

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

(Wychodzi z końcem każdego miesiąca prócz lipca i sierpnia).

Gminy szkolne.

Od lat kilku przenikają do nas coraz częściej wiadomości, dotyczący samorządu szkolnego, czyli — autonomii uczniów. Jak zwykle, wiadomości te, przenikają do nas, z reformatorskiej Ameryki. A jednak, u nas w Polsce, ruch ten, czyli samorząd uczniów, nie jest wcale rzeczą nową, a świetnym jego przykładem było Liceum krzemienieckie czyli Gimnazjum wołyńskie, przez Czackiego w 1805-ym roku założone.

Wcześniejszą jeszcze próbą autonomii uczniowskiej było założone w XVI wieku, przez śląskiego pedagoga Trotzendorfa — Państwo szkolne. Odtąd po przez wieki XVII i XVIII, błąka się ta idea to tu, to tam, by wobec ogólnej obojętności gasnąć w zarodku, a odżyć w całej pełni i żywotności w Ameryce.

Trotzendorf¹⁾ urządził swoje szkolne państwo na wzór rzymskiej Rzeczypospolitej. Sam wziął na siebie rolę dyktatora, „*dictator perpetuus*“, senat, edylów i kwestorów — wybierano z pomiędzy uczniów, którzy w ten sposób, stopniowo, zajmowali coraz wyższe stanowiska, ucząc się rozważli, umiarkowania i, przygotowując do przyszłej pracy dla społeczeństwa.

Tadeusz Czacki²⁾, któremu rząd ówczesny powierzył zakładanie szkół na Podolu, Ukrainie i Wołyniu, bystry obserwator, znawca młodzieży, miłośnik Piękna i Prawdy — zauważył szybko, że jedynym środkiem utrzymania karności, rygoru i porządku wśród różnorodnego tłumu uczniów, jedynym sposobem pozyskania zaufania i szacunku — jest oddanie im samym kontroli nad ich postępami.

W listach do Kołłątaja, z którym w wielu rzeczach Czacki wcale się nie zgadzał, tłumaczył Czacki potrzebę zaprowadzenia tego rodzaju kontroli osobistej dla wzmocnienia i uszlachetnienia charakterów młodzieży. Kołłątaj oblewał zimną wodą entuzjazm Czackiego i był temu ruchowi wręcz przeciwny.

Pomimo to Czacki wypracował zaraz w pierwszej połowie roku szkolnego 1805—6, projekt sądów uczniowskich i wprowadził je dla trzech wyższych kursów Liceum.

Jak wiemy, każdy z tych kursów rozpadał się na kilka działów,

¹⁾ Nowe Tory, 1912. Gminy szkolne.

²⁾ Encykl. Wychow. Tom III.

uczniowie uczęszczający na nie, byli to przeważnie chłopcy starsi, ponad lat 13, 14. Prezesem sądu był Czacki, tajne głosowanie wybierało z pomiędzy uczniów członków sądu. Zanim to nastąpiło, tłumaczył Czacki korzyści i obowiązki, z tej wolności uczniowskiej płynące.

Karano: nieporządek, palenie, grę w kostki, niemoralność, pijaństwo, złe postępy w nauce, niepunktualność. Kary były rozmaite, mające na celu podniesienie godności ucznia w chwilowem upokorzeniu: odbierano szczytną oznakę czyli szpadę; osamotniano danego ucznia, zawieszano w prawach uczniowskich, okrywano krepą nazwisko ucznia, wydalano bez świadectwa szkolnego, ogłaszano nazwisko ucznia we wszystkich szkołach na Rusi.

Karę karceru zniósł Czacki zupełnie.

Zaprowadzenie sądów uczniowskich już w pierwszym roku dało dodatnie wyniki, o czem Czacki w sprawozdaniu z roku szkolnego, przed licznie zebraniem gronem rodziców zdawał sprawę. Lata następne, aż do śmierci Czackiego w 1813 r., nie tylko tego ruchu nie przytłumiły, ale przeciwnie — pozwoliły mu rozwinąć się w całej pełni.

Śmierć tego niepospolitego człowieka, przerwała tak chlubnie zaczęłą pracę, w dalszych kolejach gimnazjum wołyńskiego, idea wielkiego reformatora wychowania młodzieży stała się gaśnie. Na to, by mieć taki wpływ, by umieć przemówić do tych zapalonych głów i utrzymać swą godność, a w nich obudzić dostojność duszy człowieka i Polaka — trzeba było być samemu silnym, mądrym i szlachetnym. Poprzez wszystkie próby i wieki — tylko tacy ludzie umieli zrozumieć młodzież i prowadzić ją na szczyty.

W Ameryce ruch autonomiczny rozpoczął 22 lata temu, nie żaden pedagog ani uczonec — a kupiec z zawodu, William George. Był to człowiek tylko przeciętnie wykształcony, lecz niezmiernie energiczny, obdarzony silną wolą, wytrwałością i umiejętnością kierowania dziećmi i młodzieżą.

George stał się twórcą samorządu w Treeville, dobrze dziś znanego w całym świecie „Miasta Pracy“, któremu dała początek kolonia letnia złożona z kilkudziesięciu niesfornych dzieci, zamieszkujących odległe ghetta Nowego Jorku.

Przypatrując się beztroskiemu lenistwu swych pupilów, George postanowił nie dawać im nic bez pracy. Ani jedzenia, ani obficie przysyłanych: bielizny, ubiorów, łakoci i owoców. I oto w myśl tej zasady powstało całe miasto Treeville, w którym samorząd uczniów posiada własne sklepy, pocztę, drukarnię, piekarnię, rzeźnię, farmę agronomiczną, własne szkoły, urzędnictwo sądowe i karne.

George, podobnie jak Czacki, zaczął swą reformę wychowawczą od sądu, rozumując słusznie, że sąd koleżeński może być sprawiedliwy, choćby był nawet surowy, podczas kiedy sąd przełożonych albo choćby tylko obcych, nie znających nigdy właściwych pobudek, bywa zawsze absolutny.

George udzielił tych samych praw, swobód i obowiązków dziecięctwu, zaznaczając niejednokrotnie solidarność, spokój, umiarkowanie i dokładność w wypełnianiu włożonych na nie obowiązków.

Dla tych, którzy się tym zaczątkiem obecnego samorządu interesują, a może zechcieliby tytułem próby urządzić podobne miasta pracy, przedstawię pokrótce, w jaki sposób George doszedł do tego.

Przyszło mu na myśl pewnego wiosennego rana, gdy zobaczył bandy snujących się tęsknie po zielonych skwerach chłopców, że pragnienie swobody, słońca i natury — musi rozpierać niejedno serce, które się ścisza na widok wiecznie tych samych przepisów: „Nie wolno rwać“, „nie wolno dotykać“, „nie wolno chodzić“.

Jako człowiek wolny, mający przed sobą kilka tygodni letnich do rozporządzenia — postanowił je poświęcić dzieciom ulicy. Ogłosił o swoim postanowieniu w pismach, wyrobił bilety wolnej jazdy, znalazł biuro lekarskie, wydające bezpłatne porady, wreszcie upewnił się, że przyjaciel pożyczycy mu na sześć tygodni pustą szopę o parę godzin od Nowego Jorku. Odezwa George'a sprowadziła mnóstwo dzieci różnego wieku, miała też ten skutek, że przyjechawszy do Treeville, zastał tam już pudła i kosze: bielizny, ubrań, żywności. Okoliczni farmerzy przyszli ofiarować chleb i nabiał i — zdawało się, że wszystko pójdzie dobrze. Przyodziani, wymyjni i najedzeni koloniści George'a, rozpatrzywszy się w nowej sytuacji, zaczęli się zaraz nudzić. Z nudów poczęli się włóczyć, robić szkody w polu i ogrodach sąsiadów, tak że już w parę dni po przybyciu kary surowe, może nawet trochę okrutne: bicie, kłęczenie, zamykanie w pustym loszku miały miejsce. Ale to do reszty zdemoralizowało przybyłych. Im więcej i im cięższe były kary, tem więcej kradli, łamali, psuli. Farmerzy, nietylko że przestali dawać nabiał, chleb i owoce, ale przychodzili z ciągłymi groźbami i skargami. Wobec tego przyszło George'owi na myśl ustanowić sąd koleżeński.

Sąd ten składał się z prezydującego i kilku sędziów, co parę dni na nowo obieranych. Zaraz w pierwszych dniach zmieniło się wszystko w stosunku uczniów do sąsiadów, pewien ład zapanował, przestano ciągle się skarżyć. Ale George zauważył, że ciągle nadchodzące paki jedzenia, łakoci i ubiorów — wpływają najfatalniej na dziatwę. Przedewszystkiem dawało to pole do ciągłych szacherek i sprzedaży, zamian, wyłudzeń, następnie — wszystkim się zdawało, że ich prawem jest „brać“, ile się da i co się da. George postanowił skorzystać z najpierwszej kłótni o podział ubrań i — położyć temu koniec. Odtąd hasłem jego stało się: Nie bez pracy. Wspólnie z małymi obywatelami oceniał każdy przedmiot użytku codziennego i produkt jadalny, a gdy to się stało, zapowiedział, że odtąd ten tylko będzie jadł, tyle i to, na co zasłuży. Ci samo będzie miało miejsce z odzieżą, bielizną. Wyzначzył każdemu robotę przy kopaniu rowów, wynoszeniu kamieni polnych z roli, pomaganiu przy zbiorze siana etc. etc. Innym wyznaczył zajęcie w „domu“ czyli w stodole. Ci mieli porządek utrzymywać, ci zmywać, ci szykować porce dla robotników, zajętych opodał. Inni przerabiali i naprawiali przyslaną odzież i bieliznę. Każda robota była oceniona na pieniądze, a te stanowiły produkty żywności, ubranie, buty. Odrazu każda rzecz, każdy kawałek chleba, każde ubranie nabrało ogromnej wagi. Znaleźli się wprawdzie tacy, którzy nadzy i bosi wrócili do miasta, ale tych było

niewielu — ogół wracał zadowolony, dobrze odżywiony, odziany i zdrowy.

W roku następnym George przywiózł większą partję i z pomocą składek, które się posypały, zakupił szereg namiotów. W tych namiotach, na kawałku ziemi, coraz bardziej rozszerzały się możliwości i umiejętności kolonistów. Aż w 1895 roku George postanowił poświęcić się całkowicie tej idei — wprost niezrównanej — by wyrwać dużą część najbiedniejszych i najwięcej do upadku skłonnych ze szpon nędzy i nieszczęścia.

Treenville jest szkołą dla kształcenia charakteru i z tego powodu dotąd przyjmują dzieci młodsze, dziewczynki od 10 roku, chłopców od 14 roku. Wcześniej nie mogliby podołać różnorodnym pracom, które pomimo nauki wypełniać muszą. Pół dnia trwa nauka, a ci, którzy uczą się do południa, pracują po południu i przeciwnie, żeby maszyny, piekarnie, drukarnie i pracownie ubrań nie ustawały. Nawet najmłodsze dziewczynki pracują w cerowniach, obrębiają i zeszywają szwy, znaczą i robią dziurki. Szereg chłopców pracuje u krawca, inni w fermie, inni budują, wyrabiają cegłę, dachówki itd. itd.

Głównymi zasadami w Treville są: 1) Nic bez pracy. 2) Obowiązkowość. 3) Poszanowanie prawa. 4) Poczucie odpowiedzialności. 5) Koleżeństwo.

Na tej zasadzie oparta Rzeczpospolita uczniowska stała się pierwszorzędną placówką wychowawczą w Ameryce. Setki młodzieży z rodzin najuboższych, lecz często i synowie bogaczy, krawężnicy i nieposłuszni zostają przywożeni przez starszych lub opiekunów, by tytułem próby „pobyć” w Treville. Założyciel George prowadzi ścisłą statystykę nieopracowanych i poprawionych. Otóż zaledwie kilku chłopców i parę dziewcząt zbiegło bezpowrotnie i utonęło w wirze upadku. Wogóle jednak pomimo surowości uczniowskich sądów i kar, pracy ciężkiej i ciągłej nauki — nawet najleniwi i najbardziej zepsuci — wkrótce przywiązują się do swego państwa i odradzają moralnie.

Wspaniały i szybki rozwój samorządu w Treville zaciekał wielu pedagogów amerykańskich, którzy po wielu sporach, rozprawach i badaniach na miejscu, postanowili wprowadzić tytułem próby w niektórych miastach Ameryki Północnej samorząd uczniów. Pierwszą próbę tego rodzaju zrobił w 1896 r. Devey, znany filozof i pedagog amerykański. Pomimo wielkiej z jego strony pracy — samorząd w szkole Devey'a się nie utrzymał, co on głównie w liście pisanym do mnie objaśnia niechęcią nauczycieli, zaskrzepłych w ciasnej rutynie i uważających ten ruch za nowatorstwo, któremu nie warto poświęcić drogiego czasu, potrzebnego na wykucie utartych formułek. „Inni znów uważają, że system przyjęty przez szkolnictwo, a oparty na głębokiej znajomości młodzieży, ułatwia zadanie nauczycieli i znakomicie zaoszczędza czas! Wszelkie reformy wprowadzają zamęt i kradną drogi czas”. Kończy Devey z głębokim żalem, przyznając się do porażki na tem polu.

Szczęśliwszym pod tym względem był William Gill, farmer i kupiec z zawodu, który w parę lat po nieudanej próbie Devey'a w 1907 r. zaprowadził samorząd w jednej ze szkół Nowego Jorku. Szkoła ta, leżąca na krańcach miasta, wśród ludności ubogiej i zde-

moralizowanej, licząca z górą 1000 dzieci, była tak niesforna, że podczas zabaw musiała być obecną policją i ta z trudem utrzymywała porządek. Po zaprowadzeniu samorządu wszelkie wybryki ustały i policja stała się niepotrzebną.

Odtąd coraz więcej szkół poczyną wprowadzać samorząd, który ustanawia i którym na razie kieruje Gill, posiadający ku temu wszelkie dane charakteru i woli i umiejący przystosować przepisy i prawa do warunków, w jakich się dana szkoła znajdowała.

Tu zasadniczo różni się Gill z Devey'em, który pomimo encyklopedycznej wiedzy i głębokiego, rozumu — zdolności organizacyjnych nie posiadał.

Gill — jest człowiekiem równie energicznym, surowym, sprawiedliwym i znającym duszę przeciętnego ucznia na wylot — jak George. Zastanawiając się nad wieloma nieudanymi próbami samorządu, pisze w książce swej George: „Jeżeli ktoś nie umie zaimponować, zawładnąć i pokierować samorządem, niechaj lepiej ruchu tego nie wprowadza. Nieudane próby mają fatalny wpływ na szkołę i raz na zawsze zniechęcają do powtórzenia ich. Nie najmądrzy, a najsilniejszy, najdzielniejszy niech bierze ster w swe ręce“.

Gill nie ograniczył się na wprowadzeniu samorządu w klasach wyższych, lecz radził wciągnąć do tej czynności nawet najmłodsze dzieci. To też jeden z jego licznych naśladowców autor książki o samorządzie szkolnym, Bernard Cronson¹⁾, dyrektor 125 szkoły Nowego Jorku (1898) powierzył młodszym dzieciom wdzięczną rolę aniołów stróżów.

W każdej niższej klasie wybierano dzieci energiczniejsze, żywsze i zdolniejsze i powierzano im opiekę nad dziećmi mniej zdolnymi, nieśmiałymi. Anioł stróż ma za zadanie ciągnąć opiekę nad sobą oddanymi dziećmi czy dzieckiem; dopilnowuje jego porządku, zabaw, pomaga mu odrabiać lekcje, roboty. Broni je przed napadem silniejszych kolegów i ciągle stara się mieć wpływ na nie, usamodzielić je swym przykładem. W ten sposób przygotowuje się samo do dalszej, odpowiedzialnej pracy w autonomicznym ustroju klas wyższych.

W Europie samorząd uczniów nie zapuścił dotąd nigdzie korzeni. Zdawałoby się, że albo nie budzi szerszego zainteresowania albo zgnuśniały duch ludzi nie jest w stanie oprzeć się ciasnej rutynie, zrobić wyłom i odetchnąć pełną piersią.

Pierwsza wprowadziła tytułem próby w niektórych szkołach samorząd czyli Gminy szkolne Szwajcarya. Uczony profesor szwajcarski Förster, podaje w książce swej „Szkoła i charakter“ drobiazgowy opis samorządu szkół amerykańskich. Książka ta jest tłómaczona i radzilibyśmy wszystkim, pragnącym bliżej z tym ruchem zapoznać się — przeczytać ją dokładnie²⁾. Förster, mówiąc o samorządzie tak pisze: „Słusznie powiada Gill, że w ramach dawnej dyscypliny szkolnej często pół godziny nieuwagi ze strony nauczyciela niweczy wszystko,

¹⁾ B. Cronson: Pupil Self Government.

²⁾ „Szkoła i charakter“ tłómaczenie M. Łopuszańskiej. Warszawa 1909.

co ten zbudował z trudem na podstawie nauk moralnych, próśb, kar i surowości. Za plecami nauczyciela odgrywana bywa istna sztuka satyryczna, jako konieczny wypoczynek po narzuconym, a niemitym porządku.

Samorząd szkolny przynosi rzeczywisty porządek, zamiast pozorowego. Kształci charakter, prawość uczuć, odwagę i dzielność. Zamiast obłudy i kłamstwa i tak bardzo rozwiniętej dwulicowości, która cechuje nieraz całe społeczeństwa, wystąpi z pewnością szczerłość i piękno duszy młodzieży.

Nauczyciele, którzy pod wpływem Förstera wprowadzili samorząd w szkołach szwajcarskich, zdając sprawę przed Radą szkolną, słów nie mieli dla dostatecznego podniesienia dodatnich skutków Gmin szkolnych. Podług nich, nietylko karność i porządek, lecz i postępy w naukach wzrosły niepomierne.

W Austrii wprowadził pierwszy Gminę szkolną Dr. Prodingera w szkole w Poli w 1908 r. Entuzjasta a zarazem myśliciel i pedagog, Dr. Prodingera, założył swą gminę na wzór gminy Devey'a i podobnie jak on, nie mając dostatecznych zdolności organizatorskich, obciążył zbyt swój regulamin trudnemi do wykonania rzeczami — z drugiej strony musiał walczyć z niechęcią nauczycieli, którzy póty walczyli z nowym porządkiem, aż go skutecznie pokonali. Gmina szkolna w Poli przestała istnieć, ale sama idea pozostała i rozwija się coraz szerzej¹⁾. Śladem Prodingera poszli: Ratsam, Huber, Jarosch, Hammer, którzy corocznie przedstawiają znakomite rezultaty z samorządu w swych szkołach. (W wielu krajach jak w Danii, Holandyi wprowadzają samorząd, — brak nam jednak danych).

Nauczyciele w Galicyi śledzili pilnie ruch reformatorski wszczęty przez Prodingera, a poparty artykułami prof. Mączyńskiego i Dra Majchrowicza, drukowanych w roku 1910 w „Muzeum“, a zachęcających nauczycielstwo galicyjskie do wzięcia udziału w urządzeniu próbnych Gmin szkolnych.

Zaraz w tymże 1910 r. próbę taką uczynił w VI-tem gimn. we Lwowie Dr. Tokarski, dalej w gimn. VIII-em we Lwowie, w Przemysłu prof. Mączyński w Bursie uczniowskiej przemyskiej, w Stryju Dr. Bienenstock²⁾, Dr. Ludwik Bykowski i inni. Uderzyć musi jedno. W Galicyi Gminy szkolne poczęli wprowadzać nauczyciele szkół średnich. Szkoły ludowe, na których opiera się cała przyszłość narodu, albo nie zainteresowały się wcale tym ruchem, albo też nie zapoznały się z nim bliżej. Jeżeli kto, to nauczyciel ludowy ma najwzdzięczniejsze pole wypróbowania korzyści, wypływających z Gmin szkolnych³⁾. Czy będą to zarządzania, odnoszące się do porządku w klasie i poza nią, czy kontroli jednych nad drugimi, odnośnie co do palenia, picia, gry w karty, nieuczciwych obrotów pieniężnych, uczciwości, koleżeń-

¹⁾ Muzeum 1911 tom II.

²⁾ Nowe Tory 1912 luty.

³⁾ W kilku szkołach ludowych w Krakowie i na prowincyi, o ile mi wiadomo, czynią nauczyciele próby zaprowadzenia Gmin szkolnych. Dotąd jednak nie ogłosili drukiem swych spostrzeżeń i wyników swych usiłowań. (P. R.)

stwa — czy też podniesienia poczucia godności osobistej, wyrobienia charakteru i woli — tak często chwiejnej u ludu naszego.

Że trzeba zaczynać wcześniej i jak najwcześniej, że nigdy nie wiemy, kiedy może minąć moment psychologiczny, nie wyzyskany dla dobra dziecka, mamy na to często dowody, wówczas gdy już zapóźno na ratunek.

I z tego powodu podnieść należy radę Bernarda Cronsona i wkładać już małe dzieci w rolę opiekunów i pomocników — słabszych. Powierzać im pewne stałe funkcyje — odnoszące się do porządku, czystości rąk, twarzy i ubrań kolegów i w ten sposób przyzwyczaić ich do samokontroli, spostrzegawczości i poczucia estetyki,

W Warszawie, w szkole Irebrowskiej pani Stopczykowej, właścicielka jej wprowadziła tego rodzaju samorząd. Dzieci starsze opiekują się młodszymi, pomagają im w nauce, robotach, prowadzą za rękę na spacerze, pomagają jeść ładnie i mają wiele drobnych „urzędów“, które spełniają z całą sumiennością. Pani Stopczykowa zauważyła dodatni wpływ tych zarządzeń. Jeżeli tak drobne dzieci — od lat 3-ich i 4-ich mogą już wykonywać jakąkolwiek funkcyję, o ile więcej dziecko w szkole ludowej może być do niej powołane!

Jest to ruch wielki i odradzający całe społeczeństwa, to też jeżeli kto, to my o nim pomyśleć musimy. Silnych charakterów, szczerych, prostodusznych ludzi, którzy się nie zawalają nigdy w sprawach obchodzących rodzinę czy społeczeństwo — mamy zbyt mało. Chwiejność, powierzchowne sądy, niestałość przekonań, brak świadomego celu — oto smutne świadectwa, których obecne wychowanie nie stara się usunąć z przed oczu patrzącej Europy. Trzeba nam ludzi silnych — a tych Rady szkolne — nie dadzą.

Pierwszą próbą samorządu uczniów w Polsce, w sto lat po próbie Czackiego, zrobił w Królestwie ks. Jan Gralewski w szkole przez siebie założonej. Ks. Gralewski jednak dotąd nigdzie wnikł w tych zarządzeń nie ogłosił, z wielką krzywdą dla tych, którzyby chcieli wejść w jego ślady. W 1910 roku J. Karpowicz, zdając sprawę z tego częściowego samorządu, mówił głównie o zarządzeniach, dotyczących utrzymania porządku w szkole, czystości rąk, ubrań, szaf, sprzątaniam, czyszczenia ubrań. Ponieważ ks. Gralewski w dalszej swej pedagogicznej pracy samorządu nie zdaje się propagować — byłoby niezmiernie ważnem zbadać, jaki wpływ ruch ten miał wśród młodzieży, czy poddano mu się chętnie, jak długo trwał i o ile nie istnieje, jakie były przyczyny niepowodzenia.

Dyrektor szkoły Pieczynis robił podobną próbę w oddziałach, czy szkole, przez siebie prowadzonej. Brak nam jednak także bliższych co do tego danych. Na zebraniu marcowem Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi w Warszawie wypowiedział się w swym referacie p. Pieczynis stanowczo za samorządem uczniów, który jak się dowodnie przekonał, ma wpływ umoralniający, kulturalny, nadto wpływa na lepsze postępy w naukach.

Podobnie częściowy samorząd wprowadziła znana w kołach pedagogicznych pani Werecka, właścicielka 7-io klasowej pensyi żeńskiej i kursów handlowych.

Być może, że wiele szkół poszłoby za tym przykładem, gdyby

nie krępujące warunki szkolne, z którymi nauczyciele w Królestwie liczyć się muszą. Pod tym względem Galicya jest szczęśliwsza i dlatego jej w pierwszym rzędzie obowiązek wprowadzenia samorządu szkolnego przypada.

Nie wątpię, że nauczyciele ludowi, ci którzy niosą pochodnię światła przed ludem, przed całym narodem — zawsze gorąco biorący do serca wszelkie odezwy, chętni do wprowadzenia rzeczy nowych, pełni niepospolitej energii i dobrej woli — i ten ruch nowy, być może bogaty w plon — rozpatrzą i o ile możliwości do szkół swych wprowadzą.

Żeby jednak uniknąć przykrych pomyłek i nieudanych prób, trzeba, jak radzą George i Gill urządzenia takie zbadać na miejscu. Nie wszystko co postanawiają wprowadzający gminy, da się zastosować do każdej szkoły. Należy tu indywidualizować. To, co w szkole średniej, w gimnazjum, w szkołach dla dzieci bogatych (jak n. p. w gimnazjum wolińskim Czackiego lub w doskonale prowadzonej szkole ks. Gralewskiego) może i powinno istnieć np. przyzwyczajanie do stania łóżek, sprzątania, czyszczenia obuwia, ubrań, na wzór szkół Reddiego i Demolins'a, to w szkole ludowej jest zbyt ciężkie, bo dzieci do tego i tak przywykły, natomiast: czystość osobista, uczciwość, koleżeństwo, prawdomówność, siła woli — oto wielkie wytyczne punkty, które przyświecały takim George'om i Gillom, którzy może najpodobniejszy mieli materyał wychowawczy do tego, jaki ma nauczyciel ludowy.

Należałoby zwiedzić te szkoły, a choćby tylko jedną szkołę w Galicyi, w której już ruch ten wydaje rezultaty¹⁾, a nadto poznać literaturę odnośną²⁾.

Książka założyciela pierwszej Gminy — w Treeville w Ameryce Północnej — George'a nie znalazła nakładcy, jest jednakże przetłumaczona i chętnie na użytek nauczycieli ludowych, pragnących się temu ruchowi bliżej przyjrzeć — ją oddam. Może gorące słowo twórcy odrodzenia moralnego i fizycznego młodzieży amerykańskiej, — choć w rękopisie, pobudzi równie gorące serca, jak jego — do naśladownictwa.

Anna Grudzińska.

¹⁾ Gmina szkolna we Lwowie w gimn. VIII (Dra L. Bykowskiego); Gmina szkolna w Stryju (Dra Bienenstocka); Gmina szkolna w Przemyślu (prof. Mączynskiego); Gmina szkolna w VI gimn. we Lwowie (Dra Tokarskiego).

²⁾ Encyklopedia wychowawcza tom III rzecz o Czackim. Nowe Tory 1912 Gminy szkolne Dra Bienenstocka. Muzeum 1912 luty. Artykuł Dra Bykowskiego; Förstera „Szkoła i charakter“ tom. M. Łopuszańskiej. „Muzeum“ 1911 — tom II Gminy szkolne.

Nastroje młodzieży.¹⁾

„Dzieci są przyszłością narodu!”

— mówi Korczak i obserwuje, jak zabawne, wesołe Jadzie lub mili i grzeczni Heniowie stają się bardzo przeciętnymi filistrami.

I otóż te dzieci — wprawdzie starsze — nie chcą wprowadzać nas w złudzenie swoim wesołym i miłym wyglądem, odślaniają przyłbicę i mówią:

My chcemy być lepszymi, ale nie potrafimy.

Tak wcześnie? Przyzwyczajeniśmy od młodzieży do lat dwudziestu pięciu słyszeć o czynie, ludzie, idei, a dopiero po tem „przeszumieniu” o rezygnacyi z snień młodzieńczych i „urządzaniu się” w życiu realnem. A tu ośmnastoletni maturzyści powtarzają w kółko, jako lejtmotyw swojego zbiorowego dzieła: nie wierzymy sami w siebie. „Młodzieżą jesteśmy bez jutra, młodzieżą bez celu”. „Nie jesteśmy ludźmi żyjący — jesteśmy jak martwe posągi, stawiane życiu na chwałę”. „Gwiazdą naszą przewodnią jest brak ideału, rozbicie i zbłąkanie”. Cóż za pociecha, gdy jeden z maturzystów wyraża obawę przed tak daleko posuniętymi konsekwencyami ogólnego stanowiska, drugi zaś mówi: „*Contra spem spero*”?

Zresztą uczucia przeciwległe autorowie wyrażają z równą mocą. Lecz na tle zniechęcenia apele ich brzmią, jak starty, zużyty komunał. We wszystkich tkwi mętna, mglista treść. „Idziemy krzesać jutro”, „trzeba razem iść”, „w powietrzu czuć jakiś pęd i drgania elektryczne”, „mamy wszyscy łakomą niecierpliwość terażniejszości”. Jakiej terażniejszości, jakie jutro, gdzie iść razem? — odpowiedzi niema. Nie, więcej niż niema. Jeżeliby tylko nie było jej jeszcze, to w porządku rzeczy. Lecz autorowie przyznają się do nieświadomości, „co czynić i gdzie iść”. I to przyznanie się nie jest w ich ustach pierwszym stopniem do uświadomienia drogi, — lecz rezygnacją z szukania. „By burzyć, bohaterstwa trzeba. Zresztą zapiekło się krwią serdeczną i prawie się zrosło”. „Szczyty i wirychy mają tę właściwość, że na pierwszy rzut oka wydają się... łatwiejsze do zdobycia ...w drodze ukazują się coraz nowe przepaści i załamania”. „Posiadając tę właśnie przewagę doświadczenia”, autorowie kpią ze związków zagranicznych, „pełnych błyskotliwych frazesów... i słownej szarży”, z „konspiracyi i partyi”, z „pracy z ludem i dla ludu”. Jeżeli zaś czasem konkretyzują swe dążenia, to tu występuje apoteoza mrówczego czynu, „cichego bohaterstwa”, a nawet naiwnej filantropii. „Chcemy nauczyć się pracy, co niby kropla złobi skały”, bo

¹⁾ *Bez przyłbicy*, wydawnictwo zbiorowe maturzystów szkół warszawskich

„gruntowna sanacja wewnętrznych stosunków... jest sprawą powolnej ewolucyi“, a „chwile wolne na bezpłatne lekcye biednej, ciemnej braci poświęcamy“.

Tak wygląda „pryzmat, przez który społeczeństwo spoziera na dalsze losy narodu“, gdy odsonił przyłbicę. Więc autorowie się usprawiedliwiają: nas karmiono wątpliwą literaturą, kabaretami, „praktyczną moralnością, co zysk ma na względzie“, nasi ojcowie nie dali nam „wzoru i wyższych wskazań etycznych“. „Zatruta była czara, z którejśmy pili“.

A synteza: „za wiele życia (czyli prawdy) jest w słowach
I otóż — nie wierzę. [naszych].“

Nie wierzę w „nie wierzę“, w zniechęcenie, w rezygnacye, nawet w „*contra spem spero*“. A to nie dlatego, żebym przeciwstawił im apele do miecza lub czynu mrówczego. One nie są głębokie. I nie dlatego, że słyszę zapewnienia, niby „w powietrzu czuć pęd i drgania elektryczne“, niby gołuje się chwila „przełomu historycznego“, niby „przechodzi już nastrój rezygnacyi do przeszłości“. One nie są odczute.

Lecz dlatego, że ta niewiara wydaje mi się równie niegłęboką, jak pobudka czynu, że to obezwładnienie, ten przesyt doświadczeniem, to tylko reminiscencye z rozczarowań z roku 1905, którego dzisiejsi maturzyści nie przeżywali. Ale gdy neurastenicy z roku 1906—9 swoją niewiarę przyplacali samobójstwami i wykojeniem, niewiara dzisiejsza — to tylko „błyskotliwy frazes i słowna szarża“. Za tanio się dostała. I gdy p. Ukielski posądza kolegów o modny frazes, nie spostrzega, że sam mu uległ w swoim „Nie wierzę“.

Za wiele mody jest w słowach waszych.

I jeszcze jest powód, dla którego nie wierzę. Otóż autorowie „Bez przyłbicy“ ulegają opinii o sobie starszego pokolenia. Ono rozczarowało się do młodzieży w latach poprzednich, ono widziało neurasteników i wykojeńców — i im nasuwa to zdanie o sobie. Mówi o ich niezdolności do życia — i pisze, że są posągami martwymi. Utylkuje, że są niezdatni do czynu — i przyrzekają mu czyn. Nawołuje ich do pracy mrówczej, ewolucyjnej — i apoteozują je. Politykuje — i czują drgania elektryczne.

Przez was przemawiają inni. Odtwarzacie cudze nastroje.

„Tymczasem was pochłaniają widziane wokoło formy
bytowania“.

Gdy już nie stać was na niewiarę, odsonicie przyłbicę mody i presyi obecnej z oczu własnych i wejrzycie w ich głąb, a spostrzeżecie tłumioną, nieświadomą jeszcze — wiarę. Odstrećcie, jako frazes. Ale wiedźcie, że co dziś jest frazesem, nie było nim wczoraj i nie będzie nim jutro.

Trudno przesądzać, w jakim kierunku pójdzie wiara młodzieży. Najczęściej i znacznie silniej, niż przed r. 1905 słyszmy uderzenia w „Bez przyłbicy“ w struny radykalno-narodowe — w mowie o śladach ojców i t. d., a nawet mesyanizmie. Nuty społeczne nie są poruszane wcale, „nie chodzi o rozwiązanie zawitych kwestyi społecznych“. Nastrój charakterystyczny, ale może jeszcze niesamoistny lub niedojrzały. W każdym razie można podkreślić splotczenie niewiary

młodzieży. A ono rokuje, że nim maturzyści dzisiejsi ukończą wyższe zakłady naukowe, do życia wstąpią nowe pewne i żywe fa-langi. Zapowiedź ich *credo* jest już i w „Bez przyłbicy“, w drobnej uwadze pelitem do artykułu Zelewskiego, który, mojem zdaniem, wogóle wszystkie nastroje najjaskrawiej odtwarza: „Szczęście czuć można nawet w staniu się małym kółeczkiem maszyn“, — szeregowcem ruchu.

Jeżeli zaś za szczęście można uważać tak charakterystyczne dla książki „przeestetyzowanie własnego cierpienia“, to czas rzec za jednym z autorów, p. Srebrnym: „Skończone szczęście... drogi nie widzę... lecz iść trzeba dalej“.

... Jedno, w co wierzy 30 autorów „Bez przyłbicy“, to, że oni są „przymatem, przez który społeczeństwo spoziera na dalsze losy narodu“. Ja i tu im nie uwierzę: ostatnie ruchy społeczne w Polsce — maryawityzm, zaraniarstwo, tegoroczna fala strejkowa — miały wybitny charakter ludowy. Nie uznam nawet ich książki za miarodajną do sądzenia o nastrojach młodzieży. Ale nauczyciele szkół polskich powinni zwrócić uwagę na dzieło swych pupilów i zastanowić się nad nasuwanemi refleksjami. Przecież, w części naszą winą jest nastrój książki, wyhodowany w szkole kompromisu dzisiejszej uczelni polskiej.

Poruszona została i ona — przez aspiranta do *enfant terrible* — tegoż Ukielskiego, który zresztą tylko dosadniej od kolegów wyraża ogólne poglądy. Więc mówi, że o pedagogach „nawet tak lojalnie nastroszeni zawsze ojcowie, naszych dziecięcych słuchając kwilen i użałań, mówili: tak, naturalnie; wasi kierownicy to nie orły; no, ale bardzo porządni ludzie. Tak więc po nowinie młodzieżkich duszyczek deptali „porządni ludzie“ i uprawiali ją nawozem zapleśniałych zasad i starokawalerskich kaprysów. Nie przeczę, że między nimi tak jasne znalazły się duchy wolności, że nawet tytoń w szkole pozwalali palić. Wiedzieliśmy od nich, że grzechem jest być po dzwonku na korytarzu, a cnotą — cicho siedzieć na wykładzie — w tym domu, co wszędzie domem jest paczenia dusz młodych“.

Wprawdzie w artykule następnym p. Górski ujmuje się za szkołą. Sądzę, że nam byłoby przyjemniej, gdyby się nie ujmował. Odtwarzając raczej nastroje kompromisowe rodziców, niżli młodzieży, broni nas mniej więcej tak: jakkolwiek wszystko, co zarzuca Ukielski, jest słuszne, ale — trzeba być wyrozumiałym. Lepszej mogliśmy się spodziewać obrony dzięki tym licznym niciom zrozumienia wzajemnego, które łączą młodzież naszą z poszczególnymi jej przewodnikami dzięki temu, że wogóle szkoła polska trzyma się jedynie dzięki ofiarności nauczycielskiej, — i mamy ją poniekąd w artykule wstępnym. Nie, panie Górski, niech młodzież swobodnie poddaje analizie szkołę polską. Nie wyrozumiałość dla wad prowadzi do przebudowy społecznej, lecz krytycyzm.

A my pozwalamy sobie krytykować wasze młodociane — nielitościwie rozwlekłe — utwory, i w odpowiedzi na wasze, „chcemy, ale nie potrafimy“ — konstatować: może i potraficie, ale słabo chcecie.

Wł. Jurgis.

Szkoła pracy.

(Dokończenie)

Podobnie jak przy geografii i przy nauce historii należy wyzyskać czynnik współdziałania, uwzględnić zasady, na których się opiera „szkoła pracy“. Zwiedzanie pamiątek historycznych, muzeów, pomników, urządzenie uroczystości szkolnych w rocznicę wielkich zdarzeń w dziejach narodu, omawianie ważnych dla narodu wypadków w chwili bieżącej, budzą u młodzieży poczucie i świadomość łączności między przeszłością i teraźniejszością, co przyczynia się do żywego zainteresowania nauką historii. Celem pobudzenia uczniów do działania, trzeba ich zachęcić do gromadzenia obrazków-treści historycznej, wyciętych n. p. ze starych pism ilustrowanych, do zdawania sprawy z przeczytanych dziełek historycznych, opracowanych dla młodzieży¹⁾. Jak przy nauczaniu geografii barwne opisy odkrywców i wrażenia z podróży, tak znów przy nauce historii posługiwać się powinien nauczyciel, odpowiednio dobranymi wypisami ze starych kronik, oraz streszczeniami źródeł historycznych. Nauczyciel, czytając takie wypisy wspólnie z uczniami, daje im możliwość zetknięcia się z dziełami ducha ludzkiego, z dziełami, pochodzącymi z pierwszej ręki, popularyzuje wiedzę, co jest jednym z najistotniejszych, a zarazem najtrudniejszych zadań nauczyciela. W innych krajach, jak w Niemczech, istnieją specjalne wydawnictwa źródeł historycznych dla młodzieży szkolnej. W naszej literaturze podobną usługę mogłyby oddać takie książki, jak H. Orszy: „Z dziejów narodu“. Wypisy i streszczenia ze źródeł i opracowań historycznych, a poniekąd także książka H. Witkowskiej: „Dni chwały, dni klęski“.

O ile w danej miejscowości lub w najbliższej okolicy istnieje jakaś pamiątka narodowa, pomnik, ruiny zamku, należy tę pomyślną okoliczność wyzyskać przy nauce historii. Dla ilustracji posłużymy się znowu przykładem, zaczerpniętym z praktyki szkolnej.

Nauczyciel urządzi z uczniami najwyższej klasy szkoły wydziałowej w Krakowie pieszą wycieczkę do Tynca. W drodze zwraca uwagę uczniów na malownicze brzegi Wisły, omawia w krótkości znaczenie jej dla rozwoju gospodarczego naszego kraju (w czasie omawianej wycieczki pogłębiano właśnie koryto rzeki, a młodzież z ciekawością przypatrywała się pracy „pogłębiarek“), zatrzymuje się na chwilę u stóp Krzemionek, Skał Pychowickich dla przypomnienia dawniej nabytych wiadomości, stwierdza wreszcie, czy uczniowie uależycie orientują się w stronach świata.

¹⁾ Wydawnictwo im. Brzezińskiego, Staszica.

Po przybyciu na miejsce i zwiedzeniu starożytnych murów klasztornych, odbywa się lekcya historii na tle romantycznych ruin tynieckich. Nauczyciel prowadzi pogadankę o kulturalnem znaczeniu klasztorów w wiekach średnich (uczniowie zwiedzili przedtem miejsce, gdzie była umieszczona biblioteka klasztorna), o dawnych twierdzeniach i sposobach obrony, o faktach historycznych, związanych z klasztorem tynieckim, a więc o napadach Tatarów, Szwedów, o konfederatach barskich, którzy z murów zamku klasztornego dzielnie opierali się Moskalom, a wreszcie o dziejach opactwa w epoce wojen Napoleońskich.

Po zwiedzeniu kościoła i omówieniu ważniejszych zdarzeń dziejowych wyruszają uczniowie na lesiste wzgórze, położone na południe od obecnych ruin tynieckich. Na miejscu tem, doład zwanem „Grodziskiem“, wznosił się pierwotnie zamek obronny. Wyszukujemy ślady obronnego grodu, dziś w postaci wałów ziemnych. Usiadłszy następnie na stokach wzgórza, przenosimy się myślą w owe zamierzone, przedhistoryczne czasy, kiedy na wzgórzu było jeszcze zamczysko (drewniane), a naokoło niego rozciągały się bagna i moczary. Uczniowie niektórzy czytali Krzyżaków — w wyobraźni naszej zarysowują się czasy, kiedy bohaterowie Sienkiewiczowscy słuchają w gospodzie pod „Lutym Turem“ cudnej opowieści o Walgierzu Udałym i pięknej Heligundzie. Wreszcie wyjmują uczniowie szkicowniki i ze stoku „Grodziska“ szkicują przepiękne ruiny klasztoru tynieckiego, wznoszące się dumnie na skalistym brzegu Wisły.

Następna lekcya odbywa się w klasie. Uczniowie odczytują odnośny ustęp z „Krzyżaków“, (w domu polecić im można przeczytanie utworu Żeromskiego „Powieść o Udałym Walgierzu“), rysują na tablicy i w zeszyte plan odbytej wycieczki, a wreszcie podaje nauczyciel odpowiednie tematy do opracowania pisemnego (Moje wrażenia z wycieczki do Tyńca, Historyczne zdarzenia, związane z Tyńcem, Tyńiec w naszej literaturze, Jakie podania wiążą się z Tyńcem). Wypracowania swe mają uczniowie zaopatrzyć w odpowiednie ilustracje. (Oprócz ruin zamku narysowali niektórzy ilustracje, przedstawiające: spoczynek uczniów, rozniecanie ogniska, picie kwaśnego mleka, przeprawę łodzią na drugi brzeg Wisły).

Stosując podobną metodę przy „nauce rzeczy ojczytych“ na stopniu niższym, a przy nauce geografii, historii w klasach wyższych, przeprowadzamy i zasadę koncentracji w nauczaniu i zasady, na jakich się opiera „szkoła pracy“.

W ścisłym związku z nauką rzeczy ojczytych stoi nauka języka ojczytłego. Wspomniano już o toku postępowania przy nauce czytania i pisania na stopniu najniższym; jak stosowana w szkołach pracy metoda zmierza do tego, aby dziecko było czynne, aby współdziałało ustawicznie. Skoro dzieci już zdobyły sztukę czytania, skoro przeszły kurs, objęty elementarzem, należałoby — sądzą — odrazu zaprowadzić czytanie książeczek, obejmujących całość. Pouczenie rzeczowe, realiu, mają miejsce jako pogadanki wraz z zajęciami ręcznymi dzieci przy nauce o rzeczach, następnie przy nauce rzeczy ojczytych; pozostaje zatem materiał etyczno-moralny, beletrystyczny prozą i wierszem. Zamiast obecnie używanych „Książek do czytania

dla klas pospolitych“ czy „Szkótek“, zawierających materiały nudny, moralizatorski, pod względem pedagogicznym wątpliwej często wartości, trzeba by wyposażać każdą szkołę w pewną liczbę książeczek, zawierających odpowiednio dobrane bajki, baśnie, opowieści, słowem materiały, zaczerpnięty ze świata dziecięcego. Nadawałyby się tu niektóre, bardzo tanie książeczki Wydawnictwa Arcta w Warszawie p. t. „Moje książeczki“, dla nieco starszych zaś Wydawnictwo „Zajmujące czytanki“. Dla klas wyższych szkoły ludowej (6, 7 i 8 r. nauki) możnaby ułożyć odpowiedni dobór dziełek na podstawie Wydawnictwa Gebethnera i Sp.: „Biblioteka Uniwersytetów ludowych i Młodzieży szkolnej“.

Z dziećmi na niższym stopniu nauki możnaby nadto czytać piśmko peryodyczne, a uczniów klas najwyższych zachęcić by trzeba do redagowania własnymi siłami gazetki, zawierającej powiastki, bajki, nowelki, opisy wycieczek, wierszyki, kronikę wypadków w szkole i t. p.

Do najważniejszych środków, rozwijających umysł dziecka, pobudzających je przylem do działania o własnych siłach, kształcących zatem w wysokim stopniu jego wolę, należą wypracowania pisemne. Ażeby wypracowania pisemne posiadały ów czynnik kształcący, pobudzający do działania, do tworzenia, powinny tematy, podawane młodzieży do opracowania, odpowiadać dwóm warunkom: po pierwsze szukać ich należy w sferze zainteresowań dziecka, a więc czerpane być powinny z jego otoczenia, z życia bezpośrednio dotyczącego jego osoby, powtórnie pozostawiać powinny dziecku jaknajwięcej swobody w wypowiedzianiu tego, co czuje i myśli, słowem — dawać mu możność przeżycia tego, o czym ma pisać. W szkołach naszych metodyka ćwiczeń pisemnych jest obecnie bardzo zaniedbana, nie liczy się z postępem wiedzy w tej dziedzinie, o czym najwymowniej świadczy niewolnicze zazwyczaj posługiwanie się przestarzałymi podręcznikami metodycznymi; to też niema mowy o tem, ażeby tematy, podawane uczniom do opracowania pisemnego, odpowiadały wyżej wymienianym warunkom. Kwestya ćwiczeń pisemnych wymaga osobno szerszego omówienia; tu wspomnę tylko, że najwięcej rozwijają samodzielność, najsilniej poruszają do głębi osobowość dziecka, wypracowania wolne, które wydobywają na jaw jego własne uczucia i myśli; tematy do nich czerpie nauczyciel, względnie podaje sam uczeń, z bezpośredniego otoczenia dziecka, z jego życia. Celem jak najszerzego wyzyskania czynnika działania, należy uczniów zachęcić do ilustrowania ćwiczeń pisemnych.

Dla wprowadzenia w życie zasad, wyrażonych w idei „szkoły pracy“, konieczne są warunki, w którychby działalność wychowawcza nauczyciela miała zapewnioną swobodę, w którychby jego indywidualność pedagogiczna nie była krępowaną ani szczegółowymi planami naukowymi, z góry narzuconymi, ani drobiazgową instrukcją, ani wreszcie urzędowym nadzorem szkolnym, w jego obecnej postaci.

Kładąc nacisk na jednolitość szkoły ludowej¹⁾, w której się

¹⁾ Wyjątek stanowią mogą tylko szkoły specjalne dla dzieci zapóźnionych w rozwoju, „normalnych“.

wychowuje i uczy działwa w okresie od 6. do 14., względnie 15. roku życia, domagać się należy swobody w wyborze podręczników szkolnych i układaniu planów szczegółowych dla szkół w różnych miejscowościach, któreby uwzględniały środowisko, w jakim dzieci żyją, w jakim się odbywa ich kształcenie. Zasada taka przyjęta jest powszechnie w Belgii, Niemczech, Szwajcaryi i innych krajach Zachodu, gdzie dla szkół poszczególnych miast i wsi istnieją osobne plany naukowe, uwzględniające warunki miejscowości, zachowują jednakowoż przytem jeden cel wychowania, i podają jeduakową na ogół sumę wiedzy ogólnej, potrzebnej każdemu członkowi społeczeństwa, bez względu na zawód, jakiemu się w przyszłości poświęci.

Kontrola pracy nauczycielskiej ze strony organów nadzoru szkolnego nie może polegać li tylko na stwierdzeniu karności i to zewnętrznej głównie, i na tem, czy materyał naukowy wyczerpany. Karności w „szkole pracy“ nie można sobie wyobrazić w tej formie, jak ją pojmuje instrukcyja Rady szkolnej, a przedewszystkiem karność taka, mająca cechy czysto zewnętrzne, bez głębszej treści byłaby wprost niemożliwą w szkole, gdzie panuje współdziałanie, gdzie inłdzież ustawicznie czynną być winna. W tych warunkach możliwą jest karność, pozostawiająca dzieciom możliwie dużo swobody, dużo ruchu, karność, która mimo to wytwarza w klasie ów nastrój, ową harmonię, jaką cechuje zbiorowisko jednostek, oddających się wspólnej pracy. Osiągnąć można taką karność przez dostarczanie dzieciom materyału naukowego i zajęć, któreby w nich budziły żywe zainteresowanie, następnie przez stosunek, oparty z jednej strony na miłości nauczyciela dla dzieci, z drugiej zaś na szacunku i zaufaniu młodzieży do wychowawcy.

Wyczerpanie materyału naukowego, większa lub mniejsza suma opanowanych pamięcią wiadomości, nie stanowi kryterium, według którego możnaby ocenić rezultat pracy nauczyciela; dla uzyskania takiego kryterium koniecznem jest głębsze wejrzenie w życie szkolne, koniecznem jest zbadanie, czy wychowankowie potrafią samodzielnie wypowiedzieć się zapomocą różnych środków, czy zdolni są radzić sobie w nieprzewidzianych sytuacyach. Oczywiście, że dla wyrobienia sobie sądu, opartego na takich danych, potrzeba dłuższej obserwacji, przyczem koniecznym warunkiem jest posiadanie wybitnego talentu pedagogicznego, oraz głębokie wykształcenie.

Urzeczywistnienie idei, w której wyraża się współczesny ruch reformatorski w dziedzinie szkolnictwa, uwarunkowane jest istnieniem zastępu nauczycieli, którzyby zdolni byli odpowiedzieć zadaniom, jakie stawia nowoczesna pedagogia wychowawcy. Nabycie gruntownych podstaw wiedzy, zdolność śledzenia jej rozwoju, nigdy nie stąbnący interes dla zagadnień wciąż czynnego i twórczego ducha ludzkiego, dobre przygotowanie fachowe, tak teoretyczne, jak i praktyczne, gorący zapał dla pracy nauczycielskiej — oto konieczne uposażenie wstępujących do zawodu pracowników, uposażenie, którego obecne zakłady, kształcące nauczycieli, tak z powodu wadliwej organizacyi, jakoteż z powodu nizkiego poziomu naukowego dać nie mogą. I oto na czoło wszelkich dążeń reformatorskich na polu

szkolnictwa wysuwa się postulat reformy kształcenia nauczycieli ludowych.

Zagadnienie „szkoły pracy” łączy sobie coraz głębsze koryto, idea ta pomnaża masowo szeregi zwolenników reformy szkoły od podstaw. Wyzwała ona z apatyki pedagogicznej rzesze nauczycielstwa, które pod egidą urzędowej dydaktyki „odrabiały lekcje” z dnia na dzień, dbając przedewszystkiem o ścisłe i dosłowne niemal wypełnienie wskazań pedagogicznych, ujętych w paragrafy, przyswojone jeszcze w seminarjach nauczycielskich. Idea „szkoły pracy” stwarza warunki, w których rozwinać się będą mogły utajone siły intuicji pedagogicznej, w których w całej pełni ujawni się prawdziwy talent pedagogiczny. Reforma wychowania w duchu „szkoły pracy” spełni jednakowoż nadzieje z nią związane, tylko wówczas, jeśli idea nie będzie spaczona, jeśli nie będzie fałszywie pojmowana.

Jakkolwiek idea „szkoły pracy” dotychczas niezupełnie została skryształizowana, jasnym jest dla nas, że zajęcia praktyczne, roboty ręczne, wprowadzone do szkoły, nie stanowią jej istoty, ani też jej celu. Lepienie z gliny, roboty drzewne i t. p., zajęcia dzieci w polu, w ogrodzie szkolnym powinny być stosowane li tylko jako środki wychowania i nauczania, jako metoda, a nie powinny być osobnym przedmiotem nauki, mającym na celu przysposobienie młodzieży do określonego zawodu. Okres uczęszczania młodzieży do szkoły ludowej, t. j. do 14, względnie 15 roku życia, poświęcony być winien wyłącznie rozwojowi fizycznych i duchowych władz wychowanka bez oglądania się na jakiegokolwiek cele utylitarne. W okresie tym buduje szkoła podstawy siły fizycznej i charakteru, podstawy przyszłego człowieka. Dopiero po ugruntowaniu tych podstaw może być mowa o różniczkowaniu w dalszym kształceniu, zależnie od zawodu, któremu się dany osobnik poświęcić zamierza.

Roboty ręczne w szkole nie mają na celu wytwarzania rzeczy, należycie wykończonych, zdalnych do codziennego użytku, ich zadanie polega na tem wyłącznie, że rozwijają siły fizyczne i zmysły, przyczyniają się do wytworzenia jasnych pojęć, kształcą wolę. Z tego względu uważać należy za objaw wsteczny uchwałę, powziętą przez niektóre okręgowe konferencje nauczycielskie odnośnie do nauki słoju w szkołach wydziałowych, a mianowicie, by naukę tę traktowano w przyszłości jako przedmiot nadobowiązkowy, co by miało ten skutek, że większość uczniów byłaby w zupełności pozbawiona zajęć fizycznych. Kwestje nauki zręczności należy właśnie tak postawić, aby ona była obowiązkową dla wszystkich dzieci ale jako środek kształcenia, jako metoda dla celów wyżej wskazanych, a nie jako osobny przedmiot naukowy, którego celem byłaby wprawa 10-cio—14-letnich uczniów w wyrabianiu łyżek, krzesel, stolików, w wyplataniu koszyków i t. p.

Jeśliby organizacya szkoły ludowej przybrała postać, jaką jej nakreślił dr Kerschensteiner, jeśliby jednym z jej zadań było wdrożenie dzieci do wytwarzania przedmiotów, służących do praktycznego użytku, przedmiotów, wykonanych pod kierunkiem ukwalifikowanych nauczycieli-rzemieślników, słowem — jeśliby szkoła ludowa miała za zadanie przysposobienie praktyczne obywateli państwa, po-

padłaby znowu w jednostronność, i kto wie, czy nie szkodliwszą, aniżeli ta, która cechuje szkołę obecną. Budowa szkoły polskiej oprzeć się winna na zasadach, jakie przekazała nam Komisya Edukacyi Narodowej, o czem już wyżej była mowa, na zasadach, głoszonych przez Trentowskiego, Estkowskiego, według których o organizacyi polskiej szkoły ludowej decyduje „jedynie wzgląd na wykształcenie, jakie każdemu człowiekowi na ziemi polskiej zrodzonemu, bez różnicy, jest koniecznie potrzebne“.

Do zdrowych i głębokich zasad polskiej myśli pedagogicznej nawiązuje znakomity nasz współczesny pedagog, zbrojny w ostatnie wyniki wiedzy J. Wł. Dawid. W dziele swem „Inteligencya, wola i zdolność do pracy“ występuje on stanowczo przeciwko systemowi nauczania, któreby miało na celu praktyczne zadania wytwórczości. „Pracę ręczną — mówi Dawid — uznać należy za jeden z elementów wykształcenia ogólnego, jako kształcenie zręczności, a jest ona także wyborym środkiem poglądowości; koniecznem jest przeniesienie punktu ciężkości na samodzielną czynność ucznia, zajęcia praktyczne, laboratoryjne, zastąpienie od pewnego wieku wykładania i słuchania — uczeniem się przez czytanie książek“¹⁾). Przesunięcie punktu ciężkości na pracę fizyczną, jak to wynika z koncepcyi Kerschensteina, odjęłoby szkole jej znaczenie i rację bytu, a przecież, jak słusznie i trafnie podnosi Dawid, ujmując głęboko cel szkoły, „problemem, który ciąży nad całym kształceniem i samokształceniem na stopniach elementarnych i wyższych, a nie mniej i nad całą twórczą pracą człowieka jest: przeżyć i oparować doświadczenie poprzedników. przyswoić całą wiedzę z danego zakresu, a jednocześnie zachować niezależność sądu, zdolność wynajdywania i chodzenia nowemi drogami“.

H. Rowid.

¹⁾ J. Wł. Dawid: *Inteligencya, wola i zdolność do pracy*. Str. 362 i nast.

W sprawie nauczania gramatyki w szkołach.

Najtrwalszą bodaj spuścizną trywiiw średniowiecznych jest nauczanie gramatyki w szkołach dzisiejszych. Zmieniło się już wprawdzie w tej dziedzinie wiele, nie uległ jednak zmianie fakt zasadniczy — przeładowanie głów dziecięcych kwestyami, które są dla nich najzupełniej obce i nieuchwytnie. W gimnazyach w Galicyi dotychczas gramatyka łacińska, prowadzona już w klasie pierwszej, kładzie się swym ciężarem na całym programie nauk, paczy go i krzywi. Nic nie pomaga konstataowanie tylekrotne faktów, że młodzież, przygotowująca się do matury po ukończeniu szkoły średniej realnej w ciągu roku przechodzi kurs łaciny klas ośmiu bez zbytniego wysiłku, nie wpływa na zmianę programu przykład nawet tak „dzikię” kraju, jak Rosya, gdzie jednak odważono się rozpocząć łacinę dopiero w klasie III. Po dawnemu nieszcześni pierwszoklasiści, a wraz z nimi pierwszoklasistki, które wreszcie wdarły się na szczyty „poważnej nauki” — programu szkół męskich, wkuwają sobie w mózgi całe szeregi wiadomości formalnych, dotyczących języka martwego i obcego, który dla nich żadnego wdzięku mieć nie może. Teoretycznym wymaganiem pedagogii musi być wobec tego takie postawienie języka polskiego, aby jego gramatyka w szkole poprzedzała łacińską. Zaczyna się ją więc już od klasy II ludowej i zaledwie dziecko jako tako poduczy się czytać, dowiaduje się i recytuje, co jest rzeczownik, przymiotnik, czasownik, zdanie, podmiot, orzeczenie. Wszystko co mogłoby na lekcjach języka ojczystego mieć jakąś woń świeżości, jakąś żywą barwę, ustępuje na plan drugi przed nagą czaszką zatabaczonej, sędziwej gramatyki. Co za nuda ! Określenia, przykłady, wreszcie już najlepszy ze wszystkiego rozbiór, w którym się względnie odpoczywa, wygłaszając pewne wyrazy w stałym porządku. — I do czego to komu potrzebne? myśli malec... To jest prawdziwa nauka, bo to jest trudne... Nauka nie może być przyjemnością, to nie zabawa... To potrzebne, by dobrze mówić i pisać. Oto rozmaite sposoby pocieszania się uczniów, czerpane zresztą z powiedzeń starszych.

Ze gramatyka potrzebna jest, by uczeń mógł poprawnie mówić i pisać — to zdanie bardzo ogólne, podawane nawet w podręcznikach jako jej definicya. Zastanówmy się, czy jest ono prawdziwe. Dziecko małe, zaczynające mówić, bardzo prędko zaczyna się posługiwać kategorjami gramatycznymi. Obserwowana przezemnie dziewczynka, już w tej fazie, gdy cały jej słownik liczył słów 21, odróżniała mamus i mamó, a w miesiąc później, gdy zdobyła wyrazów 79 używała formy wołacza stale, nadto form dopełniacza — do mamusi, do tatusi (przez analogję), do ujka (wujka). W tym samym czasie są już i zaczątki konjugacyi: dabaj (dawaj), nie dam. Jaka drogą wytwarzają się te formy, czy to są uświadomione pojęcia gra-

matyczne? Nałóg i zawsze nałóg jest podstawą poprawnego, czy niepoprawnego mówienia. Na tych danych psychologicznych opierają się nowoczesne metody uczenia języków obcych, Berlitz i inne, których podstawą jest praktyczna znajomość języka, a nie prawidła gramatyczne i zdania, do nich kunsztownie ponagłane w łomaczniach.

A sprawa pisowni? Kto z nas nie zna uczniów, którzy doskonale wiedzą, jak pisać trzeba, ale zawsze źle piszą i tych innych, co nigdy błędów nie robią, ale wytłómaczyć swęj pisowni nie umieją. Cóż tu działa? Znow nałóg. Co więc jest naturalną podstawą nauczania pisowni? Pamięć wzrokowa, słuchowa i mięśniowa, prawidłą gramatyczne to już rzecz dalsza. Opierając się na tych podstawach, dzisiejsza pedagogia zastępuje dyktanda przez ćwiczenia ortograficzne i zaleca nauczycielom takie prowadzenie lekcji, by uczeń nie robił błędów, nie utrwał sobie źle napisanego wyrazu pamięcią wzrokową przez patrzyenie i mięśniowo-ruchową — przez pisanie.

Jak widzimy rzekomy cel nauczania gramatyki usuwa się zupełnie, jeśli wskazówek pedagogicznych poszukamy w psychologii. Wobec tego należałoby ją zupełnie wykreślić z programu, gdyby nauka redukowałą się wogóle tylko do celów praktycznych. Ale czyż uczymy botaniki poto, by dzieci odróżniały grzyby trujące od prawdziwych? A nie jest to porównanie zbyt jaskrawe, bo jakimże drobiazgiem są sprawy pisowniane wobec zjawisk językowych, które stanowią przedmiot gramatyki. Zwracając uwagę na to, do czego praktycznie ma nas doprowadzić gramatyka, zapominamy, że jest to nauka o języku, którego piękno, bogactwo nauczyciel powinien dzieciom dać odczuć, zwrócić uwagę na cały szereg zjawisk, stanowiących część ich życia — duchowego, a przeoczanych zawsze, bo zbyt codziennych. Urok, który ma dla dziecka język wtedy, gdy jako maleńki człowieczek mówić dopiero zaczyna i cieszy się pierwszymi wyrazami i dźwiękami, trzeba z popiołów zapomnienia wydobyć, wlewając treść nową w to, co dawno spowszedniało. Ież tu materiału do obserwacyi i samoobserwacyi, której budzenie należy przecież do najważniejszych zadań wychowania wogóle, a początkowego w szczególności. W szkole ludowej na wsi wysuwa się niezmiernie ciekawa sprawa dotycząca obserwacyi językowych — różnica między językiem literackim a gwarami. Zazwyczaj narzeczą bywają zwalczane przez nauczycieli z bezwzględnością i nakładem sił, godnym lepszej sprawy. Zapewne — proces przyswajania sobie języka książkowego przez dzieci w szkole jest nie do powstrzymania — wszak nauczyciel ani sam nie mówi gwarą, ani podręczników w niej pisanych nie używa. Oczywiście jest, że im więcej dzieci będą się postugiwały książkami, tem bardziej zanikać będą właściwości ich mowy rodzinnej, ale nie zanikną nigdy zupełnie nawet u poszczególnych jednostek, a co dopiero w całej klasie. Poczóż ten proces przyspieszać? Co na tem zależy, by dzieci chłopskie nauczyły się w szkołach pogardzać gwarą, którą uczeni z wielkim trudem badają, którą artyści tacy jak Reymont i Tetmajer zasilają język literacki, rozpowszechniając wśród ogółu narodu wyrazy trafne i jędrne, szczerze polskie?

(Dokończenie nastąpi).

Wł. Weychert-Szymanowska

Recenzje.

Praca oświatowa. Jej zadania, metody, organizacja. Kraków 1913.
Nakładem M. Arcta w Warszawie.

Staraniem Uniwersytetu lud. im. A. Mickiewicza ukazała się bardzo pożyteczna książka. Ujęcie w ile możności systematyczną całość kierunku i dróg, które miały dotąd działalność oświatową na ziemiach polskich. Praca nie była łatwą, a stała w słusznym stosunku do wyników działalności oświatowej i jej organizacji. Im wyników tych było mniej, im mniej widoczne były objawy jakichś celowych kierunków, tem większym był trud autorów, aby je wyszukać, zszeregować w kategorie systematycznej pracy i wysnuć z niej wskazania na przyszłość.

Książka obejmuje sześć działów, ugrupowanych tokiem syntetycznym a złożony się na nią prace wybitnych pisarzy i znawców na polu badań oświaty szkolnej, obywatelskiej i popularyzacji wiedzy, jak: H. Orszy, L. Krzywickiego, Dra Daszyńskiego-Golińskiego, M. Heilperna, Dra Stępowskiego, M. Orsetti, Wł. Szymanowskiej, Dra Gargasa i i. Prace tych autorów tworzą każda dla siebie zamkniętą całość, ale w książce są ogniwami jednego łańcucha i zestawienie ich odpowiada celom poszczególnych działów. Właściwie książka rozpada się na dwa działy, będące zarazem podstawą jej i tendencją. Pierwszy stanowi rzut oka w przeszłość i nawiązanie jej z teraźniejszością na podstawie historycznej obserwacji tego wszystkiego, co dotąd zdziałano u nas w kierunku popularyzacji wiedzy i jak się ta praca kontynuuje obecnie, — druga zaś zawiera więcej teoretyczne wskazówki pracy w tych kierunkach, naprowadza szereg przykładów z krajów innych, kędy praca oświatowa zatóczyła już szerokie kręgi, wkroczyła w wszystkie niemal dziedziny życia obywatelskiego, stała się czynnikiem prawdziwie społecznym i jest poniekąd wykładnikiem sił moralnych danej zbiorowości.

W dziale I odznacza się szczególniej rozprawa H. Orszy „o początkach pracy oświatowej w Polsce“. Autorka przechodzi na podstawie źródłowych badań wszystkie przejawy pracy kulturalnej tak instytucyj, jak i poszczególnych jednostek w Polsce od XVIII w., poświęca najwięcej obserwacji duchowemu życiu narodu w okresie porozbiorowym (literatura ludowa, wykłady publiczne, gazety, stowarzyszenia) i przychodzi do konkluzji, że praca oświatowa u nas zaczyna wchodzić coraz niezbędniej w potrzebę ogółu, a nowe hasła, wskazujące krzepić siły zwątlone pracą powolną, systematycznie u podstaw prowadzoną, nadają działalności oświatowej znaczenie doniosłe. Dobrze ilustruje autorka chwilę obecną i stan dzisiejszych umysłów, wnikających z konserwatywną lubością w przeszłość, podczas gdy „w powtarzanych wciąż usiłowaniach, które podejmowała każda epoka w imię swych potrzeb i ideałów przekazuje nam tradycja nie gotowe wzory do naśladowania, lecz wytrwale dążenie do stwarzania nowych środków działania, odpowiadających nowym zadaniom“, bo „puścizny przeszłości nie należy kłaść kamieniem nieodwołalnym na drodze postępu“.

Rozwinięciem zasadniczych myśli w tejsze pracy zawartych, są dalsze rozdziały książki a w szczególności o „wydawnictwach popularnych“ i o „organizacji czytelnictwa“. Stopień kultury ogólnej, poziom ogólnego wykształcenia, nawet w krajach, w których oświata rozwija się w warunkach tak trudnych i nieprzyjajnych jak u nas, wzmogły się ostatnimi czasy znacznie, więc i popularyzacja wiedzy musi w stosunku do podnoszenia się tego poziomu zmieniać dobór swych środków.

O doborze tych środków mówi rozdział „o bibliotekach powszechnych“ (H. Orsza), „o metodzie organizacji czytelnictwa“ (M. Orsetti) zanadto może szafujący przykładami z życia amerykańskiego, kształtującego się w rdzenie od-

miennych warunkach, — wreszcie trzy prace, największe znaczenie dla całości mające, z działu „*Wzrost i rozwój*”. (Szymanowska: nauczanie analfabetów — Dziubińska: kursy dla młodzieży rolniczej — Orsza: Zadania uniwersytetów ludowych). Pominąwszy już samo kształcenie analfabetów, które uważać należy jako pracę przygotowawczą, jako klucz do zdobywania dalszej wiedzy, wymienione rozdziały dają bardzo pożądane i na dotychczasowych rezultatach oparte wskazówki pracy nad podnoszeniem umysłowości rolnika i robotnika i określają dokładnie rozgraniczenie metod i środków w tych dwóch kierunkach. Potrzeby społeczne wsi, to przede wszystkim poczucie społeczne, duch gromadki w przeciwstawieństwie do ciasnego samolubstwa dzisiejszego chłopca-analfabety, — zaś aspiracje umysłowe robotnika to równoleżniki potrzeb państwa nowożytnego i demokratycznego, jego urządzeń. Powszechne nauczanie, choć jest także wynikiem starć ducha nowożytnego z duchem przywilejów, nie wystarcza już dziś do wytworzenia świadomych pracowników jutra, może tylko zaszczepić pragnienie wiedzy i przygotować do jej poszukiwania. A to poszukiwanie jest już momentem ujętej w system pracy oświatowej i jej ściśle określonego kierunku.

Doskonałą charakterystykę tego, co można zrobić w tym kierunku, daje artykuł o „klubach robotniczych” (S. Posner) według wzorów z krajów zachodnich, — o próbach naszej rodzimej działalności w „związках robotniczych” (T. Bobrowski) i o celach „domów ludowych” (Dr. Daszyńska-Golińska). Wszystko to są problemy zbiorowego życia, ognisk kulturalnych, związanych ściśle z pojęciem i życiem demokracji, fakta zaobserwowane z dotychczasowej działalności tego rodzaju ośrodków organizacyjnych i wskazania teoretyczne dla ciągłości pracy. Ilustrują zaś je znakomicie liczne tabele, przedstawiające cyfrowy ruch w bibliotekach ludowych, przegląd polskich wydawnictw popularnych, wyniki ankiet, formularze, wzory i t. p.

Ostatnim rozdziałem książki są rozprawki, poświęcone kształceniu estetycznemu, a mianowicie: „Muzeum” (niezbyt trafnie w tym dziale umieszczony), „Teatr włościański” i „Popularyzacja muzyki”. Dział ten jest najszczyplejszym, bo niestety w tym kierunku pracy oświatowej ruch u nas jest najslabszy. Szkoda tylko, że np. w rozprawce o teatrze włościańskim ograniczono się jedynie do Galicji, a pominięto choćby tylko Śląsk, gdzie teatr ludowy w ostatnich latach za staraniem polskich nauczycieli rozwinął bardzo szeroką działalność i jest znakomitym czynnikiem w szerzeniu świadomości narodowej wśród zaralonego indyferentyzmem ludu śląskiego.

„Praca oświatowa”, lubo przedstawia książkę wielkiej objętości, jest — jak to powiedziano w przedmowie — „podręcznikiem, dalekim od encyklopedycznej wszechstronności”, nie wyczerpuje wszystkich zagadnień, nie zawiera wszystkich informacji, któreby podać warto”. Złożyło się na to wiele przyczyn, a przede wszystkim „trudność zebrania materiału i... współpracowników”.

Ale mimo tych braków, książka to dobra — i rozpoczyna w piśmiennictwie naszym dział, bogaty już w literaturze zachodu. A cel jej szlachetny i piękny. Praca oświatowa w myśl tej książki pojęta, ma iść ku ludowi nie jako jałmużna, ale „z poczuciem powinności, z głębokim uznaniem prawa ludu do tego, by mu służyli wybrańcy losu, którym dana możność szafowania skarbowi duchowych. Ma dopomagać do budowania przyszłości, ma uruchomić społeczeństwo” — a przede wszystkim ma się stać dziełem organizacyjnym „tych, którym służy”.

T. K. Broniec

Maryan Rzewuski. Dzieje Polski w zarysie. Kraków 1913. Str. 280. Nakładem Towarzystwa Szkoły Ludowej.

Zarys Dziejów Polski, wydany przez instytucję, mającą na celu wychowanie narodowe ludu polskiego, budzi szczególne zaciekanie. Wolno oczekiwać od niego głębokiego, trafejnego ujęcia, zgodności z prawdą historyczną, uwzględnienia potrzeb i zainteresowań czytelników ludowych. Nietylko wolno, lecz trzeba oceniać go z wyżyny dotychczasowych postępów popularyzacji i wymagać, by przynosił nową zdobycz metodyczną.

P. Rzewuski usiłuje budzić patryotyzm, czyni niekiedy nieśmiało usiłowania wplecenia w zarys dziejów politycznych obrazu życia społecznego, poza teni trzymając się dawnych, zarzuconych wzorów. Dzieli historię na epoki: Polski wzrastającej, podzielonej, kwitnącej i upadającej (od r. 1586). Zaczyna od trudnego, zawierającego mnóstwo pojęć niezrozumiałych dla niezbyt ocytanego człowieka, prze-

glądu słowiańszczyzny. Błędy historyczne spotykają się w każdym rozdziale, czy to przez niezgodne z dzisiejszym stanem badań przedstawienie faktów, czy przez fałszywe porównania lub nieodpowiednie porównania. Oto parę przykładów, które oceni łatwo każdy nauczyciel — nie historyk.

„Na wiecu radzili wszyscy i głosowali jak dziś na zebraniu gminnem lub sejmie krajowym“ (str. 7). — „Bito dzielnic, czem kto miał, bo broni prawdziwej jeszcze nie miano“ (Str. 8). „Słowianie, choć byli jeszcze wtedy poganami i w lasach swoich nie jeszcze o gauce chrześcijańskiej zasłyszeć nie mogli, składali bogom swym skromne ofiary z plodów swej ziemi“ (str. 8). Mieszko przedstawiony jako pierwszy wódz, wybrany w obliczu niebezpieczeństwa. Staral się on rządzić po europejsku, „np. tworzył wojsko t. zw. książęcą drużynę“, „zakładał wsie i miasta“ (str. 16). Historyzofia fałszywa. Tendencje autora malują takie ustępy, jak twierdzenie (przy opowieści o cncie Polski) „najmłodszem prawie bylińny państwem, prawie najpóźniej ochrzczone, dlatego najtrudniej nam się było bronić, najłatwiej upaść i być innych ofiarą, jak się też i stało“ (str. 15). O zjeździe w r. 1000 ani słowa, choć autor nie szczędzi drugorzędnych szczegółów. Z powodu wygnania Bolesława, apoteozując biskupa Stanisława, twierdzi autor (wbrew tej apoteozie), że odtąd „Polacy nauczyli się sądzić swych królów, co Bogu powinni byli zostawić“. Mieczysław III „twardy a mądry“ jedną nam wielką zrobił krzywdę: sprowadzał i znosił w otoczeniu swem żydów“. Przywilej koszycki z roku 1374. — nazwany „osobliwszą a straszną w skutki ugodą“ (str. 71). Dość już tej litanii. Gdyby nie T. S. L. było nakładcą, nie przytaczalibyśmy jej wcale, poprzestając na ogólnikowej krytyce. Obraz dzisiejszych stosunków bardzo powierzchowny nie może zadowolić myślącego czytelnika. Brak jakichkolwiek danych statystycznych o siłach Polski. Styl zagmatwany, niezawsze nawet poprawny.

Ilustracje odpowiadają wadliwościom treści: składają się wyłącznie z portretów, złe odbitych. Oczom się nie chce wierzyć, widząc na okładce, że to T. S. L. taką strawę podaje ludowi.

H. O.

Helena Witkowska. Dni chwały, dni klęski. Obrazy z dziejów ojczy-
stych. Kraków 1913. Nakładem M. Arcta. Str. 568 dużego formatu, 123 ilustracje.

Nie mieliśmy jeszcze takiej książki. Urywki z dzieł historycznych i poetów składają się w niej na całość wyrazistą, malującą w szerokich zarysach kulturę Polski i ważniejsze wydarzenia dziejowe, owo „życie bujne, barwne, bogate, które od wieków wrzało na szerokich przestrzeniach ziem polskich“.

Charakter nawpół beletrystyczny nie pozwala przykładać do książki surowej miary krytyki historycznej. Autorka wypisów była w znacznej mierze zależną od stanu piśmiennictwa, zwłaszcza, że podaje nie streszczenia lub opracowania własne, lecz tylko wyjątki. Praca twórcza wyraziła się w układzie, w umiejętnym wyborze momentów, w tem że mimo, mozajkowości dzieła, utema w niem chaosu. Jednym zarzut, którego nie można oszczędzić, — to urwanie wątku w niewłaściwym miejscu. Wzięcie Warszawy w 1831 r., oto obraz ostatni. Dniem klęski i akordem klęski kończy się książka wbrew prawdzie życia. Piękne ilustracje podnoszą wartość wydawnictwa. Są one dwojakiego rodzaju, podobnie jak i treści książki: ściśle historyczne (nie zawsze trafnie zatytułowane i umieszczone) i malarskie o nierównej wartości.

Książka p. Witkowskiej powinna być w każdym domu i w każdej szkole, jako uzupełnienie i ubarwienie zarysu dziejów.

H. O.

Z ruchu pedagogicznego.

Polski Instytut Pedagogiczny. W ubiegłym miesiącu zatwierdziło Namiętnictwo reskryptem z dnia 25 maja 1913 Ustawę Towarzystwa Polskiego Instytutu Pedagogicznego w Krakowie. W piśmie naszym umieściliśmy projekt P. I. P., przedstawiony przez p. J. Wl. Dawida, obecnie podajemy ważniejsze ustępy statutu dla zaznajomienia naszych czytelników z celami i zadaniami Towarzystwa.

Według § 3. celem Tow. Pol. Instytutu Pedagogicznego jest ułatwienie i popieranie pracy naukowej w dziedzinie pedagogiki i nauk pomocniczych oraz szerzenie wiedzy pedagogicznej przez: *a)* założenie i utrzymywanie w Krakowie szkoły wyższej pod nazwą: Polski Instytut Pedagogiczny i wzorowych szkół doświadczalnych różnego typu; *b)* urządzenie kursów, odczytów i wykładów publicznych; *c)* zakładanie bibliotek, muzeów i pracowni; *d)* przeprowadzanie ankiet w sprawach pedagogicznych i oświatowych; *e)* zwoływanie zjazdów naukowych; *f)* urządzenie wycieczek naukowych; *g)* prowadzenie biura porad pedagogicznych; *h)* wydawnictwa; *i)* wyjednywanie lub udzielanie stypendyów na studia pedagogiczne.

§ 4. *b)* Członkami zwyczajnymi mogą być osoby pracujące teoretycznie lub praktycznie na polu wychowania i nauczania oraz towarzyszywa naukowe, pedagogiczne i oświatowe. Wkładka członka zwyczajnego wynosi przynajmniej 6 koron rocznie. *c)* Członkami wspierającymi mogą być wszelkie osoby i zrzeczenia, które pragną popierać Towarzystwo i składają na jego cele przynajmniej po 20 kor. rocznie.

§ 5. Członkowie mają prawo: *a)* korzystania z urządzeń Towarzystwa i nabycywania po zniżonej cenie jego wydawnictw; *b)* uczestniczenia w Walnych Zgromadzeniach, stawiania wniosków i wnoszenia interpelacji, dotyczących działalności Towarzystwa i głosowania w sprawach Walnemu Zgromadzeniu zastrzeżonych; *c)* biernego i czynnego wyboru do Zarządu, Komisji Rewizyjnej i Sądu rozjemczego.

§ 8. Organami Towarzystwa są: Walne Zgromadzenie, Zarząd, Rada Naukowa, Komisja Rewizyjna i Sąd Rozjemczy.

Rada naukowa. § 16. Sprawami naukowemi Towarzystwa zawiaduje Rada Naukowa. Do Rady Naukowej wchodzi wszystkie osoby stale wykładające w Instytucie i kierownicy innych zakładów Towarzystwa. Rada ma prawo wybierania członków z pośród wybitnych pedagogów i uczonych, którzy są członkami Towarzystwa. Rada Naukowa: *a)* układa program Instytutu, wykładów, odczytów, wydawnictw i wogóle działalności naukowej Towarzystwa; *b)* zaprasza wykładających, wybiera na 3 lata dyrektora Instytutu i kierowników innych zakładów, zawiera na podstawie budżetu uchwalonego przez Zarząd umowy z doцентami na czas określony; *c)* układa wskazówki i instrukcje dla słuchaczy i osób korzystających z urządzeń Towarzystwa; *d)* opracowuje sprawozdania roczne z działalności naukowej Towarzystwa; *e)* przedstawia Zarządowi wnioski zmieniające do rozwoju działalności Towarzystwa i wysyła delegatów na posiedzenia Zarządu. Przewodniczącym Rady naukowej jest dyrektor Instytutu. Wraz z wybranym na rok sekretarzem wykonuje on uchwały Rady i prowadzi korespondencję Towarzystwa w sprawach naukowych z osobami i instytucjami.

Po zatwierdzeniu ustawy odbyło się pod przewodnictwem prof. Dra Karbowiaka ostatnie przed feriami posiedzenie komitetu tymczasowego, na którym uchwalono urządzić I. walne zgromadzenie celem wybrania Zarządu Towarzystwa we wrześniu b. r. Ułożono nadto, projekt programu wykładów i prac w seminariach i laboratorium na pierwsze dwa lata.

Polski Instytut Pedagogiczny uzyska niezawodnie gorące poparcie materalne i moralne ze strony nauczycielstwa ludowego, które, jak wynika z korespondencji, nadesłanych dotąd pod adresem Komitetu tymczasowego, rozumie doniosłość, jaką ma mowa instytucja dla rozwoju polskiej myśli pedagogicznej, dla przyszłości naszego szkolnictwa. Spodziewać się tedy można, że nauczycielstwo jak najliczniej przystąpi w charakterze członków zwyczajnych do T. P. I. P. Wkładka roczna wynosi 6 k., półroczna 3 k. W myśl § 4. lit. c. mogą „Ogniska” nauczycielskie być członkami wspierającymi, składając na cele Towarzystwa przynajmniej po 20 K. rocznie. Zgłoszenia przyjmuje przewo-

dniczący Komitetu Prof. Dr. Antoni Karbowski, Kraków, Siemiradzkiego 9, a także Redakcja „Ruchu Pedagogicznego”, Kraków XII. Lelewela 4.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi w Warszawie. Posiedzenie z dnia 29. maja b. r. wypełniła dyskusja na temat „Badania psychologiczne w szkole”. Zebranie zaigła przewodnicząca p. Aniela Szcycówna, wskazując główne punkty dyskusji, a mianowicie: 1. Podwójny cel badania uczniów: czysto naukowy i pedagogiczny. Zadania szkoły w tym kierunku. 2. Program badań możliwych i pożądaných w szkole. 3. Metody badań. 4. Sposób opracowania zebranego tą drogą materiału. 5. Współdziałanie w tej pracy szkół z Tow. badań nad dziećmi. Wreszcie oznajmiła, że Zarząd Towarzystwa już przed kilku miesiącami postanowił wydać odpowiednie zeszyty dla nauczycieli do notowania w stosownych rubrykach spostrzeżeń nad uczniami oraz broszurkę, zawierającą niezbędne wskazówki i objaśnienia. Obecnie projekt takich zeszytów i broszurki już został opracowany przez p. Jarosa, nauczyciela w Zawierciu, i przedłożony zarządowi T-wa dla zaopiniowania projektu autora. (Ruch fil.)

Wykłady Dr. Joteykówny na uniwersyteckich kursach wakacyjnych w Zakopanem obejmą następujące tematy: Pedologia w obrazach z (przeżroczami). — Badania doświadczalne nad uwagą. — Psychologia indywidualności. — Wyniki obrad I. Międzynarodowego Kongresu Pedagogicznego. — Pierwszy rok działalności Fakultetu pedagogii w Brukseli. Ponadto wygłosi p. dr. Joteykówna 2-godzinny wykład na temat: „Udział Polski w życiu międzynarodowym” (naukowym i społecznym). Szczegółowy program wysyła na żądanie oraz wszelkich informacji udziela: Sekretaryat kursów w wakacyjnych. Kraków, Rynek 29 II. p. (Biuro kraj. Związku Naucz. Lud.).

Międzynarodowy Fakultet Pedologii w Brukseli ogłosił pierwszy zeszyt kwartalnika p. t. *Le Paedologium*. W czasopiśmie tem znajdujemy między innymi obszerniejszy artykuł „O celu i dążeniach Międzynarodowego Fakultetu Pedologii” dyrektorki instytutu p. Dr. I. Joteykówny, następnie wyniki ankiety Fakultetu w sprawie psychologii dziecka a człowieka dorosłego. — która z nich obu jest trudniejszą do poznania? (W kwestyi tej zabrało głos wielu wybitnych psychologów, między innymi Dr. Sante de Sanctis, Prof. Sergi, Dr. Piasecki, Prof. Rossolimo, Dr. Philippe, Dr. Joteyko, wykazując przeważnie, że psychologia dziecka nasuwa o wiele większe trudności w jej rozpoznaniu aniżeli psychologia człowieka dorosłego). Zeszyt zamyka dział kroniki Fakultetu, zaopatrzonej zdjęciami pracowni, biblioteki zakładu i t. d. Kwartalnik „Le Paedologium” kosztuje 5 fr. rocznie; adres redakcyi: Faculté Internationale de Pédologie, 69, rue de la Culture, Bruxelles.

Międzynarodowe Biuro Związków Nauczycielskich odbędzie w tym roku swój doroczny zjazd w Brukseli od 2 do 7 sierpnia włącznie. Obok spraw natury administracyjnej znajdują się na porządku dziennym następujące referaty: 1. Metoda Drki Maryi Montessori (ref. Gray i Rossignol). — 2. Nauczanie a obrazy świetlne (ref. Skarvig i Rossignol) — 3. Wycieczki szkolne (ref. Obst i Cnudde). — 4. Walka przeciw szkole neutralnej (ref. Otto i Cnudde). Na zjazd ten otrzymał zaproszenie i nasz Związek. Godzi się przypomnieć, że instytucja M. B. Z. N. (*Bureau International de Fédérations d'Instituteurs*) obejmuje dotąd 18 organizacji nauczycielskich różnych narodowości, liczących ogółem 403 tysięcy członków. Z organizacji nauczycielskich w Austrii należy między innymi do M. B. Z. N. Centralne Towarzystwo nauczycielstwa czeskiego, które czyni starania, by III. Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny (M. B. Z. N. urządza co 5 lat takie kongresy), przypadający na r. 1915 odbył się z okazji 500 rocznicy śmierci Jana Husa w Pradze.

TREŚĆ DODATKU: A. Grudzińska: Gminy szkolne. Wl. Jurgis: Nastroje młodzieży. H. Rowid: Szkoła pracy (Dokończenie). Wl. Weychert-Szymonowska: W sprawie nauczania gramatyki w szkołach (D. n.) Recenzje: Metody pracy oświatowej (E. K. Broniec.) Maryan Rzewuski. Dzieje Polski w zarysie. (H. O.) Helena Witkowska, Dni chwwały, dni klęski. Obrazy z dziejów ojczystych. (H. O.) Z ruchu pedagogicznego.

Redaktor: Dr. Henryk Kanarek. — Nakładem kraj. Związku Nauczycielstwa Lud.
Odbito w Drukarni Narodowej w Krakowie.