gdzie się przejawia praca twórcza doboru materiału. Widok porównać można do pierwszego z brzegu człowieka, wziętego żywcem, jakim jest, krajobraz—do typu z literatury, oczyszczonego z przypadkowych cech niecharakterystycznych, lecz pogłębionego,—usystematyzowanego, lecz równie nadającego się do barwnego odtworzenia. Widok więc jest przygodnym, przypadkowym i zmienia się co chwila. Krajobraz jest charakterystycznym, typowym i odznacza się względną stałością. *Widok więc jest szczególnym wypadkiem krajobrazu.* Widok można porównać do pogody, krajobraz odpowiadałby wówczas klimatowi.

Dr. Smoleński udowodnił w swej książce naocznie, co mówię. Książka jego jest właśnie zarazem naukowym uogólnieniem i malowniczym odtworzeniem krajobrazu dzielnic polskich, barwnie ilustrowanym pięknie wykonanymi obrazkami i urywkami z poetów. Przypomina się tu mimowoli zdanie Nałkowskiego, że „opis przyrody, dany np. przez malarza, który ją tylko widzi, lecz nie rozumie, będzie estetycznie

niższy od opisu mistrza naszej nauki o umyśle typu humboltowskiego“.

Autor zwraca uwagę przedewszystkim na budowę powierzchni Polski. To słusznie. Najbardziej o krajobrazie stanowi górzystość, pagórkowatość lub równinność kraju. Krajobrazy Alp z jednej strony, a puszczy węgierskiej z drugiej są tak odmienne, że przez samą różnicę kształtu pjonowego caeteris paribus przeciwstawiają się sobie. Mówi więc autor obszernie o Karpatach, płycie Pojezierza, niżu środkowym, diunach nadbrzeżnych i śródlądowych, jarach podolskich i górach Małopolskich. Używa tu niestety za chybiłym przykładem Nałkowskiego nazw wyżyn lub nizin nie zaczerpniętych z życia i mowy ludu, lecz ściśle podręcznikowych i zupełnie sztucznych: zdziwiłby się wielce mieszkaniec Lublina, gdyby się dowiedział, że mieszka na—„wyżynie czarnomorskiej (!)“; wolelibyśmy już rozciągnięcie nazwy Podola na wyżyny ościenne.

Znaczną uwagę autor poświęca uwodnieniu kraju, dając dużo miejsca rzekom, bagnetom, jeziorom polskim i uwzględniając obszernie kwestję ich dziejów geologicznych. Mniej mówi o glebie kraju. Agronomia naukowa powstała dopiero w czasach niedawnych, opóźniając rozwój gleboznawstwa, które więc nie przetrwało jeszcze drogi do geografji. Jednak wzmiankuje autor o piaskach jałowych Mazowsza, granicie Karpat, próchnicy ukraińskiej i szczegółowo rozprawia o pochodzeniu lössu małopolskiego. Za to więcej autor uwzględnia roślinność Polski w myśl zdania Nałkowskiego, że szata roślinna najwięcej stanowi o wyglądzie zewnętrznym krajobrazu. O ile jednak w sferze geografji autor jest u siebie w domu, daje naukowe wytłumaczenie zjawisk ziemskich i zdobywa się czasem nawet na świeże pomysły, o tyle w dziedzinie

botaniki uzasadnia teoretycznie tylko zalesienie lub jałowość poszczególnych zakątków kraju, pomijając tłumaczenie rozpowszechnienia w Polsce poszczególnych roślin, i jest bardziej poetą, chwytającym ogólny wygląd krajobrazu a umięcym wprawnym okiem odróżnić najbardziej typowe dla danej okolicy rośliny: tu buki lub sosny, tam olchy lub topole, gdzieindziej chabry lub wodorosty. Skutkiem tego strona botaniczna jest reprezentowana w działach poszczególnych nieco nierównomiernie. Braki te uzupełni może wychodząca obecnie praca Z. Wójcickiego o roślinności Królestwa. Nie przeszkadzają one zresztą dziełu Smoleńskiego być chlubnym świadectwem opracowania naukowego i odczucia poetyckiego naszego krajobrazu.

W kierunku tego badania poszło obecnie, jak zaznaczyłem, i Towarzystwo Krajoznawcze. Jaskrawy wyraz prąd nowy znalazł w urzędzeniu przez nie okazałej wystawy „Krajobraz polski“. Nie bacząc na to, że ciasna sala, zastawiona obrazami wystawy, utrudniała w wielkim stopniu oglądanie jej przez liczniejsze zastępy widzów, całe jednak szkoły przychodziły ją zwiedzać, wzbogacając tak godne poparcia społecznego towarzystwo, tysiące młodzieży więc przewinęły się przez salę ratuszową, uplastyczniając swe wiadomości z geografji ojczystej lub je uzupełniając, i bodajże pierwszy zorganizowałem ten pochód szkół na wystawę. Mimo to wyznać należy, że była ona urządzona po dyletancku. Dobór obrazów malarskich był tam dość przypadkowy, zależny od posiadanego materiału więcej, niż od z góry powziętego systemu. Dział główny—fotograficzny—w doborze zdjęć wydawał się pozbawionym myśli przewodniej. Obrazy i zdjęcia zostały uzupełnione jedynym tylko modelem (Bramy Krakowskiej w Lublinie), rzeźby brakło zupełnie, choć przecież całe łańcuchy górskie z ich doli-

nami i strumieniami, a nawet na równinie wsie, zagrody, stada, typy ludowe mogły i powinny były być przedstawione zapomocą rzeźby lub modelowania. Zarówno, jak w książce Smoleńskiego, na wystawie nie było ani jednej mapy, któraby przecieży ułatwiła orjentowanie się wśród jej materiału, zwłaszcza gdyby była gipsometryczna. W rozmieszczeniu obrazów nie był zachowany porządek ani artystyczny, ani zapowiedziany terytorjalny, podział na kategorie zdjęć fotograficznych wydawał się sztucznym i nieuzasadnionym. Pomimo to chętniejbym się zgodził na przesłanki teoretyczne organizatorów wystawy, niż na podstawowe założenia d-ra Smoleńskiego. W ich oczach krajobraz nie sprowadzał się do budowy powierzchni, uwodnienia i szaty roślinnej kraju. Uwzględnili oni również różnice krajobrazu w różnych porach roku i nawet dnia: oglądaliśmy na wystawie krajobraz wiosenny, zimowy, w czasie odwilży, zatoru i roztopów, o świcie i w blasku słonecznym. Uznali oni, że Polska ma swoje niebo i dołączyli je do krajobrazu, raz jasne, innym razem zachmurzone—dodałbym do tego i gwiazdziste. Mgły i deszcze uwzględnia nieraz i doktor Smoleński, zarówno jak ukrywające się przed oczami podziemia i grotty, gdy mówi o zjawiskach krasowych w Polsce. Nie widzi się zresztą również wiatrów i wilgoci, zapachu kwiatów, świergotu ptactwa, a czyż można im odmówić prawa należenia do krajobrazu? To nie, że ptaki nie są przymocowane do swych miejsc, jak drzewa lub góry: niech krajobraz toczy się wraz z rzekami, buja wraz z wiatrami, podnosi się ku chmurom, opuszcza się w podziemia, umiera i odradza się wraz z roślinami i zwierzętami, niech zawiera woły ukraińskie i nasze stada, bo bez tego wszystkiego niema krajobrazu.

Dla tego też uważałbym, że dr Smoleński zrobił

pomyłkę w tytule książki. Pomiął w krajobrazie pracę twórczą rąk ludzkich, ledwie rzadko o niej nadmieniając, przeważnie w urywkach z poetów. A przecieży Polska to nie Afryka, gdzie człowiek nie zdążył wycisnąć na krajobrazie swego potężnego piętna. Lochy i tunele rywalizują z grotami, kanały i sadzawki z rzekami i jeziorami, pola i parki z lasami i łąkami. Wystawa krajobrazu słusznie więc zawierała złociste polskie łąny, miedze i drogi, obraz pierwszy, zatytułowany „krajobraz polski“ słusznie przedstawia nam wieś i kościół. Lecz Polska się uprzemysławia. A wraz z tym zmienia się jej krajobraz, do niego wchodzi teraz huty i fabryki, a nawet podziemia kopalniane, dym z kominów i gwizdawki lokomotywy. W oczach wystawy one „szpecą“ krajobraz polski, czyli są czymś poza krajobrazem stojącym, wpływającym nań zzewnątrz. Ten pogląd wydaje mi się przestarzałym. Trzeba się pogodzić z faktem, że w Polsce nieraz już kominy fabryczne stwarzają krajobraz.

Będąc konsekwentnemi, wciągniemy do pojęcia krajobrazu nawet ludzi samych. Górnik z Zagłębia, Księżak lub Podhalanin są nieodłączni od tła krajobrazu, i dualizm byłby w jego pojmowaniu tak samo szkodliwy, jak wszędzie. Pstre ubiory Krakowiaków, ruch uliczny Warszawy, rynek w miasteczku w dniu targowym, jarmark, odpust lub korowód również należą do krajobrazu polskiego. W naszych czasach, w naszych ziemiach bez człowieka niema krajobrazu, a więc i kraju. Wprawdzie dr Smoleński odnajduje za Romerem dla Polski na dowód, że stanowi jednostkę geograficzną, rolę pomostu między morzami Bałtyckim a Czarnym, choć tego pomostu nie stanowiła, gdy morza oba do niej należały, teraz zaś jego połowę zajmuje Ukraina. Pomosty jednak robią ludzie i dla ludzi są one pomostami. Nawet za „przejściowością“

Polski pod względem przyrodniczym, na którą wskazywał Nałkowski, kryją się w „Gieografji Rozumowej” granice etnograficzne, gdzieindziej znów historyczne. Unikając człowieka, dr Smoleński nawet we wstępie mówi nie o wspólnych cechach, lecz o różnicach krajobrazu polskiego i zrazu dzieli kraj na dzielnice. Bo bez Polaka niema krajobrazu polskiego.

A więc i język w swym ogólnym brzmieniu i wrzynających się w ucho tonach zasadniczych należy do krajobrazu. Bo język stwarza naród, naród zaś kraj. Granice więc mowy polskiej to granice krajobrazu polskiego.

Tym granicom właśnie poświęca swą niewielką książeczkę p. R. Zawiliński, dobrze skądinąd społeczeństwu czytającemu znany. Nie jest on specjalistą gieografem lub językoznawcą w swych „Z kresów Polszczyzny”, kreśli jedynie wrażenia, odebrane z paru wycieczek krajoznawczych, które każdy z ciekawością przeczyta. Zwiedził więc okolice polskie Prus Wschodnich (I—III), Kaszuby (IV—V) i wsie zakarpacie na Węgrzech (VI—IX). Daje tu obraz życia kresowców polskich, ich typów, zwyczajów, zajęć wśród różnorodnych nieprzyjaznych wpływów. Wszędzie celem jego wywiadów jest kwestja świadomości narodowej odciętych od swego ogółu Polaków i wszędzie prawie musi ją rozstrzygnąć przecząco. Pomimo jednak braku świadomej przynależności do narodu mieszkańcy Mazowsza pruskiego, Kaszub, Spiżu i t. p. zachowali, jak stwierdza autor, język ojczysty, a z nim swą polskość. Zajmuje więc go pytanie, czy ulegnie ona wpływom zewnętrznym, co powodowałoby wynarodowienie kresowców, czy też uświadomi sobie, dołączając szeregi swe do ogółu polskiego. I pytanie to zostawia autor w swej ładnej książce tak, jak

ono zostaje w życiu: w zawieszeniu. Niech się doczeka takiegoż zbadania i opisu—co nierównie łatwiej uczynić—lud polski kresowy na Litwie. Długim, lecz ważkim pasem ciągnie się półwysep polski aż het poza Wilno pomiędzy Litwinami i Białorusinami, to zwiężając się, to rozszerzając i tworząc dokoła mniejsze lub większe wysepki. Lecz choć dużo na Litwie jest inteligencji polskiej, lud polski tameczny znamy słabo, nie badamy jego mowy, granic i zwyczajów, a Wilna nie ustępujemy Litwinom lub Białorusinom w imię historii, kiedy tymczasem okolica jego po dziś dzień jest polska.

Nie może się doczekać należytego zbadania i opisu również i czwarta dzielnica polska — kolonja amerykańska. Lud polski, wciągnięty do niej bez uprzedniego obcowania z wykształconą inteligencją rodzimą i wyższego poziomu kulturą polską, żyje w tak odrębnych warunkach przyrodniczych, państwowych, społecznych i narodowych, że nie może nie wzbudzać zainteresowania w metropolji. Niestety interesują się nią tylko zamierzający wyjechać do Ameryki. My tu nie mamy ani dokładnych opisów, ani utworów beletrystycznych, ani cyfr statystycznych, osnutych na tle życia Polaków w Stanach Zjednoczonych. Nie zaradza złemu i książka p. F. Iwanowskiego, poświęcona tej sprawie i należąca do wydawnictw im. Brzezińskiego, lecz niekorzystnie od nich odbijająca. Jeszcze rady dla wychodźców są do przyjęcia, opisy zaś są niezupełne, cyfry nieściśle, styl mierny, a i spotyka się kwiatki na wzór „wszędzie wkręcających się żydków”. Tylko brak przesadnego optymizmu lub przesadzania o wynarodowieniu Polaków amerykańskich korzystnie wyróżnia książeczkę. Zależy ta kwestja od metropolji, czy nawiąże i utrzyma prawidłowe stosunki kulturalne ze swą kolonją, bo w zasadzie w naszych cza-

sach szybkiej i wygodnej komunikacji może naród utrzymać swą odrębność nawet w rozproszeniu. Na tym przecież opiera się współczesny ruch narodowy żydowski. Zaznajamiać się więc z Ameryką polską jest obowiązkiem krajoznawstwa, i póki niema książek lepszych, i broszurka p. F. K. Iwanowskiego może temu celowi oddać niejaką usługę.

Wł. Wakar.

Warszawa.

Jak wychowawca zdobyć może potrzebne wiadomości

napisał

EDWARD PEETERS,

kierownik Międzynarodowego Biura Informacji Wychowawczych
w Ostendzie.

Jak wychowawca zdobyć może potrzebne wiadomości?

Jest to pytanie na porządku dziennym.

W naszych czasach, każdy wychowawca, zasługujący na tę nazwę, chce i musi wiedzieć jak najdokładniej, co się robi, próbuje, wprowadza w czyn, nie tylko w jego ojczyźnie, ale i w różnych innych krajach kulturalnych. Istotnie sprawa wychowania postępuje tylko dzięki pracy, pogłębieniu wiadomości, śmiałym próbom, badaniom porównawczym projektów, które na pierwszy rzut oka określićby się chciało pretensjonalnym wyrazem: *utopja*, dogadzającym jedynie słabszym umysłem, lecz najzupełniej im wystarczającym.

Na nieszczęście spełnienie tego życzenia jest bardzo trudne i liczne przeszkody spotyka na swej drodze ten, kto dla rozszerzenia swego widnokręgu chce wyjść choć trochę poza swą małą, specjalną, ściśle odgranieczoną sferę.

Przedewszystkim—*sprawa języka*.

Nie wszyscy są poliglotami, daleko do tego, i byłoby rzeczą trudną, jeżeli nie niemożliwą, znać wszystkie języki, jakich badacz potrzebować może. Przypuśćmy w najlepszym razie, że większość wychowawców zna trzy, lub cztery języki obce. To nie może wystarczyć, należy koniecznie przyswoić sobie języki wszystkich krajów, w których chce się poznać systemy wychowawcze, prawodawstwo szkolne, badane zagadnienia, projekty podane w teorii, lub wprowadzone w życie. ¹⁾

Następnie jest *sprawa korespondentów*.

Jest bardzo trudno znaleźć korespondentów, zajmujących się gałęzią, o której pragnie się zdobyć potrzebne wiadomości, *chcących* ²⁾ i *mogących* dostarczyć żądanych objaśnień. Ta sprawa jest może jeszcze trudniejsza do rozstrzygnięcia, aniżeli językowa, gdyż dostarczane wiadomości powinny być wolne od stronniczości tak politycznej jak wyznaniowej i dostarczający objaśnień powinien należycie się przejąć myślami proszącego o nie, ażeby to udzielanie wiadomości było istotnie pożyteczne.

Po trzecie—*trudność zajmowania się jednocześnie różnymi krajami w tej samej sprawie*.

¹⁾ Już powyższe uwagi dowodzą potrzeby międzynarodowego języka pomocniczego. Nie gardzimy bynajmniej esperantem, lecz wydaje nam się, że mniejsze narody powinny wybrać w swym własnym interesie jeden z głównych języków (angielski, francuski, niemiecki), jako język dopomagający do zdobywania międzynarodowych wiadomości. Jest to w ścisłej łączności z terminami technicznymi, których różnorodność w różnych językach wywołuje nieraz poważne nieporozumienia.

²⁾ Chociaż zawód wychowawcy jest jak najbardziej idealny i altruistyczny, nie trzeba zapominać, że idzie tutaj o pracę bezpłatną i zupełnie bezinteresowną.

Jeżeli sprawa, którą się chce rozpatrzyć dotyczy kilku różnych krajów—przypuśćmy, że idzie o zdobycie potrzebnych wiadomości co do wychowania moralnego w różnych krajach, trudności, jakie się napotyka, są prawie nie do przewyciężenia. Rzeczywiście, jeżeli nawet badania odnoszą się choćby tylko do dziesięciu krajów, trzeba szukać i *znaleźć* dziesięciu korespondentów, odpowiadających zadaniu i *chętnie się go podejmujących* i posiłkować się co najmniej pięciu lub sześciu językami, *jeżeli nie więcej*. Rozumie się samo przez się, że po większej części wychowawca cofa się nieświadomie przed taką pracą i woli w tych warunkach nie rozszerzać swego widnokręgu.

Te różne trudności i inne, które pominiemy, ażeby nadmiernie kwestji nie rozwlekać, wydają się i słusznie bardzo trudne do przewyciężenia. To też wiele osób woli się od nich usuwać. A jednak zdołaliśmy z pomocą życzliwych przyjaciół usunąć przeszkody i stworzyć dzieło, powołane, być może, do oddawania jaknajwiększych usług wychowawcom różnych krajów. ¹⁾

Nie mamy zamiaru opisywać tutaj, jak owa myśl, bynajmniej nie samorodna, była wynikiem długich lat uciążliwej pracy: zajmujemy się obszernie tą ewolucją w sprawozdaniu, które wydamy pod tytułem: „La Do-

¹⁾ Ciekawym jest, jak się ciągle mnożą usiłowania organizacji międzynarodowych, których założyciele przypisują sobie odkrycie i inicjatywę zupełnie samorodną i w skutek tego nie chcą się zgodzić na nałożenie do już istniejącej instytucji. Niech nam będzie wolno im powiedzieć, że w danej chwili myśl zdobywania potrzebnych wiadomości w sprawie wychowawczej nie powinna już być odkryciem i że teraz idzie już o *urzeczywistnienie*. I na tej właśnie drodze możemy zwrócić ogólną uwagę na wyniki dodatnie i poważne.

cumention Educative, Genèse et histoire d'une idée, de 1909 à 1911" i które tworzyć będzie pierwszy rocznik—odnoszący się do trzech lat działalności organizacji, którą tutaj opisujemy. Wystarczy wspomnieć, że zawiązawszy wskutek prywatnych badań stosunki z wielu wychowawcami różnych narodowości, postanowiliśmy 1 października 1909 r. wydać 1 numer „przeglądu informacyjnego“, mającego na celu zbieranie faktów i dokumentów, dotyczących wychowania w najszerszym tego słowa znaczeniu.

Była to „Minerwa“, początkowo kwartalnik.

„Głównym naszym celem, pisaliśmy, podając swój program, jest stworzenie źródła informacji w sprawie wychowania pojętego jak najszerzej. Próba ta tym może być pożyteczniejsza, że w naszym wieku odrodzenia wychowania niema wiele łączności pomiędzy różnymi reformatorami i twórcami nowych szkół i że większość wychowawców praktyków nie wie wcale, co się dzieje gdzieindziej... Bierzemy co prawda na siebie bardzo ciężkie zadanie, lecz gorące przyjęcie, jakiego doznaliśmy w różnych krajach, pozwala nam mieć nadzieję doprowadzenia do celu przedsięwziętej sprawy.

Staramy się... uprawiać jak najszerszą tolerancję i do niej przyuczać, udzielając głosu obrońcom jak najsprzeczniejszych pomysłów wychowawczych. W myśl tego ogłaszamy się za zupełnie niezależnych od wszelkiego wyznania religijnego, wszelkiej sekty, wszelkiej partii ¹⁾, lecz zależy nam na zaznaczeniu, że jesteśmy *spiritualistami*, to znaczy zdecydowanymi stronnikami idei religijnej w szkole. To nasze przekonanie nie przeszkodzi nam jednak pozostawić wszelką swobodę naszym współpracownikom i korespondentom innych przekonań; będą zawsze mieli prawo podzielenia się

¹⁾ Politycznej lub narodowościowej.

z nami swemi doświadczeniami i dowodami, które będą uważali za pożyteczne dla większości wychowawców.

„Jedynie z tolerancji może powstać światło przeto chcemy być tolerancyjnemi, eklektykami“.

Minerwa odpowiadała oczywistej potrzebie.

Już poprzednio, w 1908 r. założyliśmy: *Nouvelle Bibliothèque Pédagogique*, gdzie drukowaliśmy i drukujemy jeszcze prace, których rozpowszechnienie uważamy za pożyteczne dla sprawy wychowania, ¹⁾ i jak to pisaliśmy w pierwszym numerze młodego wydaw-

¹⁾ Dotychczas wyszły w tym zbiorze:

La lettre à ma petite soeur, tłumaczone z niderlandzkiego, p. Feliksa Ortt'a, z przedmową, pogawędką wstępną, z przypisami i komentarzami. Z portretem, 2 wydanie fr. 1.25.

Causeries pédagogiques, études succinctes sur les doctrines de l'éducation. Z przedmową i portretem p. G. Compayré, jeneralnego Inspektora Ministerjum Oświaty we Francji. 2 tomy. Wydanie 2. Oba tomy razem fr. 5.

L'école et la vie, studjum antytetyczne. Czym szkoła jest, czym może być, czym być powinna. Fr. 1.25.

Excursion pédagogique en Hollande. Uwagi, wrażenia i wspomnienia. Z kilku tablicami. Fr. 3.75.

Entretien avec mon fils, au sujet d'une habitude dengereuse, tłumaczone z niderlandzkiego p. Feliksa Ortt'a. Z pogawędką wstępną i portretem. fr. 1.25.

Emile J. J. Rousseau, wydanie opatrzone uwagami, komentarzami, w związku ze współczesną pedagogiką. 4 tomy fr. 10.

(Z dzieła tego, zawierającego 4 tomy, wyszły dotychczas dwa pierwsze; 3-ci w druku.).

L'idéal religieux dans l'éducation. Studjum krytyczne różnych projektowanych systemów. Z portretem autora. fr. 1.25.

Sa Majesté l'Enfant. Studjum o wychowaniu i nauczaniu. Fr. 1.25.

nictwa, „Minerwa była jedynie następstwem logicznym i nieuniknionym powodzenia, jakiego *Nouvelle Bibliothèque Pédagogique* doznała w różnych krajach. Dzięki liczbie swych korespondentów i coraz większemu rozszerzaniu stosunków, wydawnictwo to zmieniło się niejako w biuro informacyjne w sprawie wychowania i wtedy okazała się potrzeba własnego organu“. ¹⁾

Od chwili wydania Minerwy do naszego skromnego biura zaczęły napływać jeszcze liczniejsze prośby o objaśnienia i wiadomości, niekiedy bardzo typowe, jak to można będzie sprawdzić w *La Documentation Educative*, inne, wymagające specjalnych badań i dłuższej korespondencji. Utworzyło się w ten sposób prawdziwe centrum, gdzie wszyscy ci, którzy interesowali się czy to przez upodobanie, czy zawodowo wychowaniem, mogli zdobyć wiadomości w kwestjach specjalnych, którymi się zajmowali. Na szczęście szeroki i eklektyczny program, z którego podaliśmy już główne ustępy i któremu zawsze pozostaliśmy wierni, dostarczył nam nowych cennych stosunków i poważnych współpracowników w redakcji, co ma się rozumieć, znacznie się przyczyniło do powiększenia rozciągłości i znaczenia głównego naszego celu: zdobywania wiadomości. ²⁾

L'Education en Bulgarie, podług oficjalnych dokumentów Ministerjum Oświaty w Sofii. Przy współpracownictwie p. Aleks. Zlatanowa). Fr. 2.50.

(Wyszło kilka egzemplarzy tej pracy na specjalnym półciennym papierze w cenie 5 franków.)

¹⁾ To właśnie korzystnie odróżnia nasze wydawnictwo od innych podobnych prób, dosyć licznych, rozpoczynanych przed nami lub po nas i które wszystkie bez wyjątku istnieją tylko w teorii, lub na papierze.

²⁾ Jasnym jest, że to olbrzymie zadanie doszłoby najlepiej do skutku przy pomocy władz. Zmierzając do tego Kemény już

Można uważać dzień 1 października 1909, kiedy wyszedł 1 numer Minerwy, właściwie za dzień założenia t. zw. Bureau International de Documentation Educative i do tej chwili również odnosimy utworzenie tego organizmu, choć nazwa nadana mu została dopiero 14 lutego 1910 r. na wniosek kilku korespondentów i po pracowitym posiedzeniu życzliwych przyjaciół instytucji. Tego samego dnia ustawa, poprzednio przejrzana przy szczerze nam oddanego i znającego się na tych rzeczach dyr. Fr. Kemeny z Budapesztu, została przyjęta i okólnik oznajmiający o zmianie nazwy i rozszerzeniu zadania został rozesłany do wszystkich czytelników Minerwy i do wielu innych wychowawców.

Ustawa t. zw. *Bureau International de Documentation Educative* składa się z następujących dziewięciu punktów:

1) Założono w Ostendzie (w Belgji) organizację, noszącą nazwę *Bureau International de Documentation Educative*.

2) Biuro to ma na celu:

a) zacieśnienie węzłów pomiędzy wychowcami różnych krajów;

b) ześrodkowanie faktów i dokumentów, dotyczą-

w 1905 roku w broszurze swej: „Institut International Pédagogique. Bulletin International et Officiel de l'Enseignement“. Wielkie mocarstwo w Europie Zachodniej zajmuje się istotnie temi projektami, których urzeczywistnienie zdają się opóźniać różne poglądy narodowościowe lub osobiste. My również nie tracimy z oczów tego ostatecznego i urzędowego rozwiązania zagadnienia, lecz tymczasem chcemy zadowolić pilne potrzeby i utorować drogę. Również i obsługa urzędowa mogłaby być łatwiej darmo urządzona, podczas gdy w prywatnym przedsiębiorstwie sprawy kosztów lekceważyć nie można.

cych wychowania w najszerszym tego słowa znaczeniu;

c) współdziałanie w rozpowszechnieniu wiadomości, dotyczących wychowania;

d) wprowadzenie wymiany wiadomości, w sprawie przez specjalne badania, przedsiębrane przez członków;

e) nadawanie rozgłosu zapoczątkowaniom i zamiarom, będącym w związku z wychowaniem i nauczaniem międzynarodowym.

3) Organem oficjalnym Biura jest *Minerwa*, drukująca artykuły i sprawozdania w językach powszechnie przyjętych przez świat naukowy; ¹⁾ język niderlandzki użyty został zamiast włoskiego ze względu na środowisko, w którym powstał ów organizm. Wogóle artykuły będą redagowane w języku tego kraju, którego najwięcej dotyczą, a sprawozdania ogólne będą wychodzić po francusku.

4) Biuro składa się:

a) z członków założycieli, opłacających składkę roczną przynajmniej 20 franków;

b) z członków opiekunów, opłacających składkę roczną przynajmniej 10 franków;

c) z członków opłacających składkę roczną co najmniej 5 franków (4 w Belgii);

d) z członków honorowych, mianowanych przez Dyрекję Ogólną z pośród osób pożytecznych dla organizacji, lub dla sprawy wychowania.

5) Biurem kierują:

a) *Zarząd Ogólny* w Ostendzie, który gromadzi wiadomości, układa, wydaje przegląd *Minerwę*, okólniki, roczniki i studia;

¹⁾ Jak wiadomo jest to język angielski, francuski, niemiecki i włoski. Co do włoskiego, p. art. 3.

b) *Prezydenci Krajowi*. Zostanie jak najprędzej założona przynajmniej jedna prezydentura krajowa w każdym kraju. Prezydenci Krajowi zgromadzą dookoła siebie członków swej prezydentury; są proszeni o zbieranie wiadomości, dotyczących ich własnego kraju i o przysyłanie ich Zarządowi Ogólnemu. Są również proszeni o przysyłanie do Zarządu Ogólnego raz na rok, w grudniu, krótkiego sprawozdania o wychowaniu i nauczaniu w ich kraju, dla wciągnięcia do rocznika.

6) Wszyscy członkowie mają prawo zwracać się do Zarządu o wszelkie wiadomości, które ewentualnie będą drukowane w *Minerwie*. Jeżeli idzie o bardzo pilną odpowiedź, należy pisać na karcie z opłaconą odpowiedzią.

7) Co rok Zarząd Ogólny wydaje rocznik, omawiający ustawy, zmiany przedstawione, lub zaprowadzone, skład Biura, ważniejsze wypadki, wykonane prace, zebrane wiadomości, jak również i międzynarodowe spostrzeżenia o stanie i postępach wychowania i nauczania w różnych krajach. (Sprawozdania są przygotowywane przez prezydentów krajowych. ¹⁾)

8) Wszyscy członkowie są proszeni o przysyłanie do Zarządu Głównego czy to bezpośrednio, czy za pośrednictwem prezydentów krajowych wszelkich wiadomości, mogących zająć ogół czytelników. Są również proszeni o przysyłanie do Zarządu Ogólnego egzemplarza, lub odbitki prac, jakieby wydawali i w razie możliwości cenniejszych prac pedagogicznych ich kraju,

¹⁾ Zamiast tego rocznika dodawane są obecnie do każdego numeru *Minerwy* tak zwane *Communications et Propositions*, (na kolorowych kartkach). Na początku roku 1912 wyjdzie poza tym dokładne sprawozdanie o czynności organizacji w latach 1909, 1910, 1911, pod tytułem: *La Documentation Educative*, p. wyżej.

lub przynajmniej o zawiadamianie Biura o ważniejszych wydawnictwach.

9) Obecna ustawa mogłaby jedynie być zmieniona na plenarnym zebraniu Zarządu Ogólnego; wnioski muszą być poparte przynajmniej pięciu podpisami członków.

Chociaż ta ustawa wydaje się nam dosyć wyrażna jako rzut oka na działalność Biura, dodamy jeszcze parę uwag, być może, pożytecznych.

Wymieniliśmy powyżej trzy wielkie trudności, nie pozwalające wychowawcy na zdobywanie międzynarodowych wiadomości. Zobaczmy teraz, jakim sposobem w tak utworzonym organizmie udało nam się trudności te usunąć.

1. *Sprawa języków.*

Podług artykułu 2-go, językami przyjętymi przez Biuro są: angielski, francuski, niderlandzki i niemiecki, lecz ograniczenie to odnosi się jedynie do artykułów i wiadomości, ogłaszanych w *Minerwie*, w której oczywiście trzeba było się ograniczyć, nie chcąc wpaść w zamieszanie, i naogół, lecz z możliwymi wyjątkami, do korespondencji bezpośredniej Zarządu Ogólnego.

Należy wziąć pod uwagę, że prawie wszystkie języki mają swych przedstawicieli między członkami B. I. D. E. i że wszyscy używają języków sobie znanych, tak że język znany przez jednego, przynosi korzyść wszystkim. Poza tym wszyscy członkowie B. I. D. E. w różnych krajach znają przynajmniej jeden z przyjętych języków; nasi prezydenci krajowi są zazwyczaj poliglotami, co czyni wymianę myśli bardzo łatwą i naturalną.

Rozpatrzmy jednak taki wypadek, w którym wychowawca, członek naszej organizacji, nie znałby ani

jednego europejskiego języka. Przez to samo nasz przegląd i wiadomości w nim zawarte nie mogą być dla niego pożyteczne, ponieważ są wydawane w językach dla niego niezrozumiałych. Jeżeli jednak chce zebrać wiadomości o kwestjach specjalnych, może albo zwrócić się do nas w swym własnym języku, co oczywiście bardzo przewlekłą sprawę, gdyż po przetłumaczeniu jego listu musimy uczynić i naszą odpowiedź dla niego zrozumiałą, albo też, co jest najpraktyczniejszym, może się zwrócić do swego prezydenta krajowego, który nam prześle pytanie przetłumaczone i któremu my w ten sposób prześlemy żądane wiadomości.

A zatem przy współdziałaniu wychowawców różnych krajów można uważać sprawę języków za załatwioną ku ogólnemu zadowoleniu.

2. *Sprawa korespondentów.*

W artykule 5-ym, pod literą b) jest mowa o tym, że Zarząd Ogólny będzie się starał o utworzenie przynajmniej jednej prezydentury krajowej w każdym kraju. *Przynajmniej jednej*, gdyż w Szwajcarii na przykład trzeba, ażeby Szwajcaria romańska i niemiecka miały każda swego prezydenta krajowego. *W każdym kraju*, gdyż trzeba, żeby B. I. D. E. było reprezentowane i mogło zbierać wiadomości w różnych cywilizowanych krajach. Przewidujemy jednak już dzisiaj, że w miarę rozwoju naszego dzieła będzie pożytecznym mianowanie jeszcze trzech wiceprezesów we wszystkich krajach dla nauczania początkowego, średniego i wyższego, oczywiście tylko wtedy, gdy zajdzie pozytywna tego potrzeba.

W spisie prezydentów krajowych B. I. D. E., podanym niżej, łatwo uczynić wybór korespondenta: każdy z nich ma się zajmować tym, co dotyczy jego kraju. Jednakże ponieważ poza prezydentami krajo-

wemi znajdują się w biurze członkowie specjalni kompetentni w tej lub w owej kwestji, lepiej jest zwracać się bezpośrednio do Zarządu Ogólnego, który prześle zapytania, opatrzone własnymi dopiskami, temu ze swych prezydentów krajowych, lub ze swych członków, który mógłby najlepiej zadowolić korespondenta.

Sprawa korespondentów jest więc również jak najlepiej załatwiona.

3. *Trudność zajmowania się jednocześnie kilku krajami w tej samej sprawie.*

Kiedy idzie o przeprowadzenie badania w różnych krajach w tej samej sprawie, Zarząd Ogólny ma do wyboru albo odezwę drukowaną w Minerwie, albo rozesłanie specjalnych okólników do prezydentów krajowych i do bardziej kompetentnych członków. Odpowiedzi są przysyłane do Zarządu Ogólnego, który zebrany materiały dostarcza osobie interesowanej.

Nie od rzeczy będzie wspomnieć na tym miejscu, że wobec licznych wiadomości, jakimi rozporządza i ograniczonych rozmiarów Minerwy, Zarząd Ogólny po większej części odpowiada wprost na każde stawiane mu zapytanie.

B. I. D. E. założyło do dziś dnia 31 następnych prezydentur krajowych:

Anglja: Dr Cecil Reddie, New School Abbotsholme, Rocester, Derbyshire.

Austrja: J. C. Barolin, Apollogasse 8, Wiedeń, 8/1.

Boliwja: Dr Georges Rouma, Director de la Escuela Normal de Profesores, Sucre.

Czechy: Dr Oktar Wagner, Direktor des Realgymnasiums, Beraun.

Danja: Dyr. Axel Dam, Oerstedveg, 48, Kopenhaga.

Finlandja: Dr Arvid Grotenfelt, Hafsgatan, 1, Helsingfors.

Francja: Ern. Contou, Dir. de l'Ecole d'Aquitaine et Touraine, à Lamotte-Beuvron, (Loir et Cher).

Grecja: J. Athanasaki, rue de l'Académie, 42, Ateny.

Hiszpanja: Prof. Fr. Diaz Plaza, Ariban, 62, Barcelona.

Holandja: C. Vrij, Frans Van Mierisstraat, 49.

Japonja: Baron D. Kikuchi, Prez. Uniw. Ces. w Kyoto.

Jawa: B. C. Mühl nickel van der Kolk, Pegansaän, 3, Weltvreden.

Kuba: Ramiro Guerra, Milagros, 8, Habana.

Meksyk: Rodolfo Monendez, Dir. de la Escuela Normal, Calle 72, № 492, Mérida de Yucatan.

Niemcy: Dr Hermann Lietz, Land-Erziehungsheim Schloss Bieberstein, Fulda a/d. Rhön.

Panama: José D. Moscote, Inspector de las Escuelas, Panama.

Polska: (szkolnictwo polskie). Dr Tytus Benni, Wilcza 32—18, Warszawa.

Portugalja: Dr S. da Costa Sacadura, Campo de Sant-Anna, 118, Lizbona.

Rosja: N. Kiriczko, Pierwsze Moskiewskie Settlement, dom Affremowa, 19, Krasnyja Worota, Moskwa.

Rumunja: Constantin Litzica, Dir. de l'Enseignement secondaire et supérieur au Ministère de l'Instruction et des Cultes. Bukareszt.

Serbja: Dr Dušan Rajicić, Kultusministerium, Belgrad.

Stany Zjednoczone Amer.: Ch. H. Judd, School of Education, University of Chicago.

Szwajcarja niemiecka: Dr Karl Matter, Frauenfeld.

Szwajcaria romańska: Ad. Ferrière, Prof. Uniw. Florissant, 15, Genewa.

Szwecja: P-ni Dyr. Fanny Petterson, Schéelegatan, 15, Sztokholm.

Tunis: André Bassard, Direction Générale de l'Enseignement, Tunis.

Turcja: Dr Sophronious Stamoulis, Archimandryte, Inspecteur Patriarchal des Ecoles, Konstantynopol (Phanar).

Urugwaj: Dr Abel Perez, Inspecteur national de l'Instruction Primaire, Montevideo.

Węgry: Dyr. Fr. Kémény, Bulyovskuytza, 26, Budapeszt.

Włochy: Aug. de Benedetti, professeur au Lycée Royal italien, Tunis.

A teraz powróćmy do naszego pytania: *Jak wychowawca zdobyć może potrzebne wiadomości?*

Po tym, co wyłożyliśmy co do odpowiedzi nie może już być wątpliwości: przez połączenie się z wychowawcami różnych krajów w organizacji, utworzonej w tym celu, w t. zw. *Bureau International de Documentation Educative*.

Ponieważ idzie o rozpowszechnienie, opłata roczna jest bardzo mała: 5 franków rocznie (4 w Belgji), a ten mały podatek daje prawo:

1) do przeglądu Minerwa, tworzącego prawdziwie niewyczerpaną kopalnię wiadomości co do wszelkich spraw wychowawczych;

2) do t. zw. *Communications et Propositions*, dodawanych do każdego numeru Minerwy;

3) do poszczególnych wiadomości, których udziela B. I. D. E. po otrzymaniu karty z opłaconą odpow-

wiedzią (lub ewentualnie sumy 2—5 franków, stosownie do żądanych wiadomości; ¹⁾

4) do rubryki *Offre et demande*, w której członkowie mogą się zamieniać wszelkimi wiadomościami, dotyczącymi wychowania i nauczania;

5) do zniżki dwudziestoprocentowej na wydawnictwach *Nouvelle Bibliothèque Pédagogique*, *Nievue Oproedings-Boekerij I Actes et Documents*.

Należy wziąć pod uwagę, że B. I. D. E., zarówno jak i Minerwa są przedsiębiorstwami czysto naukowymi, a nie handlowymi. Organizacja ta przytym, zupełnie niezależna, jest zasilana własnymi środkami, poświęconymi całkowicie rozszerzaniu działalności i powiększaniu znaczenia wydawnictwa.

Co się tyczy Minerwy, wystarczy wspomnieć, że dotychczas ogłosiła prace o wychowaniu w Japonji, w Indjach Niderlandzkich, w Panamie, w Kongo Belgijskim, w Grecji, w Kolumbji, we Włoszech, w Prusach, w Rosji, notatki o wielu innych krajach, o ważniejszych szkołach i dążeniach, kroniki z wielu wiadomościami, artykuły, podpisane nazwiskami bardzo znanymi w wychowaniu i portrety Feliksa Ortt'a, Dra Cecil'a Reddie'go, Dyr. Fr. Kémény'ego, Dra Herm. Lietz'a, Tolstoja, barona Kukuchi'ego...

Wszyscy są zdania, że więcej wymagać nie można. A jednak Zarząd Ogólny stara się bezustannie o nowe udoskonalenia, chcąc się okazać godnym zaufania, jakim go obdarzają.

Dlatego też zwracamy się z gorącym wezwaniem do wszystkich, których ta sprawa interesować może,

¹⁾ Owe opłaty pobierane tylko wyjątkowo służą na pokrycie kosztów nadzwyczajnych Zarządu Ogólnego, lub prezydentów krajowych, podejmujących się danej sprawy.

ażeby się przyłączyli do tej „kooperacji myślowej“, gdyż tylko przez powiększenie liczby członków Zarząd Ogólny może urzeczywistnić tyle rzeczy, dziś jeszcze będących w projekcie, a które uczynią biuro nasze jeszcze użyteczniejszym. A powinno ono być dziełem wszystkich przez wszystkich i dla wszystkich.

(Przekład polski Heleny Grotowskiej).

Roboty ręczne w szkole początkowej

przez

D. Żółtyńskiego.

Już rozpowszechniona na Zachodzie, a jeszcze bardziej w Stanach Zjednoczonych — u nas zaś mało znana metoda robót ręcznych z punktu widzenia dydaktyki jest rozwinięciem zasady, możnaby się wyrazić, „wyższym stopniem“ metody pogładowej. Obie te metody dążą do jednego celu — by dzieci, to, o czym się uczą, poznawały nie tylko umysłowo, lecz za pomocą zmysłów. Ale metoda pogładowa żąda jedynie poznania przez dzieci konkretnej treści nauki zmysłami, a głównie zmysłem wzroku, metoda zaś robót ręcznych polega na tym, by dzieci wszystko, o czym się uczą, nie tylko konkretnie poznały, lecz i, o ile możebne, *samę robiły*.

Pierwszą **korzyścią**, jaką metoda ta zapewnia, jest lepsze utrwalenie w pamięci danego (każdego) przedmiotu nauki. Wprost zbyt jest dowodzić, że w pamięci dziecka (zresztą, w równym stopniu i w pamięci człowieka dorosłego) lepiej się utrwalają, co za tym idzie, dłużej się przechowują, obraz, oraz charakterystyczne cechy przedmiotu, który samo wykonało, aniżeli gdyby ten przedmiot poznało z opisu tylko, lub nawet przez oglądanie.

Lecz pedagogicznie metoda robót ręcznych jest korzystną jeszcze z wielu innych względów. Przedewszystkim *zachęca* dzieci do nauki, ułatwia ją, czyni interesującą, sprawia, że zaciekawiają się wykładanymi przedmiotami, jeśli tak wyrazić się godzi „zapalają się do nich“.

Weźmy przykład najprostszy.

Jeżeli nauczyciel, wykładając zoologję, posługiwałby się jedynie metodą opisową (co, na szczęście, już się teraz nie zdarza) to dzieci, z pewnością, bardzoby niechętnie „wykuwały” klasyfikację zwierząt na pamięć, może za parę dni zapomniłyby i, w rezultacie, bardzo słusznie uznały, że zoologja jest „nauką nudną”. Daleko dłużej dzieci zachowują rzeczoną klasyfikację w pamięci, gdy każdy rodzaj i każdy gatunek poznają z rysunku w książce, lub na tablicy), a jeszcze lepiej—z wyglądu.

Lecz bezsprzecznie najdłużej zapamiętują dzieci ową trudną klasyfikację, a przytym najłatwiej się jej nauczą i zainteresują się danym przedmiotem (zoologją) wówczas, gdy każde charakterystyczne dla swego gatunku zwierzę *samę narysują* (a, o ile tego nie potrafią — to przekalkują), różnofarbistami ołówkami (nie farbami!) *pokolorują* je, a następnie, wszystkie przez siebie narysowane i pokolorowane zwierzęta, *rozklasyfikują*, niektóre z nich potną na części, by je potem dobierać dla złożenia całości.

Jakąż przyjemną wówczas zabawą stanie się zoologja i jak chętnie dzieci uczyć się jej będą!

Zakres stosowania.—Roboty ręczne w szkołach początkowych stosowane być mogą w bardzo szerokim zakresie; z natury rzeczy wynika, że nie można ich stosować jedynie do tych przedmiotów, których treść jest czysto abstrakcyjna, konkretnie niepoznawalna, a więc np. do logiki, do nauki języków. Natomiast nauki przyrodzone, fizyka i chemja, geografja, a nawet arytmetyka i geometria są bardzo wdzięcznym polem do stosowania tej postępowej metody pedagogicznej. Dzięki metodzie robót ręcznych nawet bardzo małe dzieci, w szkole początkowej, mogą być przygotowywane, w sposób łatwy i zajmujący, do przedmiotów, których potem uczyć się będą w szkole średniej (np. do geometrii, do fizyki) co, niewątpliwie, ułatwi im późniejszą naukę.

Np. dzieci w szkole początkowej uczą się wycinania z tektury figur geometrycznych. Wycinają więc (nożyczkami) trójkąty, prostokąty, kwadraty, koła; w ten sposób nie tylko prędzej uczą się odróżniać trójkąt od prostokąta, aniżeli gdyby obie te figury geometryczne poznały z rysunku jedynie, lecz przytym niejedno dziecko spostrze-

gawcze zauważy, że np. dwa trójkąty prostokątne o równych bokach, złożone bokami naprzeciwprostokątnymi, tworzą prostokąt.

W szkole średniej, przy nauce geometrii, roboty ręczne stosować można niemal do każdego twierdzenia geometrycznego. Np. twierdzenie „kwadrat naprzeciwprostokątnej równa się sumie kwadratów dwóch boków kąta prostego” *ręcznie* wykonać się daje w sposób następujący: wycina się z tektury trzy kwadraty: większy, o boku równym naprzeciwprostokątnej i dwa mniejsze, o bokach równych bokom kąta prostego. Oczywiście, dwa mniejsze kwadraty w całości „nie pasują” do większego, lecz, pocięte na kawałki, w zupełności powierzchnię jego pokrywają (a więc, powierzchnia większego kwadrata równa się sumie powierzchni dwóch mniejszych—czego w danym razie należało dowieść).

Przy rozpatrywaniu ciał bryłowych, uczniowie, którzy nauczyli się już wycinać „budując” — sklepiając sześciiany, słupy, stożki, walce i t. d. Mierzenie objętości (pojemności) odbywa się zapomocą piasku. Np. robota ręczna w celu stwierdzenia, że objętość sześcianu równa się trzeciej potęgę jego boku, polega na wysypywaniu piasku z tekturowego sześcianu, przyjętego za jednostkę, do sześcianów większych rozmiarów (w sześcianie, którego bok równa się 3, mieści się 27 sześcianów jednostek i t. d.). W ten sam sposób mierzy się objętość (pojemność) innych ciał geometrycznych.

Bodaj najszersze zastosowanie znajduje metoda robót ręcznych w naukach doświadczalnych — fizyce i chemji. Co się tyczy tej ostatniej, zresztą, to stosowano je oddawna i powszechnie; roboty ręczne z zakresu fizyki są względna, przynajmniej u nas, nowością. Wszystkie poszczególne działy fizyki: mechanika, hydraulika, akustyka, nauka o świetle i cieple, o elektryczności i magnetyzmie, dają pole do nader urozmaiconych robót ręcznych. W szkole początkowej dzieci, niejako bawiąc się, wykonują różne łatwe roboty, które przygotowują je do poznania praw przyrody.

Np. blaszany krążek, zawieszony na druciku, czyli wahadło, jest dla dziecka zajmującą, bo nową—a tymbar-dziej, że samo ją zrobiło!—zabawką i jednocześnie przygotowaniem do teorii wahadła, której uczyć się będzie

później, w szkole średniej. Inny przykład. Wycięty z tektury krążek służy do poznania prawa ciężkości. Dziecko rzuca krążek i jednocześnie rzuca monetę miedzianą, przy czym zmuszone jest zauważyć, że cięższa moneta miedziana znacznie prędzej spada na dół. Wogóle, pomysłowość nauczyciela może tutaj bardzo wiele zdziałać, wynajdując dla dzieci roboty zajmujące i pouczające, a zastosowane do wieku. W szkołach początkowych francuskich np. kilkoletnie dzieci robią telefony (oczywiście parodie telefonów¹⁾ ze szpagatu (telephone à ficelle), mikrofony, aeroplany i t. p.

W szkole średniej, gdzie wiek uczniów, ich rozwój intelektualny i fizyczny, zezwala już na trudniejsze z zakresu fizyki pracy, uczniowie budują różne przyrządy i maszyny. Nietylko w szkołach amerykańskich, lecz obecnie już w szkołach średnich wszystkich prawie krajów zachodnio-europejskich uczniowie budują sami wiele przyrządów, koniecznych do doświadczeń fizycznych, więc: bloki, kliny, miechy, pompy, wirownice, syreny, pirometry, higrometry, fotometry, zootropy, stopy elektryczne, elektromagnesy, elektroskopy, telefony, mikrofony i t. p. Że się to w znacznym stopniu przyczynia do gruntownego i trwałego przyswojenia zasad fizyki — tego zapewne dowodzi wcale nie trzeba. Oczywiście, roboty te wymagają odpowiednio urządzonych warsztatów, które też w wielu szkołach się znajdują. Nie znaczy to jednak, by te szkoły przekształcone zostały na szkoły rzemieślnicze. Bynajmniej. Szkoły te jako ogólno-kształcące „średnie“ mają na celu nie kształcenie fachowców, lecz przygotowywanie do szkół wyższych. Roboty ręczne w szkołach „średnich“ nie mają na celu kształcenia fachowców, lecz są — powtarzamy to raz jeszcze — *metodą stosowaną do wykładu wielu przedmiotów i z wielu względów bardzo korzystną.*

Stopniowanie. — W robotach ręcznych konieczne jest stopniowanie, to znaczy, zastosowanie ich do wieku dzieci.

W szkołach początkowych francuskich, program robót ręcznych w zastosowaniu do wieku dzieci jest mniej więcej następujący.¹⁾

¹⁾ Porówn. H. Gilbault. Le travail manuel dans les écoles primaires. Revue Pédagogique 1906, zes. styczniowy.

Dla dzieci w wieku 5—7 lat.

Łatwe roboty z papieru (składanie, plecionki). Wycinanie z papieru kolorowego figur geometrycznych. Łatwe roboty koszykarskie. Wysztywnianie różnokolorową włóczką na kanwie i na papierze. Kalkowanie i wycinanie zwierząt. Kalkowanie i wycinanie roślin.

Dla dzieci w wieku 7—9 lat.

Ćwiczenia ręczne, kształcące zręczność rąk.

Wycinanie z tektury figur geometrycznych i budowanie z nich ciał geometrycznych.

Koszykarstwo.

Lepienie z gliny ciał geometrycznych i różnych łatwych przedmiotów.

Wycinanie zwierząt i klasyfikacja.

Wycinanie roślin i klasyfikacja.

Małe akwarjum z papierowymi rybkami.

Gieometria. — Równość równoległoboku i prostokąta. Równość prostokąta i trójkąta o jednakowej podstawie i połowie wysokości.

Fizyka. — Rzucanie wyciętego z tektury krążka i monety miedzianej (prawo ciężenia). Wyciąć lekki krążek z tektury, któryby się toczył pod górę. Telefon ze szpagatu.

Dla dzieci w wieku 9—11 lat.

Budowanie z tektury ciał geometrycznych. Łatwe roboty z drutu. Drutowanie. Łatwe roboty z drutu i drzewa (zrobić najprzód małą klatkę, potem pułapkę na myszy.) Lepienie z gliny łatwych ornamentów architektonicznych.

Gieometria. — Budowa decymetra sześciennego. Równość powierzchni trapezu i trójkąta. Zbudowanie graniastosłupa, stożka, walca.

Fizyka. — Wahadło. Wirownica. Syrena. Pirometr (ogniomierz) z cyferblatem. Regulator Watta o sile odśrodkowej. Higrometr włosowy. Zwinięty spiralnie wążki pasek blaszany, który się obraca nad płomieniem lampy.

Dla dzieci w wieku 11—13 lat.

Lepienie z gliny przedmiotów trudniejszych niż poprzednio.

Rzeźba na drzewie.

Fizyka. — Fotometr Bunzena, Elektroskop. Stos elektryczny. Elektromagnes. Mikrofon. Telefon. Litografja.

Historja naturalna.

Zbieranie roślin, owadów i skamieniałości. Lepienie z gliny grzybów i kwiatów.

Materiał i narzędzia.

Jakkolwiek obecnie już na Zachodzie (w Anglii i Francji, Belgii i Niemczech, Szkocji i Norwegii), nie mówiąc już o Stanach Zjednoczonych, metoda robót ręcznych jest bardzo rozpowszechniona, to jednak przez długi czas właściciele i przełożeni szkół byli jej przeciwni. Powodem tego były „względy natury finansowej”. Panowie dyrektorzy nie chcieli ponosić kosztów na kupno materiałów i narzędzi. Można być prawie pewnym, że ten sam powód stanąłby ewentualnie na przeszkodzie rozpowszechnieniu się tej z wielu względów bardzo korzystnej metody i — u nas. Otóż, należy uprzedzić, że pomienione koszty mogą być bardzo nieznaczne. Co się tyczy materiałów, to zwoleńnicy i propagatorzy tej metody wpadli na bardzo dobry pomysł użytkowywania wszystkich, a bardzo licznych „pozostałości od przedmiotów codziennego użytku” (*résidu de la civilisation*). Jako materiał do robót ręcznych mogą np. służyć wszelkiego rodzaju pudełka tekturowe (po papierosach, gilzach, cukierkach, ciastkach i t. d.) i drewniane (po cygarach, tytoniu i t. d.), blaszanki (po sardynkach, konserwach i t. p.), słoiki i flaszki (po lekarstwach), dalej gwoździe, druty, stare podkowy, srebrny papier (po herbacie i czekoladzie) i t. d. W ten sposób można, jeżeli nie cały niezbędny materiał, to znaczną część jego mieć zupełnie darmo.

W szkołach niemieckich, które metodę robót ręcznych stosują w szerokim zakresie, zazwyczaj w klasach wywieszane są spisy wszystkich „pozostałości od przedmiotów codziennego użytku”, nadających się do robót.

Rozumie się, że wiele materiałów niezbędnych do robót trzeba kupić, np. płótno, tekturę, drzewo, rurki i taśmy gumowe, rurki szklane, śrut, glinę, farby i ołówki kolorowe, chemikalia i t. d.

Lecz w szkołach początkowych, a nawet i średnich, zazwyczaj koszt materiałów nie jest wielki, zwłaszcza wobec tego, że w wielu razach nabyty materiał daje się użytkowywać wielokrotnie (dzieci, zrobione przez siebie przedmioty, po pewnym czasie, np. w końcu roku szkolnego,

rozbierają, a w następnym roku z tego samego materiału użytkują inne dzieci).

Co się tyczy narzędzi, to w szkole początkowej do robót ręcznych prócz specjalnych (niekosztownych) narzędzi do modelarstwa z gliny, wystarczają najprostsze narzędzia codziennego użytku, jak: młotek, nożyczki, scyzoryk, obcęgi i t. p. Do robót drzewnych oczywiście niezbędne są narzędzia stolarskie: piłki, heble i t. d. Te ostatnie zresztą, jako niezbędne również do nauki ślójdu w każdej dobrze urządzonej szkole znajdować się powinny.

W szkołach średnich, gdzie rozwój fizyczny uczniów zezwala na roboty trudniejsze, prócz wymienionych powyżej, niezbędne są również narzędzia ślusarskie, tokarskie i t. d.

W każdej postępowej szkole średniej na Zachodzie, znajduje się co najmniej jeden warsztat, urządzony odpowiednio do potrzeby wykonywania różnych robót.

Znaczenie wychowawcze.—Wspominaliśmy już o tym, że roboty ręczne *zachęcają* dzieci do nauki i czynią naukę ciekawszą, przyjemniejszą, tym samym ją *ulatwiają*; prócz tego sprawiają one, że treść wykładanych przedmiotów lepiej *utrwała się* w pamięci. Są to korzyści metody, *natury dydaktycznej*, jeśli się tak wyrazić można. Wszakże metoda ta posiada jeszcze doniosłość ogólnie wychowawczą, a to w tym znaczeniu, że kształci bardzo ważne władze i zmysły.

Kształcenie uwagi.—Już z tego, co powiedziano wyżej, wynika, że metoda robót ręcznych, wymagając uważnego przyglądania się modelom, służącym za wzory, *kształci* niewątpliwie *uwagę* dzieci (przynagla je do uwagi). Niepodobna wprost pomyśleć, by dzieci mogły zrobić jakiś przedmiot, o ile uważnie nie przyjrzały się przedtym jego modelowi.

W ścisłym związku z kształceniem uwagi jest **kształcenie zmysłu spostrzegawczości**. Istotnie, wykonywając różne przedmioty, dzieci z konieczności muszą uważnie obserwować modele, które im służą za wzory. Np. ulepienie z gliny kwiatu, lub rośliny, wymaga uważnego przyjrzenia się temu kwiatowi, względnie roślinie, zauważenia wszystkich szczegółów budowy, oraz cech charakterystycznych; tak samo zbudowanie modelu jakiegokolwiek maszyny

możliwe jest tylko pod warunkiem, że budujący go uczeń (szkoły „średniej“, lub technicznej) uprzednio bardzo dokładnie poznał budowę, oraz sposób funkcjonowania maszyny. Każda wogóle robota ręczna jest doskonałym ćwiczeniem *zmysłu spostrzegawczości*.

W pewnym stopniu rozwijają one niewątpliwie też i **zmysł wynalazczości**, a to już choćby dla tego, że dzieci (względnie uczniowie szkoły średniej lub technicznej), robiąc własnoręcznie różne przedmioty, wdrażają się do praktyki technicznej, a nadto robiąc własnoręcznie różne doświadczenia np. fizyczne, przygotowują się do metod eksperymentowania naukowego.

Dalej roboty ręczne rozwijają **zręczność dzieci**. (O ile słójd rozwija jednostronnie zręczność rąk, o tyle roboty ręczne w zakresie szerszym od słójdu, rozwijają zręczność bardziej wszechstronnie). Ruchy dzieci, pracujących po parę godzin dziennie fizycznie, już po niewielu tygodniach stają się prędszemi i pewniejszymi. (Nadto roboty ręczne wzmacniają mięśnie, co ma ten skutek, że wszelkie „refleksy“, oraz „ruchy zbyteczne“, spowodowane słabością mięśni, stają się rzadsze).

Może najważniejsze jednak znaczenie wychowawcze metody robót ręcznych polega na tym, że kształci ona i **przystosowuje do użytkowych celów** wrodzony ludziami, a w wieku dziecięcym najenergiczniej przejawiający się popęd do czynu, do „robienia czegoś“.

Już Komenjusz dowodził, że „dzieci lubią zawsze coś robić“, oraz, że „przypominają z tego względu mrówki, które bezustannie się krzątają, biegają to tu, to tam, znoszą ciężary, budują i rozrzucają“.

To wrodzone upodobanie dzieci do czynności, wewnętrzna ich potrzeba wypowiedziana się nie tylko za pomocą słów lecz i za pomocą czynów, należy rozwijać i kształcić; najlepszym zaś sposobem czynienia tego jest przyzwyczajanie dzieci do przystosowania swego wrodzonego popędu „do zabawiania rąk pracą“ do—konieczności zrobienia tego lub innego przedmiotu.

Lecz w ten sposób zarazem rozwija się i **zmysł zaradności** u dzieci i ostatecznie osiąga się ten rezultat, że dziecko uczone metodą robót ręcznych w szkole początkowej i średniej, potrafi sobie potem, jako człowiek dorosły, daleko lepiej „radzić w życiu“ codziennym, aniżeli dziec-

ko, którego kształcenie szkolne odbywało się z pominięciem tej metody.

Ostatecznie zatem metoda robót ręcznych dąży do celu—**kształcenia dzieci na ludzi czynu**. Na tym też polega jej bardzo doniosłe znaczenie wychowawcze.

W naszych szkołach, zarówno początkowych jak i średnich, roboty ręczne są prawie zupełnie nieznane. Posiadamy wprawdzie dość znaczną liczbę szkół słójdu, nadto w wielu szkołach początkowych uczą słójdu jako **specjalnego przedmiotu**, lecz o zastosowaniu robót ręcznych do wykładu wszystkich wogóle przedmiotów szkolnych, jako najbardziej postępowej i najracjonalniejszej metody pedagogicznej, u nas nie słyszałem.

W niektórych szkołach, od niedawna, poczęto uczyć modelarstwa, czyli lepienia z gliny. Ma to miejsce np. w doskonale urządzonej szkole Tow. akc. „Zawiercie“. Przytoczymy parę zdań z opisu tej szkoły, zamieszczonego w „Nowych Torach“. ¹⁾

„Do nauki lepienia z gliny przeznaczono godziny po za czasem lekcji normalnych. Każde dziecko ma oddzielny stolik z odpowiednią deseczką, służącą zarówno do urabiania sobie odpowiednio materiałów, jak i do wykonania przedsięwziętego dzieła. Jednakowo chłopcy i dziewczynki z niekłamany zapalem oddają się tej pracy i po rozpromienionych ich twarzach widać, że jest to dla nich miłą rozrywką.“

Może jeszcze w jakich innych szkołach naszych uczą modelarstwa (co nie jest mi wiadomym), naogół jednak, zarówno w szkołach początkowych, jak i średnich u nas, roboty ręczne są prawie nieznane.

Zanim zostanie napisany oryginalny polski podręcznik, należałoby z mnóstwa podręczników francuskich, angielskich, niemieckich, wybrać najlepszy i—przetłumaczyć.

D. Żółtyński.

¹⁾ Nowe Tory 1910. Październik. A. Jaros. Szkoła akc. tow. „Zawiercie“.

Z LITERATURY.

Simon Newcomb. Astronomja dla wszystkich. Wykład popularny zjawisk niebieskich. Przełożył z angielskiego i wzdług 2. wyd. niemieckiego uzupełnił R. Merecki. Ze słowem wstępnym S. Dicksteina. Nakł. H. Lindenfelda, Warszawa 1912. Skł. gł. u G. Centnerszvera i Sp. (Stronie XVI+373; z 86 rysunkami).

Książka ta słynnego astronoma, wydana z niezwykłą u nas starannością, jest istotnie „dla wszystkich“. Czytać ją może z najżywszym zainteresowaniem i z prawdziwym pożytkiem (o ile wolno mi sądzić po sobie) zarówno człowiek dorosły, który miał nawet sposobność częstego stykania się z tym lub owym działem astronomji, jak młodzież—powiedziałbym od jakiego roku 12-go, a przy pewnych objaśnieniach preceptora znacznie jeszcze wcześniej. Książka bowiem, wolna zresztą zupełnie od wzorów matematycznych i zawierająca najprostsze zaledwie konstrukcje geometryczne i kinematyczne, odznacza się zarówno niezwykłą jasnością wykładu, jak gorącą miłością każdego działu rozległej tej dziedziny zagadnień. Autor z jednakim zamiłowaniem poucza nas co do pojęć i konwencji podstawowych (zwykle tak sucho i niezrozumiale wykładanych) oraz techniki astronomicznej, jak co do najpotężniejszych ścisłością i ogólnością praw mechaniki i optyki (zwłaszcza spektroskopji) ciał niebieskich.

Z widocznym celem wykorzenia przywyknień geocentrycznych przybywa do siedziby naszej, t. j. układu słonecznego, ba nawet do całego znanego nam „wszechświata“ z punktu wyjścia zawrotnie odległego (sto tysięcy lat biegu światła). Tym to sposobem, dając nam po

drodze piękny *Rzut oka na wszechświat*, wprowadza nas na ziemię i wówczas dopiero uczy nas spoglądać z niej na *Sklepienie niebieskie i jego ruch pozorny* (*Część pierwsza*). Pragnąłbym szczególnie podkreślić wartość pedagogiczną artykułów 2, 3, 4-tej Części, poświęconych sprawie rachuby czasu, biegu rocznego ziemi i t. d. Niestety, szczupłość miejsca nie pozwala mi tu na wyraźniejsze określenie zalet tych właśnie podstawowych artykułów.

Następuje *Część druga*, poświęcona *narzędziom astronomicznym*, — pełna ciekawych a barwnych szczegółów. W *Części trzeciej* wraca autor do „drobnej kolonji, dla nas wszelako najważniejszej“, i po rzucie oka na układ słoneczny cały, daje w tej części opis szczegółowy *Słońca, ziemi i księżyca*, poparty znakomitemi fotografjami. (Wogóle zresztą wszystkie działy książki są bardzo starannie i umiejętnie ilustrowane), *Części czwarta i piąta* zawierają dalszy ciąg układu słonecznego: *Planety i ich księżyce; Komety i meteory*. Ma tu autor najlepszą sposobność wyłożenia praw Keplera i ich uogólnienia Newtonowskiego obok mnóstwa cennych szczegółów, dotyczących właściwości fizycznych planet w porównaniu z ziemią. Nie zapomniano tu nawet o znanej specjalistom jedynie Maxwellowskiej teorii pierścieni Saturna. „Ciśnienie światła“ i oparte na nim najnowsze poglądy kosmogoniczne nawiązują się w sposób niewymuszony do pozostałej treści. *Część szósta* wreszcie, poświęcona tak zwanym *Gwiazdom stałym* daje (obok cierpliwie a pięknie skreślonych wskazówek praktycznych do orjentowania się wśród gwiazdozbiorów) w szerokich rzutach wszystko to, co właśnie o *zmienności* tych nawet „przysłowiowo trwałych“ punkcików świetlnych pouczyć nas może i powinno.

Ludwik Silberstein.

St. Karpowicz. Indywidualność i jej kształcenie. Warszawa, 1912. Wyd. „Domu dziecięcego.“

Najtrudniejszą może dziedziną realizacji społecznej jest praca wychowawcza. Gdzieindziej możemy działać śmielej i ryzykowniej. Usiłowaniom naszym stawiane będą, oko w oko, zawsze wysiłki innych grup ideowych i ostatecznie rozstrzyga walka. Ale tu mamy przed sobą materiały o niesłychanej delikatności, niemal zupełnie do oporu

niezdolny, a przy każdym niezdarnym dotknięciu narażony na wykrzywienie, z utratą nieraz elastyczności pierwotnej.

Nie dziwnego więc, że tak ciągle jeszcze w zasadach naszych pedagogicznych panuje zamęt i niepewność, rzucanie się naprzód i szybki potem odwrót — po wcale nieradosnych doświadczeniach. Z tego względu z uznaniem przyjmować musimy wszelką próbę, zmierzającą do rozbicia tych pochłaniających światło mgieł.

Uczynił to teraz znowu p. Stanisław Karpowicz w broszurze, która właściwie cała skupia się koło zagadnienia: co w wychowaniu winno być zasadą kierującą — indywidualność czy indywidualizm?

Kwestja postawiona jest dobrze. Istotnie wiele światła na zadanie pedagogiki naszej rzucić może rozjaśnienie sobie dwu tych pojęć wytycznych. Indywidualizm miał dążność do rozbicia wszelkich zbiorowości na atomy jednostkowe i do odgraniczenia ich od siebie w sposób, który nawet nie przypuszczał możliwości połączeń i harmonji. Możemy mówić o tym, jako o przeszłości, bo istotnie nikt dzisiaj na tego rodzaju zasadach indywidualistycznych nie opiera ani myśli swoich ani działania. Jeśli jednak dla naszych dążeń wychowawczych kwestja ta może być ciągle aktualną, to nie w tym znaczeniu, jakoby się kto świadomie na ów indywidualizm powoływał. Przyczyna tego anachronizmu leży raczej w nieświadomości, w nieporozumieniu co do istotnego znaczenia pojęcia „silnej i wolnej jednostki“. Otóż właśnie — te dwa nigdy nie przebrzmiałe hasła: „siła“ i „wolność“, zastosowane do pedagogiki, dają często możliwość otarcia się o granice skrajnego indywidualizmu i stąd naturalnie wynikają nieraz poważne szkody dla głębszego wykształcenia indywidualności.

Autor ma zupełne prawo do zarzutów, które czyni niektórym zboczeniom ultrapostępowej pedagogiki naszej. Pojęcie wolności, jako samowoli, doprowadziło poprostu do obawy przed najłżejszym skrepowaniem, przed jakimkolwiek wogóle ściślejszym kierunkiem. I dochodzi nieraz do tego, że „roztropne skądinąd matki pozostawiają do uznania dwunastoletnich i młodszych dzieci wybór niektórych przedmiotów nauki, książek i pism do czytania i wielu

innych rzeczy, których ocena nigdy dla dziecka dostępną być nie może“.

Ale otóż po tych zarzutach spodziewamy się naturalnie mocnego i wyraźnego ideału pedagogicznego, któryby się już na wprost przeciwnych opierał zasadach. Istotnie, autor ideał taki upatruje w człowieku, kojarzącym w sobie cechy osobnicze ze znajomością potrzeb społecznych. Podaje nadto drogi, którymi wychowawca cel ten może osiągnąć. Jest w tym wiele bardzo słuszných uwag, podkreślających znane postulaty pedagogji dzisiejszej, iżby „nauczanie było wywoływaniem uczenia się“, a program wykładów tak był ułożony, by mógł w uczniu istotnie zbudzić zainteresowanie. Bardzo cenne są wskazówki co do wychowania fizycznego, odpowiedniego ustosunkowania pracy umysłowej do wysiłków ruchowych i t. p.

Jednakże w dwu ważnych sprawach trudno się z autorem pogodzić. Jodna dotyczy samego *uzasadnienia* dróg wychowawczych, w broszurze wskazanych. P. Karpowicz daje w tym celu (pobieżnie zresztą) streszczenie wyników badania z zakresu biologji i socjologji. Na to, ażeby wykazać, jak się tworzy jednostka i jaki ma być wśród ludzi stosunek jej do całości społecznej, przechodzi z nami rozwój indywiduów biologicznych, zaczynając oczywiście od wymoczków. Więc naprzód — czy to potrzebne? A powtóre — spoczywa w systemie takim, zawsze niebezpieczeństwo, którego też autor nie mógł uniknąć, że co jest przedmiotem badań poważnej nauki i co dla niej przedstawia się ciągle jeszcze jako z trudem zdobywane oświeślenie w powodzi cieniów, to tutaj przybiera odrazu charakter autorytetu i niezachwianej pewności. Jest to nie popularyzacja, tylko t. zw. wulgaryzowanie nauki. A zresztą — fakty biologiczne, jako źródło wskazań społecznych czy społeczno-wychowawczych, prowadzą do wyników bardzo odmiennych, zależnie od stanowiska człowieka. Komuż można zabronić takiego np. wnioskowania: Człowiek różni się od całego świata zwierzęcego właśnie możliwością stanowienia o losie swoim i o swojej woli, niezależnie od t. zw. konieczności przyrodniczych. Jeśli na niższych szczeblach gatunku wykrywamy łączność, to właśnie w świecie ludzkim cechą istotnej wyższości będzie bezwzględne przeciwstawienie się wszelkiej zbiorowości, wy-

olbrzymienie cech odrębnie osobniczych. Albo jeszcze inne rozumowanie, znowu na podstawach przyrodniczych oparte: wszystko niższe musi pracować na wytworzenie choćby jednej indywidualności wyższej—ta dopiero ma prawo całą resztę obrócić w mierzwę dla użyźnienia gruntu swego i t. p. Takie i inne wnioski „biologiczne“ wiadomo, że były i są ciągle jeszcze snute — i żadne doświadczenia naukowe nie mogą tu być dostatecznym argumentem za lub przeciw.

Trzeba mieć odwagę postawienia ideałów swoich wprost, tak, jak się je we własnym odczytuje sercu i sumieniu. Tworzenie nowych pokoleń ma tyle wspólnego z laboratorjami, ile np. miłość nasza z wynikami badań antropologicznych czy fizjologicznych lub jakiegokolwiek innych. Kochamy—nie zasięgając rad ani pozwolenia w odpowiednich podręcznikach. Pragniemy skierować wychowanie po takich a nie innych drogach, dlatego, że mamy głęboką wiarę w doniosłość i piękno ideałów naszych. P. Karpowicz czuje w głębi to samo i dlatego najsilniej nam do przekonania przemawia, kiedy mówi wprost od siebie. Wtedy też dopiero odnajduje właściwą i do dziecka drogę, żądając słusznie, aby dziecko wiedziało, „co jest naprawdę największym dobrem, co mogłoby z całej duszy ukochać... Te ostatnie zwłaszcza słowa, utrafiające w sedno rzeczy, jedną nas z autorem zupełnie, każdą zapomnieć o tylu zbędnych w pracy jego stronicach.

Drużga zaś sprawa, co do której też odmienne musimy wyrazić zdanie, dotyczy samej metody wychowawczej w sferze pozaszkolnej, życiowej. Nie mogę zrozumieć gwałtownego protestu autora przeciwko wszelkim teatrom, koncertom, odczytom i t. p. dla młodzieży. Jeśli chodzi o rzeczy nieodpowiednie—zgoda. Ale pozatym uważam np. teatr stanowczo za środek dobrze kształcący, a sztuki, do poziomu dostosowane, przygotowują młodzież nawet do należytego słuchania utworów scenicznych i w wieku późniejszym. W dziedzinie zaznajamiania z twórczością literacką uważam teatr za bardzo pożądany środek pomocniczy, a nawet wprowadziłem—z zupełnie dobrym skutkiem odgrywanie utworów dramatycznych na lekcji. Widzę w tym właśnie połączenie wysiłku myślowego z ruchowym i uważam, że ruch ułatwia nawet wniknięcie w stronę myślową utworu. Naturalnie—zależy wszystko od wy-

boru i kierunku, trzeba się jednak wystrzegać niepotrzebnego—w stosunku do nieodłącznych już dziś przejawów towarzysko-kulturalnych—purytanizmu.

Andrz. B.

Iza Moszczeńska. O szkołach i wychowaniu. Warszawa 1912.

Jest to książka, przeznaczona dla nauczycieli ludowych i wogóle dla ludu. Autorka wyjaśnia w przedmowie powstanie swojej pracy. Wywołał ją list włościanina, drukowany w piśmie *Zaranie*, znanym jako ognisko niezależnego ruchu ludowego u nas. Włościanin ów zwrócił uwagę na upośledzenie dzieci chłopskich z winy rodziców, szczególnie zaś na t. zw. „niewolę u bydła“. Wywołało to pewne ożywienie wśród prenumeratorów „Zarania“, właśnie w kierunku przez autora listu wskazanym. Otóż p. Moszczeńska, chcąc obudzone te usiłowania w dobrą stronę skierować, t. j. nadać im trwalszą i głębszą wartość, napisała książkę, w której wskazuje wogóle sposób wychowywania dzieci wiejskich, w domu i szkole. Miała tu do walczenia z różnemi, zakorzenionemi przesadami, opartymi na tradycyjnie przekazanych metodach wychowawczych lub raczej braku metod. Trzeba przyznać, że zadaniu swemu odpowiedziała doskonale. W szeregu rozdziałów dała nie suche przepisy, ale na obserwacji oparte obrazy, które muszą chyba trafić do przekonania. Język prosty, zwięzły, pełen zestawień i porównań z bezpośredniego otoczenia chłopskiego. Autorka nigdzie nie wpada w schlebienie (co dosyć jest częste w tego rodzaju książkach), nie używa patosu kaznodziejskiego, nie narusza zasadniczych, mocnych jak ziemia, wierzeń, owszem, czasem się odwołuje do nich, jako najbezsposorniejszych podstaw życia duchowego ludu. Przykładami z wysoko stojącego szkolnictwa Ameryki wywołać może tylko pożądaný skutek: wzmożenie się potrzeb i niezadowolenie z obecnego stanu rzeczy. W rozdziale „o wychowaniu“ kładzie nacisk na doniosłą zasadę: „Bądź takim, jakim chcesz, aby były dzieci twoje“. Książkę tę polecamy usilnie nauczycielom ludowym do poznania i szerzenia.

Zasady przyzwoitego zachowania się uczniów szkół średnich, według D-ra Juliusza Wisnara, opr. dr. Jan Piątek. Lwów 1912.

Ciekawa książeczka. Kiedy się ją pierwszy raz bierze do ręki, nie wiadomo, co o niej myśleć. Czy naprawdę jest potrzebna? Czy traktować ją wesoło, czy poważnie? Ale otóż zdaje mi się, że ta początkowa niepewność wynika poprostu z tego, żeśmy już niemal zupełnie odwykli od stawiania młodzieży naszej specjalnych wymagań grzeczności, uszanowania i t. p. I nie tylko my — młodzież nasza bodaj że też zwolna się od tego odwyzczyła. Od bezmyślnego rygoru stupajki przeszło się bardzo prędko do zupełnej luźności, iż najmniejsze zobowiązanie wydaje się niemal niepotrzebnym nakazem krępującym. Tymczasem zastanówmy się trochę, a musimy dojść do przekonania, że jednak — formy zewnętrzne, oznaki pewne są konieczne; że pożądane jest ich pielęgnowanie i kształcenie. Kształt wpływa na treść i pomaga do jej rozwijania. Oczywiście, ukłon, giest, ruch, postawa — punktualność, wstrzemięźliwość w mówieniu i t. p., są same przez się tylko wyrazem zewnętrznym, powinny być naturalnym, samorodnym wynikiem odpowiedniego usposobienia i stanu wewnętrznego. Niemniej, *przyzwyczajenie się* do pewnych znaków, dostosowanie zewnętrzności naszej do pewnych norm, jest konieczne, jako ćwiczenie i nieraz ułatwienie w sprawach natury wewnętrznej. Przytym, wobec odradzającej się dziś dążności do kształcenia ciała nie tylko pod względem fizyczno-zdrowotnym, ale, przedewszystkiem ze względu na *piękno*, harmonję, przynależą nam, że zwrócenie uwagi na tę sferę przejawów dopełnia tylko całości pożądanej. O ile pamiętać będziemy, że — jednak — to *tylko* przejawy. I o ile, przez odcięcie ich od źródeł, nie popełnimy błędu skierowywania młodzieży (nieświadomego zresztą) ku obłudzie, hipokryzji, sztuce ukrywania rzeczywistych uczuć, poświęcania ich dla formy układnej.

Te refleksje wskazują w każdym razie, że książeczkę, zawierającą przepisy „dobrego zachowania się“ dla młodzieży, wziąć musimy poważnie. I uznamy ją o tyle, o ile wyżej określonym sprawom odpowiadać będzie. Otóż

ma ona zalety pod niejednym względem. Wolna od surowości pedantycznej, traktuje życie młodzieży w domu, salonie, na wizytach, w tańcu, na ulicy i na wycieczkach, a nawet są i przepisy zachowania się wobec „płci pięknej.“ W ten sposób ztraca się charakter moralizatorski, a książeczka zyskuje rolę miłego doradcy w rzeczach, o których się nieraz dostatecznego z domu nie wyniosło wskazania. Ten zatym szkopuł pedagogiczny przewyższony szczęśliwie. Lekką i miłą atmosferę wywiera też szata zewnętrzna, schludna i estetyczna okładka, druk jasny, rysunki, przeciwstawiające: „tak się zachowuj zawsze!“ — „nigdy zaś tak!“, przyczym to ostatnie karykaturalnie ośmieszone.

Są jednakże strony ujemne, dowodzące, jak trudno ustrzec się niebezpieczeństwa obłudy, kiedy zbyt wiele przywiązujemy wagi do form. Np. kiedy autor zaleca, żeby zawsze tylko dobrze mówić o rodzicach i przełożonych. Trudno nie wiedzieć, że — niestety — możliwe to jest czasem tylko dzięki hipokryzji lub skrytej dyplomacji.¹⁾ Niepodobna wymagać od dojrzewającego młodzieńca czy dziewczyny, żeby nie widzieli złego, które się nieraz aż nadto koło nich panoszy. Któż zaś w tym wieku niema choćby jednej przyjaciółki lub przyjaciela, wobec których całą gorycz swoją musi wylać? Albo kiedy czytamy w książeczce zalecenie: „dobry zwyczaj nie pożyczaj“ nikomu ani od nikogo. Wszak niema lepszej drogi do egoizmu i sobkostwa. Są tam i inne jeszcze przepisy (jak np. nie robić żadnych uwag o osobach przechodzących), które znowu albo miałyby odjąć lub osłabić zdolność spostrzegawczą, albo przyuczać do skrytości... Słowem, te właśnie strony ujemne książeczki stwierdzają tylko, cośmy wyżej powiedzieli, jak łatwo forma zapomnieć może o treści, której zawdzięcza życie — i chce być sama dla siebie.

¹⁾ Niekoniecznie; może też być wynikiem głębokiego uczucia, które nie pozwala nam mówić o dostrzeżonych wadach osób drogich, i stąd właśnie przepis powyższy wypływa. Przypominamy sz. sprawozdawcy płaszczy, którym kochający synowie Noego okrywają nagość ojca swego.
Red.

Iza Moszczeńska. Zdradne sieci. Przestroga dla dziewcząt. Warszawa 1912.

Szczególnie ważne dla nauczycielstwa naszego po wsiach, skąd wiele dziewcząt do miast po zarobek wychodzi. Wprawdzie kwestja, w broszurze tej poruszona, nie dotyczy wprost działalności pedagogicznej, jednakże nauczyciele ludowi sami zapewne rolę swą szerzej jeszcze pojmują. „Zdradne sieci“ ujawniają w całej grozie rozpowszechniony u nas handel żywym towarem. Autorka zastanawia się nad powodami głębszemi łatwego ulegania dziewcząt ślizkim podszeptom, a nadto podaje spis stowarzyszeń i osób, zajmujących się ochroną kobiet.

(a)

KRONIKA.

III Zjazd członków T. N. S. W. odbył się we Lwowie 4 czerwca 1911.

Z szeregu rozstrząsanych na nim kwestji podnieść chcemy przemówienie Dr. K. Twardowskiego niejako programowe jak dla największego związku pedagogów polskich, tak dla całego nauczycielstwa szkół wyższych w Galicji. Ustęp, dotyczący się specjalnie naszego nauczycielstwa, w Królestwie, jest tak pochlebny i tak zachęcający, a zarazem budzący wiarę w siły, że choć trzebaby może było stracić coś zeń na rzecz szczególnej względności, z jaką nas sądzi prof. T., przytaczamy go w całości.

„Świetnego przykładu takiej pracy (w kierunku stopniowego ulepszeń podręczników i metod nauczania) dostarcza Królestwo Polskie. Istniejąca tam od 1905 roku prywatna szkoła polska znajduje się—rzecz jasna—w warunkach o wiele trudniejszych, aniżeli średnia szkoła polska w Galicji. Mimo to praca około jej ciągłego doskonalenia posuwa się nieustannie naprzód. Nauczycielstwo, zgrupowane w dwóch organizacjach, w Stowarzyszeniu Nauczycielstwa Polskiego i w Pol-

skim Związku Nauczycielskim, zbiera się w licznych komisjach na narady, poświęcone sprawom pedagogicznym i dydaktycznym. W organach wymienionych Towarzystw, w „Wychoowaniu w domu i szkole“ i w „*Nowych Torach*“¹⁾, pojawiają się liczne artykuły, zasługujące na baczność uwagę. Ubolewania godny jest fakt, że praca nauczycielstwa polskiego w Królestwie tak mało jest znana nauczycielstwu polskiemu w Galicji. Bardziej się tu zajmujemy szkołami nowego typu francuskimi i angielskimi a nawet niemieckimi, aniżeli szkołami polskimi w Królestwie. Zapewne, doskonalemi i one nie są—gdzież bowiem na świecie jest szkoła doskonała?—ale inicjatywa prywatna, znajdująca tam szerokie dla siebie pole, wespół zawnodnictwo, wywołane potrzebą tworzenia szkoły, obliczonej nie na chwilową efektywność, lecz na trwałą pożyteczność, są źródłem, z którego płynie działalność pedagogiczna i dydak-

¹⁾ Podkreślenia tutaj i w całej notatce należą do nas.
(Red.)

teczna, w najwyższym stopniu godna, byśmy ją poznali i z jej owoców korzystali.¹⁾

W przemówieniu swoim nie mógł prof. T. nie poruszyć tych problemów, które wyściskają decydujące piętno na ogólnym życiu politycznym Galicji, a przez to też na rozwoju jej szkolnictwa. Mamy na myśli t. zw. kwestję „rusińską“, „ruską“ lub ukraińską“.

Stanowisko, jakie zajął ustępujący prezes T. N. S. W. przynosi zaszczyt całemu szanownemu gremjum i godne jest prawdziwego w najlepszym rozumieniu filozofa:

„Nikt z nas nie będzie sobie rościł prawa do rozstrzygania pytania, o ile te dążności (separatystyczne, ze strony narodów i szczepów, dawniej zgodnie w obrębie naszej państwowości z nami współżyjących) są uprawnione. Dowodzą bowiem swej racji bytu samym swym istnieniem, a zaprzeczenie tej racji bytu w imię jakiegokolwiek zasad nie zdoła ich nigdy usunąć. Budzącej się samowiedzy narodowej lub odrębności kulturalnej nie stłumi żaden argument i żaden gwałt. Ale nie możemy nie widzieć, że takie wyodrębnianie się organizmów, tworzących przedtym z nami, dzięki jedności politycznej, mniej lub więcej zwartą całość, mogłyby się dokonywać bez niebezpieczeństwa dla naszego bytu narodowego, o ile byt ten miał zabezpieczenie we własnej państwowości; skoro zaś tej własnej państwowości nam brak, wyodrębnianie to mieści w sobie wielkie dla naszej narodowości nie-

bezpieczeństwa, albowiem prawie niepodobna zapobiec temu, by się nie odbywało naszym kosztem, i z naszą szkodą...“

Trudne z wielu względów do rozwiązania zagadnienie stosunku ścierania się pojęć i idei do nadużywanego hasła solidarności narodowej, prof. Twardowski, musimy to powiedzieć, rozstrzyga może niedość jasno.

„Żyjąc w tak wyjątkowych i dla zachowania naszego bytu narodowego tak trudnych warunkach, musimy zajmować odpowiednią postawę obronną, wyrażającą się w tym, że wszelkie działanie, czy to jednostkowe czy zbiorowe, podporządkujemy najwyższemu przykazaniu narodowemu, t. j. obowiązowi zachowania odrębności narodowej i bytu narodowego“.

Otóż tutaj każdy, zależnie od swych poglądów, częściej jeszcze interesów osobistych, inaczej będzie pojmował ten obowiązek i tę odrębność i te środki, zmierzające do zachowania bytu narodowego, i pojmujących inaczej jako niewiernych wyklinał.

Na szczęście prof. T. sam uznając niebezpieczeństwo takiego postawienia kwestji wyjaśnia swą myśl, jak następuje:

„Powie może ktoś, że takie zasady są niebezpieczne dla kulturalnego rozwoju narodu. Wszak wynikałoby z nich, że należy zaprzestać walk partyjnych, że nie wolno w naszym narodzie walczyć o wolność sumienia i swobodę przekonań, że w imię interesu narodowego trzeba, aby politycznie czy ekonomicznie słabszy poddawał się silniejszemu, gdyż inaczej wprowadza walkę i rozterkę w łono narodu i osłabia jego

siłę odporną. Wynikiem byłoby zastój, zamarcie wszelkiego bujniej tętniącego życia.“

Obawy te są płonne. Przede wszystkim dlatego, że przeciwnieństwo poglądów i interesów nie da się ze świata usunąć i że występuje ono w społeczeństwach bez względu na ich położenie polityczne. To też nie o zaniechanie walk czy to stronnictw, czy interesów duchowych lub ekonomicznych może chodzić, lecz o zakreslenie im pewnych granic i nałożenie im pewnych więzów“.

Z praw, omawianych na zjeździe doniosłe kulturalne znaczenie posiada kwestja tworzenia bibliotek naukowych (Studienbibliotheken).

Od czasów Marji Teresy istnieją w Austrii w tych głównych miastach krajów koronnych, które nie mają uniwersytetu i z nim połączonej biblioteki do ogólnego użytku t. zw. biblioteki naukowe.

Biblioteki takie istnieją w Lincu, w Lublanie, w Celowcu, w Gorycji, w Olomuńcu i w Sologrodzie. Dotacja ich waha się między 5.144 i 20.421 kor.

Galicja podobnych bibliotek nie posiada wcale. Wprowadzić przy gimnazjach, szczególnie dawniejszych, znajdują się biblioteki—wcale nawet zasobne (np. Przemyśl I gimn. ma 5.608 dzieł i 22 czasopisma, Rzeszów I gimn. 4.640 dzieł, 16 czasopism, Stanisławów 5.643 dzieł, czasopism 45 i t. d.), lecz biblioteki te wystarczyć nie mogą, gdyż zawierają głównie dzieła podręczne, z tych wiele obecnie przestarzałych, ale materiałów i źródeł do prac oryginalnych nie mają, i mieć nie mogą.

Dlatego w zarządzie T. N. S. W. powstała myśl utworzenia

„Nowe Tory“, zeszyt IV.

i w Galicji bibliotek naukowych w tych miastach przynajmniej, w których istnieje więcej zakładów naukowych (np. 3, 4 a nawet w niektórych 5 szkół średnich) z istniejących tam bibliotek szkolnych i wyposażenia ich dubletami bibliotek uniwersyteckich, jednorazową subwencją na zakup niezbędnych dzieł i stałą dotacją na powiększanie księgozbioru oraz administrację. Dr. B. Mańkowski, referent wniosku, wymienia następujące miasta, w których należałoby otworzyć biblioteki: Tarnów (z 4 zakładami szkolnymi), Nowy Sącz (z 3 zakładami), Rzeszów (z 3 zakładami), Stanisławów (z 5 zakładami), Tarnopol (z 5 zakładami), Przemyśl (z 4 zakładami).

Otworzenie projektowanych bibliotek bez wątpienia przyczynić się może do rozbudzenia życia naukowego w miastach prowincjonalnych Galicji, a nauczycielom w tych miastach umożliwi owocniejszą pracę naukową.

Projekt prawa dla szkół prywatnych.

Na porządku dziennym prac Dumy państwowej umieszczono projekt prawa dla szkół prywatnych i wkrótce Duma ma przystąpić do rozważania go *in pleno*.

Jeszcze w lipcu 1910 r. były minister oświaty i były kurator okręgu szkolnego warszawskiego, p. A. Szwarec, złożył Dumie projekt prawa dla gimnazjów rządowych i szkół prywatnych różnych typów.

Następca p. Szwareca, obecny minister oświaty, p. Kasso, wycofał — na mocy § 47 ustawy Dumy państwowej — projekt

¹⁾ Muzeum, grudzień 1911, „Sprawozdanie“ str. 6 i nast.

gimnazjalny, a pozostawił projekt prawa dla szkół prywatnych.

W dalszym biegu sprawy wybrano referenta tego projektu w osobie p. D. A. Leonowa, należącego do grupy październikowców i przesłano do komisji oświatowej.

Projekt ministerjalny oparty jest na systemie koncesyjnym. Szkoły prywatne, klasy i kursy mogą być, według tego projektu, zakładane przez osoby prywatne pojedyncze lub złączone w towarzystwa, mające w swych ustawach wyszczególnione prawo zakładania szkół (§ 1 i § 8).

Nauczycielami w prywatnych zakładach naukowych mogą być osoby, posiadające takie wykształcenie, jakie wymagane jest dla nauczycieli szkół rządowych odpowiedniego typu, t. j. szkół niższych, średnich i wyższych.

Językiem wykładowym w nauczaniu języka rosyjskiego, historii i geografii powszechnej ma być język rosyjski. Pozostałe przedmioty mogą być wykładane w innym języku, ale wyłącznie dla dzieci mówiących tym językiem i tylko w tych miejscowościach, w których ludność mówi tym językiem. W szkołach, w których będą się uczyły dzieci, nie mające wspólnego języka macierzystego, wykłady odbywać się będą po rosyjsku.

W szkołach prywatnych wyższych wszystkie przedmioty mają być wykładane po rosyjsku. Język rosyjski, historię i geografję w szkołach średnich mogą wykładać jedynie osoby pochodzenia rosyjskiego.

Zapomogi od rządu, ziemstw, miast, stanów i gmin wiejskich mogą być udzielane tylko tym szkołom prywatnym, w których

wszystkie przedmioty wykładowe są po rosyjsku.

W motywach, do projektu dołączonych, p. minister uznaje, że teraźniejsze prawo dla szkół prywatnych wymaga uporządkowania, że należy dać większą swobodę inicjatywie prywatnej w sprawie zakładania szkół, a przełożonym w sprawie prowadzenia zakładów naukowych, choć nad wszystkim powinna być rozciągnięta kontrola ze strony państwa.

Wybór przedmiotów wykładowych należy zostawić przełożonym, zastrzegając konieczność nauczania religii wyznania prawosławnego dla uczniów tegoż wyznania, tudzież nauczania w dostatecznym stopniu języka państwowego dla wszystkich uczniów.

Komisja oświatowa Dumy państwowej, po rozważeniu projektu ministerjalnego, zgodziła się na całość, lecz w szczegółach zaproponowała zmiany:

Przedewszystkim komisja uznała, że prawo zakładania szkół prywatnych powinny mieć *ziemstwa, miasta, stany (sostowja), towarzystwa i osoby prywatne*.

Przedstawiciel ministerjum oświaty oponował przeciwko przyznaniu tego prawa *ziemstwom, miastom i stanom*, utrzymując, że te instytucje nie powinny zużywać funduszy, otrzymywanych od całej ludności na szkoły, odpowiadające potrzebom zaledwie części tej ludności, a w dodatku na szkoły, których wartość nie jest jeszcze sprawdzona przez życie.

Następne artykuły projektu komisji wskazują, że szkoły mogą być rozmaite: szkoły, klasy i kursy zarówno ogólnie kształcące jako też specjalne i zawodowe. Ogólnie kształcące

mają być łączone ze specjalnymi lub zawodowymi.

Wszystkie rodzaje szkół dzielą się na trzy kategorie: niższe, średnie i wyższe. Niższe odpowiadają wyższym szkołom początkowym lub rzemieślniczym; średnie — gimnazjom i szkołom realnym; wyższe instytutom i uniwersytetom. Koedukacja w szkołach wyższych może być wprowadzona za pozwoleniem ministra; w średnich — kuratora, a w niższych — wedle uznania założycieli.

Wybór przedmiotów i języka wykładowego pozostawia się uznaniu założycieli (przełożonych) szkół prywatnych przy zachowaniu warunków następujących:

W szkołach ogólnie kształcących powinna być wykładana religja wyznania prawosławnego dla uczniów tegoż wyznania.

W szkołach niższych, średnich i wyższych powinna być dostateczna liczba lekcji języka rosyjskiego, który musi być wykładany po rosyjsku. W pierwszej klasie szkół niższych i średnich można przy wykładzie dopomagać dzieciom językiem ojczystym, jeżeli po rosyjsku nie mówią. W szkołach średnich i tych z pośród niższych, które mają program czwartego roku nauczania szkoły początkowej lub wyższy, musi być wykładana historia i geografia i wykład odbywać się ma po rosyjsku. W guberniach zachodnich, południowo-zachodnich, siedleckiej i lubelskiej dla Wielkorusinów, Małorusinów i Białorusinów wyznaci obcych wszystkie przedmioty muszą być wykładane po rosyjsku.

W szkołach, przeznaczonych do nauki języków obcych, albo pewnej specjalności technicznej, wykład religii i języka ro-

syjskiego nie jest obowiązujący.

Ministerjum proponowało większe ograniczenie w sprawie języka wykładowego, ale komisja uznała, że przepisy, we wspomnianym artykule (6) zawarte wprowadzają ograniczenia, bardzo kępujące przełożonych w wyborze języka wykładowego, zależnie: a) od zaliczenia szkoły do tej lub innej kategorii, b) od miejscowości, w której się szkoła znajduje i c) od składu uczniów szkoły.

„Ograniczenia tego rodzaju, według zdania komisji, są nie tylko niesprawiedliwe, lecz nawet szkodliwe dla wypełnienia przez szkołę bezpośredniego jej zadania.

Niesprawiedliwymi są one dla tego, że niema żadnych powodów do pozbawiania ludności nauczania w szkole bez praw w języku dowolnym.

Szkodliwymi zaś są dla tego, że utworzą się szkoły potajemne, których powstawanie i rozwój tłumaczy się właśnie brakiem legalnej szkoły, odpowiadającej pragnieniom ludności miejscowej.

Wobec tego komisja wypowiadzała się za pozostawieniem prawa wyboru języka wykładowego założycielom lub przełożonym szkół z powyżej wymienionymi zastrzeżeniami.

Od nauczycieli szkół prywatnych projekt nie wymaga cenzusu nauczycielskiego, tylko *wykształceniowego*, t. j., aby mieli takie wykształcenie, jakiego wymagają odpowiedniego typu szkoły rządowe. W prawodawstwie dotychczasowym niema tego rodzaju określenia, „projekt“ również nie podaje szczegółów.

Obecnie obowiązują nauczy-

cieli szkół rządowych artykuły: 1516, 1733, 1736, 2264, 2392, 2558, 2702, 3131, 3520, 3679 tomu XI cz. I zbioru praw.

Ponieważ te artykuły nie podlegają narazie zmianie, więc one byłyby drogowskazem dla władz przy rozstrzyganiu kwestji, kto ma prawo wykładania w szkołach prywatnych. Widocznie jednak i ministerjum i komisja przewidują w tej sprawie trudności, bo w art. 17 „projekt” pozwala kuratorowi czynić wyjątki od zasady ogólnej — i słusznie, gdyż teraz i zawsze się znajdzie znaczna liczba dobrych nauczycieli, którzy nie będą ściśle odpowiedzialni wymaganiom formalnym, a jednak mogliby i powinni mieć prawo nauczania. Dla naszych szkół jest to szczególnie ważne.

Co się tyczy nauczania języka rosyjskiego, historii i geografji, to komisja pozostawia ograniczenie, którego mocą przedmioty wspomniane mogą wyklądać tylko osoby, „dla których językiem macierzystym jest język rosyjski”.

Komisja utrzymuje koncesyjny system otwierania szkół prywatnych, dodając tylko, że odmowa pozwolenia musi być motywowana i podlega zaskarżeniu do władzy wyższej.

Na szkoły wyższe udziela pozwolenia minister oświaty, na średnie — kurator okręgu szkolnego, a na niższe — rada szkolna powiatowa lub dyrektor szkół początkowych.

Władza oświatowa zwiedza i kontroluje szkoły prywatne, zwraca uwagę na sprawy naukowo-wychowawcze i w razie potrzeby daje wskazówki ustne lub piśmienne.

Jeżeli zauważony będzie zły wpływ na uczniów kogobądź z pracujących, to założyciel

(przełożony) na żądanie władzy odpowiedniej obowiązany jest zastąpić tę osobę przez inną. Takie żądanie władzy powinno być motywowane i podlega zaskarżeniu w terminie miesięcznym.

Praw żadnych szkoły prywatne nadawać swym uczniom nie będą, jednak za specjalnem zezwoleniem ministra oświaty uczniowie szkół poszczególnych będą mogli składać egzaminy w języku rosyjskim przed swymi nauczycielami przy udziale przedstawiciela okręgu szkolnego.

Zgodnie ze ścisłym brzmieniem odpowiedniego artykułu projektu (27), takie egzaminy odbywałyby się w komisji przy okręgu szkolnym.

Zapomogi materialne jednorazowe z funduszków skarbu, ziemstw, miast i gmin mogą być dawane tylko tym szkołom prywatnym, w którym wykłady odbywają się w języku państwowym.

Takież zapomogi stałe mogą być dawane szkołom dla głuchoniemych, ociemniałych i słabo rozwiniętych jak również niższymi i średnimi szkołom, których utrzymanie zabezpieczone jest kapitałem, złożonym na ten cel do dyspozycji ministerjum oświaty, ziemstwa, miasta lub gminy.

Ostatni paragraf projektu stanowi, że szkoły prywatne mogą na swoje imię nabywać i sprzedawać nieruchomości, przyjmować zobowiązania, stawać w sądzie i t. d., t. j. występować jako jednostka prawna.

Szkola zarządu tramwajów miejskich.

Projektowana przez zarząd tramwajów szkoła ma się składać z ochrony dla dzieci od lat 3 do 7 oraz z kursów przy-

gotowawczych dla dzieci w wieku od lat 7 do 12.

Na kierowniczkę przyszłej szkoły zaproszono p. Helenę Szalayową.

Drugi międzynarodowy kongres poświęcony wychowaniu moralnemu odbędzie się w Hadze 22 — 27 sierpnia 1912.

Program kongresu jest następujący:

Dnia 22 sierpnia między 8 a 10 wieczorem przyjęcie.

Posiedzenie pierwsze.

Dnia 23 od 10 do 1-ej posiedzenie plenarne.

1. Przemówienie prezydenta.
2. Wychowanie moralne i kształtowanie charakteru z różnego punktu widzenia, t. j. wyznaniowego, liberalnego, bezwyznaniowego i t. d.

NB. Posiedzenie pierwsze będzie wyłącznie poświęcone komunikowaniu memoriałów; dyskusja zaś ich odbędzie się na posiedzeniu trzecim.

Posiedzenie drugie.

Piątek 23 sierpnia od 2 do 5 po poł.

Posiedzenie plenarne lub sekcyjne.

Wychowanie fizyczne jako środek kształcenia charakteru.

a. Zabiegi fizyczne:

1. pożywienie, czystość, odzież i t. p.

2. gimnastyka, sporty i zabawy.

b. Znaczenie konkursów sportowych, indywidualnych i zbiorowych.

c. Wychowanie wojskowe ludu.

d. Inne kwestje, należące do tych rubryk.

NB. Jeśli przedstawione memoriały będą tego wymagać,

zgromadzenie podzieli się na sekcje.

Wychowanie fizyczne dzieci anormalnych będzie rozstraszane na posiedzeniu szóstym.

Posiedzenie trzecie.

Sobota 24 sierpnia od 10 do 1 rano.

Posiedzenie plenarne.
Ciąg dalszy posiedzenia pierwszego:

Dyskusja nad memoriałami, rozstraszającymi kwestje, będące na pierwszym posiedzeniu.

Posiedzenie czwarte.

Sobota 24. sierpnia od 2 do 5 po poł.

Posiedzenie plenarne lub sekcyjne.

Wychowanie moralne w szkołach normalnych i wojskowych.
NB. Jeśli przedstawione memoriały będą tego wymagać, zgromadzenie podzieli się na sekcje.

Jeśli memoriały, ściągające się do piątego posiedzenia będą zbyt liczne lub zbyt obszerne, część ich można będzie umieścić na porządku dziennym posiedzenia czwartego.

Posiedzenie piąte.

Poniedziałek 26 sierpnia od 10 do 1 rano.

Kształcenie charakteru młodzieży w zakładach naukowych, nie mających na celu zwykłego wykształcenia początkowego, w rodzinie, w społeczeństwie.

Mowa tutaj o zakładach, które, naturalnie, w rozmaitych krajach różnią się nazwami i charakterem, i które można objąć mianem ogólnym: zakładów, przeznaczonych do wykształcenia uzupełniającego, średniego, wyższego, zawodowego. Do tego działu należą

więc zarówno wyższe szkoły początkowe, jak kursy dla dorosłych i szkoły specjalne dla chłopców i dziewcząt. Chodzi o to, żeby zbadać, czy w wymienionych zakładach zajmują się wychowaniem moralnym młodzieży czy to z inicjatywy samych uczniów, czy profesorów.

Wpływ rodziny i społeczeństwa będzie również przedmiotem dyskusji; największa uwaga zwrócona będzie na opinię rodziców a przede wszystkim matek.

Na szczególniejszą uwagę zasługują prace stowarzyszeń w rodzaju: „Young Men's Christian Associations“, instytucji pozaszkolnych, „Jugendvereine“ów, patronatów i t. p.

NB. Jeżeli przedstawione memorjały będą tego wymagać, zgromadzenie podzieli się na sekcje.

Posiedzenie szóste.

Poniedziałek 26. sierpnia od 2 do 5 popoł.

Posiedzenie plenarne lub sekcyjne.

1. Kształtowanie charakteru dzieci anormalnych:

- a. kaleki: ślepi, głusi i t. p.
- b. umysłowo opóźnieni,
- c. zaniedbani lub występni.

2. Szkoły i zakłady dla nienormalnych:

a. klasy i szkoły specjalne dla dzieci nienormalnych w wykształceniu początkowym i uzupełniającym.

b. przytułki dla nienormalnych i szkoły poprawcze.

NB. Zgromadzenie podzieli się na sekcje, jeśli tego będą wymagały memorjały.

Posiedzenie siódme.

Wtorek 27 sierpnia od 10 do 1 rano.

1. Memorjały złożone w ostatniej chwili i sprawy nagłe.

2. Rozprawy natury administracyjnej i kwestja kongresu trzeciego.

Wyjątek z regulaminu kongresowego.

1. Językami urzędowymi będą angielski, francuski, niemiecki i holenderski.

2. Kongres nie poweźmie żadnych uchwał, oprócz natury administracyjnej.

3. Uzyskano możność zorganizowania osobnego komitetu *polskiego*, do którego będą mogli wstępować członkowie zjazdu Polacy z Królestwa, Galicji i Poznańskiego.

4. Oplata za udział w kongresie wynosi fr. 12.50.

Zgłoszenia adresować należy: *Dr. E. Hijmans van Wadenoyen*, la Haye, Hollande, Parkstraat 99.

Pracownia biologiczna.

W tych dniach ma nastąpić otwarcie pracowni biologicznej.

Dzięki poparciu finansowemu Kasy im. Mianowskiego, która przeznaczyła na cel pracowni 2,000 rb. i kilku ofiarodawców prywatnych urządzenie i przygotowanie pracowni do badań biologicznych, zootomicznych jest już na ukończeniu.

Nowa ta instytucja naukowo-pedagogiczna mieści się w ofiarowanym jej bezpłatnie lokalu w szkole Konopczyńskiego przy ulicy Kopernika № 34.

Książki nadesłane do Redakcji „Nowych Torów“.

L. Zarzecki. **Uwagi metodyczne o nauczaniu arytmetyki początkowej.** Wydawnictwo im. Staszycza, staraniem Stowarzyszenia Nauczycielstwa Polskiego. Warszawa 1911. Str. 122. Cena kop. 75.

Stefan Zaleski. **Ks. Hugo Kołłątaj**, szkic biograficzny na tle działalności politycznej i pedagogicznej. Odbitka z „Głosu nauczycielstwa ludowego“. Nakładem Krajowego Związku Naucz. Lud. Kraków 1912. Str. 46.

Marja Everest Boole. **Przygotowanie dziecka do wiedzy ścisłej.** [Z angielskiego przełożyła Marja Sadzewiczowa. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner i spółka, 8-ka, str. II + 113, Cena rb. 1.

Aleksander Świętochowski. **Źródła moralności.** Warszawa, 1912. Nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner i S-ka, 8-ka, str. 302. Cena rb. 2.

Wypisy historyczne pod redakcją Kazimierza Wachowskiego. Zeszyt V. Gebethner i Wolff. 1912.

Stefan Brykczyński. **W palacej, kwestji**, pogadanka o średnich zakładach naukowych. Płock, 1911. Str. 24. Cena kop. 40.

Ferdynand Kuraś. **Tatary w Sandomierzu**, dwie le-

gendy wierszem opowiedziane, z portretem poety i sześcioma ilustracjami. Kraków, nakład Komitetu Obywatelskiego w Tarnobrzegu, 1912.

F. Lazarusówna. **Złoty pokoi.** Nakładem wydawnictwa „Życie“ w Krakowie. Str. 114.

Józef Jedlicz. **Nieznane-mu Bogu.** Wydawnictwo Jakóba Morkowicza „Pod znakiem poetów“ 1912. Cena rb. 1.

Jules Lemaitre. René Bazin. **Contes. La chapelle blanche. La cloche. La réponse du vent**, avec explications et vocabulaire français-polonais par S. Brodzka et C. Mellerowicz. Bibliothèque des écoles № 19. Gebethner i Wolff. Cena kop. 20.

Adam Zieleńczyk. **Drogi i bezdroża filozofji.** Nakładem Henryka Lindenfelda. Warszawa 1912. Str. 232.

Antoni Potocki. **Polska literatura współczesna.** Część I: Kult zbiorowości 1860—1890. Część II: Kult jednostki—1890—1900. Warszawa, nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków, G. Gebethner i Spółka, 1912, 8-ka. 1912, 8-ka, 2 tomy, str. 344 + 437. Cena rb. 5.

Kazimierz Przerwa-Tetmajer. **Poezje.** Serja VII-ma, Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner

i Spółka, 32, str. 187. Cena rb. 1, w opr. rb. 140.

Juljusz Słowacki. **Liryki.** Warsz., Gebethner i Wolff. Kraków, G. Gebethner i Spółka, 16, str. 207. Cena kop. 90.

Towarzystwo higieny praktycznej im. Bolesława Prusa. **Pamiętnik za rok 1911.** Warszawa 1912. Str. 16.

Aleksander Manczarski. **Składnia języka polskiego dla klas niższych szkół średnich.** Warszawa, 1912. Str. 72. Cena 40 kop.

William Shakespeare. **Dzieła dramatyczne, w dwunastu tomach, z portretem autora, przekłady J. Kasprówicza, J. Korzeniowskiego, St. Koźmiana, Z. Ostrowskiego, A. Pajgerta, J. Paszkowskiego, E. Porębowicza i L. Ulricha.** Tom II. Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa, Kraków, G. Gebethner i S-ka, 8-ka, str. 241. Cena 75 kop. i rb. 1 (na lepszym papierze).

F. K. Iwanowski. **O Życiu Polaków w Ameryce Północnej.** Wydaw. im. Mieczysława Brzezińskiego. Warszawa, 1912. Str. 65. Cena kop. 15.

St. Kozicki. **Zjednoczenie Włoch.** Wyd. im. Mieczysława

Brzezińskiego. Warszawa, 1912. Str. 112. Cena kop. 45.

Iza Moszczeńska. **Zdradnie sieci.** Nakładem Cecylii Walewskiej. Warszawa, 1912. Str. 17. Cena 20 groszy.

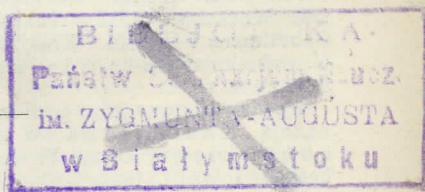
Józef Weyssenhoff. **Znaj pana. Pani Teodora. Pod piorunami. Wyroki. Dwa sumienia.** Warszawa. Nakład Gebethnera i Wolffa. Kraków, G. Gebethner i Sp., 1912, 8, str. 167. Cena rb. 1.50.

Wacław Grubiński. **Pocałunek, Uczta Baltazara i inne nowele.** Sp. nakł. „Książka” w Krakowie. 1912. Str. 255.

Simon Newcomb. **Astronomja dla wszystkich.** Wykład popularny zjawisk niebieskich. Przełożył z angielskiego i w edług 2. wyd. niemieckiego uzupełnił R. Marecki. Nakł. H. Lindenfelda. Warszawa 1912. Skład główny u G. Centnerszvera i S-ki. Stronic XVI+373; rys. 86.

Ignacy Radliński. **Katolicyzm, modernizm i myśl wolna.** Warszawa. Skład główny w księgarni G. Centnerszvera i S-ki. 1912. Str. 146.

Dr. Jerzy Smoleński. **Krajobraz polski.** Warszawa. Wydawnictwo J. Mortkowicza. 1912. Str. 98. Cena rb. 2.



Redaktor i Wydawca: *Konrad Drzewiecki.*

Czcionkami Drukarni Naukowej, Warszawa, Mazowiecka 8.