

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA
 WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNIĄ.
 WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI
 „RUCHU PEDAGOGICZNEGO“:
 KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
 ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POWSZ.
 KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D

Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji.

(Pogląd historyczny na ideę szkoły pracy i jej podstawy psychologiczne).

I.

Żyjemy na przełomie dwu epok dziejowych. Poprzez morze cierpienia i bólu dąży ludzkość ku życiu doskonalszemu — ku wolności i szczęściu. Wśród wysiłku i zmagania się straszego, wśród męki ducha rodzą się nowe wartości życia — nowa kształtuje się cywilizacja, oparta na prawdziwej etyce, na moralności, dokumentowanej całym życiem nowego człowieka, całym jego działaniem i postępowaniem. Ośrodek życia nowego, ognisko, w którym skupia się wszelka myśl ludzka i wszelkie pragnienia, tworzyć będzie praca, jako najwyższa rozkosz życia — jako objawienie się człowieka — jako promieniowanie wszystkich jego zasobów i sił duchowych na zewnątrz. Nastaje „początek świata pracy“, o którym głosi Żeromski. Do życia w tym świecie pracy musi się człowiek przygotować godnie — trzeba nowego wychować człowieka, któryby mocen był zakładać „podwaliny moralności wytwórców, pracowników i wynalazców, opartej na skali trudu. Moralność, wytwarzająca się na pniu pracy i w jej granicach, będzie antytezą dzisiejszej i nie do pojęcia przez ludzi starożytności. Zasadniczą jej cechą będzie dążenie do ocalenia cywilizacji. Siła entuzjazmu i siła cnoty, zrodzonej w pracy, wytworzą motor, który prowadzić będzie ludzkość po drodze postępu“.¹⁾

Ten rodzący się dzisiaj świat wyciśnie też swe piętno na wychowaniu młodych pokoleń, na szkole, która przetrworzy się w nową szkołę — w szkołę życia i pracy. Idea nowej szkoły narodziła się w umysłach znakomitych pedagogów na kilka dziesiątków lat przed nadchodzącą burzą dziejową i poczęła u progu naszego stulecia przybierać kształty realne. Zainteresował się nią cały świat pedagogiczny. Zasada działania i pracy samodzielnej dziecka przenikać po-

¹⁾ Stefan Żeromski: „Początek świata pracy“.

częła nawskrós całe życie szkolne, ona tworzyła rdzeń wszystkich metod i środków wychowania i nauczania, tworzyła motor, ożywiający program nauki. Odpowiednikiem intensywnej pracy w życiu społeczeństw będzie nowy ustrój wychowania i nauczania — będzie szkoła pracy, jako odbicie najistotniejszej cechy nadchodzącej epoki dziejowej.

Zagadnienie szkoły pracy ująć trzeba w związku z rozwojem kultury i cywilizacji, w związku z rozwojem stosunków społeczno-politycznych. Ideę przewodnią prądów wychowawczych naszej epoki śledzić musimy w jej rozwoju historycznym, jak się powoli kształtowała, jak się stopniowo urzeczywistniała. Proces ten dotychczas jeszcze trwa; nieprzerwanie podejmują wybitni wychowawcy próby i badają nową formę wychowania. Zadaniem naszym będzie rozpatrzenie idei szkoły pracy w jej rozwoju dziejowym, bo w takim ujęciu perspektywnym wystąpi ona bardziej plastycznie i jasno — następnie zastanowimy się krytycznie nad próbami około urzeczywistnienia idei działania w wychowaniu i nauczaniu praktycznym.

Zmiany, dokonywujące się obecnie w organizacji szkoły, próby zmierzające do wytworzenia nowych form wychowawczych, mają między innymi swe źródło w odmiennych warunkach życia kulturalnego doby współczesnej. Wychowanie i szkoła są bowiem wytworem kultury i cywilizacji zarówno ogólnoludzkiej jak i narodowej. Tam, gdzie kultura jest dopiero w zawiązku, n. p. wśród ludów barbarzyńskich, niema skryształizowanych form wychowawczych. Powstają one dopiero wówczas, gdy naród wzniesie się na wyższy szczebel rozwoju kulturalnego. Stopień kultury zaś ujawnia się między innymi także w coraz doskonalszym opanowaniu sił przyrody przy pomocy nauki i wiedzy. Człowiek, poznawszy istotę rzeczy i zjawisk w przyrodzie, potrafi je przetwarzać na wartości kulturalne drogą pracy i udoskonalonej techniki. Rozwój kultury i cywilizacji uzależniony jest tedy od intensywnej pracy fizycznej i duchowej, która przy pomocy coraz to doskonalszej techniki przetwarza otaczający nas świat i wprowadza głębokie zmiany w sposobie życia człowieka.

W szkole, będącej odbiciem życia społecznego, winny być uwzględnione obie formy pracy, zarówno fizyczna jak i duchowa. Zadaniem szkoły jest zaznajamianie młodzieży z pracą, mającą na celu przetwarzanie skarbów przyrodzonych w dobra kulturalne i narodowe. Młodzież winna je poznać, albowiem obowiązkiem jej w przyszłości będzie dobra te utrwalić swą pracą, pomnożyć i udoskonalic.

W rozwoju kultury narodowej wylaniają się coraz to nowe wartości w dziedzinie produkcji materialnej, techniki, nauki, sztuki i religji. Nowe zdobycze pracy człowieka, zdobycze jego ducha wchłaniać powinna szkoła dla doskonalenia młodych pokoleń, a stąd wylania się wskazanie dla wychowawcy, że obowiązkiem jego jest nieprzerwane śledzenie i poznawanie rozwoju kultury narodowej. Albowiem między szkołą a życiem kulturalnym narodu istnieć musi ścisła łączność, jeśli pragniemy uzdolnić młodzież do współdziałania i współpracy około rozwoju dóbr materialnych i duchowych społeczeństwa. Wychowanie, nieuwzględniające rozwoju i postępu kultury narodowej, oparte przedewszystkiem na zgłębianiu kultury wieków ubiegłych, byłoby jednostronne, a tem samym szkodliwe dla życia jednostki.

Uwzględnienie współczesności w wychowaniu i nauczaniu wiąże szkołę ze społeczeństwem, staje się ona jego organiczną częścią. Stąd wynika postulat należytego poznania i zrozumienia współczesnej kultury narodu. Udział nauczycielstwa w życiu kulturalnym narodu musi być czynny i jak najbardziej produktywny. Żywe odczucie różnorodnych przejawów w życiu narodu, głębsze poznanie środowiska pod względem przyrodniczym i geograficznym, jakoteż pod względem ustosunkowania społecznego pozwolą nauczycielowi tchnąć w pracę wychowawczą ducha i wywołać zainteresowanie młodzieży. Szkoła, jako produkt kultury i cywilizacji danej epoki, nie może pomijać tych wszystkich czynników, które kulturę tworzą, albowiem stałaby się obcą społeczeństwu, stanęłaby poza obrębem jego życia.

Każda epoka kulturalna w dziejach ludzkości i narodów wytwarza pewne swoiste formy wychowania. Z chwilą nastania nowych warunków formy te ulegają przeistoczeniu, albo też w zupełności zanikają, ustępując miejsca innym, bardziej przystosowanym do życia i potrzeb społeczeństwa.

Przypomnijmy sobie formy wychowania w epoce średniowiecza, w czasach panowania kultury łacińsko-kościelnej i filozofii scholastycznej. Ówczesna kultura wytworzyła szkołę klasztorną, a ideałem pedagogicznym był człowiek, oddany przedewszystkiem służbie Bożej. Celem wychowania było zapewnienie każdej jednostce, wchodzącej w skład społeczności chrześcijańskiej, wiecznego szczęścia, osiągnięcia zbawienia. Wychowanie polegało tedy na doskonaleniu ducha, na zwróceniu wszystkich myśli i pragnień jednostki w zaświaty, w świat idei doskonałych. Zgodnie z dogmatem o grzechu pierworodnym wychowanie zmierzało wszelkimi środkami duchowymi i fizycznymi do zwalczania zła, tkwiącego w każdej jednostce ludzkiej. Treść nauki polegała głównie na wpajaniu pojęć dogmatycznych i definicyj w umysły wychowanków, a głównymi przedmiotami obok katechizmu, były gramatyka i retoryka. O wychowaniu fizycznym, o samodzielnym myśleniu, o zastanawianiu się nad rzeczami, o badaniu ich przyrody mowy nie było.

Głębokie zmiany dokonywują się w kulturze ludzkiej w epoce renesansu. Umysł człowieka zwraca się ku przyrodzie, w której widzi nie wroga swego według mniemania epoki scholastycznej, jeno objawienie ducha, pełnego czaru i piękna. Przedmiotem badania staje się zarówno ciało, jak i duch człowieka, który odzyskuje swe prawa, jako pełna indywidualność. Ideałem wychowawczym staje się wolna osobowość. Wskutek zmiany poglądów na świat i życie człowieka szkoła klasztorna i wychowanie ulegać poczyną stopniowemu przekształceniu. Kultura renesansu nie zdołała jednak w zupełności stworzyć ustroju wychowania, nie wpłynęła na zmianę metody nauczania. Szkoła pozostawała pod silnym wpływem kultury greckiej i łacińskiej i skierowywała umysły młodzieży przedewszystkiem ku poznaniu ducha starożytności klasycznej. Przedmiotem studjów i badań przewodniczych duchów epoki renesansu była przyroda, człowiek i społeczeństwo, ale w szkole panowała, jak dawniej, przewaga słowa i wiedzy książkowej, która z chwilą wynalezienia sztuki drukarskiej całkowicie zawładnęła ówczesnym systemem nauczania. W nielicznych

tylko szkołach w epoce renesansu ujawnia się pewien postęp, w szczególności w fizycznym wychowaniu młodzieży. Słynną n. p. była szkoła założona przez znakomitego pedagoga włoskiego Vittorino da Feltrę w Mantui w w. XV. pod nazwą Casa giocosa (Dom radosny), o czem wspomina Chłędowski w swej książce „Dwór w Ferrarze“. Epoka racjonalizmu i oświecenia nie pozostała również bez wpływu na wychowanie młodzieży. Obok Kościoła coraz większe znaczenie w kształtowaniu wychowania zdobywa państwo. Obok religii występuje drugi czynnik, regulujący wychowanie, a jest nim r o z u m — ratio. Wychowanie w epoce racjonalizmu kieruje się głównie zasadami utilitarystycznymi. Rozwój ogólny jednostki i nadal pozostaje w zaniedbaniu, a w metodzie nauczania panuje wciąż jeszcze przewaga słowa, werbalizm. W tym okresie poczynają uwzględniać naukę realjów w programie, głównie pod wpływem teorii psychologicznej B a c o n a, który wykazał, że tylko pojęcia czerpane z obserwacji rzeczy w przyrodzie są podstawą prawdziwego poznania. Pojęcia zdobyte inną drogą są tylko złudzeniami, są poznanie słów, a nie rzeczy. Te poglądy psychologiczne przyjmuje K o m e Ń s k i za punkt wyjścia swych rozważań dydaktycznych.

W epoce racjonalizmu wszystkie zjawiska w życiu człowieka i społeczeństwa ujmowano rozumem na podstawie badania faktów w przyrodzie. I wychowanie, jako jedno ze zjawisk społecznych, pojmowano zgodnie z zasadami naturalnymi, z prawami przyrody. Ideą przewodnią w pedagogice epoki racjonalizmu i oświecenia było wychowanie jednostki według praw, wskazanych przez przyrodę, oraz wychowanie jednostek dla państwa i zgodnie z interesem państwa.

W metodzie nauczania ujawnia się korzystna zmiana. Celem nauki było poznanie rzeczy, a nie nabycie wprawy w wymowie, na co główny kładziono nacisk w epoce humanizmu. Zaczęto też stosować zasady dydaktyczne Komeńskiego, zalecające obserwację i badanie rzeczy, podkreślające znaczenie samodzielnego zdobywania wiedzy zapomocą poznania rzeczy. W tej epoce występuje cały szereg myślicieli pedagogicznych, jak Komeński, Locke, Rousseau, Basedow, którzy są budowniczymi nowego systemu wychowania. Zasady tych pedagogów kontynuuje w następnym stuleciu Pestalozzi.

Z końcem XIX. stulecia rozpoczyna się nowa epoka kulturalna w dziejach ludzkości. Wytworzyły ją: wynalezienie maszyny parowej, powstanie potężnej republiki Stanów Zjednoczonych Półn. Ameryki, tudzież wielka rewolucja francuska. Równoległe z temi faktami dziejowymi odbywa się rozkwit wiedzy, filozofji i sztuki. Stopniowo poczynają się kształtować nowe poglądy na życie, ale uplynie jeszcze z górą pół wieku, zanim nowa kultura silniejsze zapuści korzenie. Z powodu reakcji, jaka zapanowała w Europie po epopeji Napoleońskiej przodownicy kultury i jej twórcy usunęli się z widowni życia społeczno-państwowego, zwracając swe umysły ku przeszłości, w szczególności ku studjom historycznym i humanistycznym. Fakt ten wpłynął też na ukształtowanie systemu wychowania.

W epoce romantyzmu wyłaniają się nowe wartości kulturalne. Dawne ideały humanistyczne łączą się z pierwiastkami indywidualizmu; budzi się zrozumienie dla ducha indywidualnego, dla niedoli i cierpień

jednostki. Obok pierwiastków klasycznych rodzą się nowe, czerpane z życia ludu i pocyna się nowa epoka w dziejach kultury, której hasłem było „wyzwolenie i oswobodzenie jednostki“. Zastanowimy się, jaki wpływ wywarła owa epoka na wychowanie.

Zwrot ku studjom historycznym i klasycznym, ze szczególnem uwzględnieniem badań filologicznych wycisnął swe piętno na programie nauczania. Szkoła poświęca najwięcej uwagi wiedzy językowej i historycznej; nastaje powrót do humanizmu, tj. kierunek zwany neohumanizmem. W szkole panuje niepodzielnie nauka książkowa. Obok przedmiotów językowych i historycznych uprawiano wprawdzie także i nauki przyrodniczo-matematyczne, ale w sposób książkowy, metodą pamięciową. Obserwacja żywej natury, metoda poglądowa, zalecana jeszcze w XVII. wieku przez Komeńskiego, idzie w zapomnienie. Ładowano w umysły młodzieży całą masę wiadomości w sposób pamięciowy i encyklopedyczny. W dziecku widziano materiał nader podatny, którego umysł i charakter można urabiać i kształtować, jak rzeźbiarz kształtuje glinę. Nie zastanawiała się ówczesna pedagogia wcale nad faktem, że w duszy dziecka tkwią siły żywe, zdolne do samodzielnego ujawniania się, do rozwoju. To też hasło epoki romantycznej „oswobodzenia jednostki“ nie wywarło głębszego wpływu na zmianę form wychowawczych. Wychowanie miało na oku przedewszystkiem stronę idealną człowieka, a nie wszechstronny rozwój jednostki. Ludzie, którzy wyszli z takiej szkoły, odznaczali się wprawdzie wysoką kulturą literacko-artystyczną, ale życie praktyczne i jego potrzeby były im obce.

W drugiej połowie XIX. stulecia ideały epoki romantycznej ustępują miejsca nowym wartościom. Tłumaczenie wszelkich zagadnień, zjawisk i duchowych, według praw przyrody, sprowadzenie wszystkich zjawisk życia do rzeczywiistości nadaje charakter nowej epoki pozytywizmu, zapoczątkowanej przez Augusta Comte'a. Pozytywizm staje się punktem wyjścia nowoczesnego poglądu na świat i wywarł wielki wpływ na filozofję angielską. Spencer rozwija poglądy Comte'a, głosi ideę ewolucji. We wszystkich zjawiskach życiowych widzi rozwój, ruch i działanie.

Pozytywizm i ewolucjonizm przyczynia się do zmiany systemu wychowania i nauczania. Oparcie na podstawach wiedzy przyrodniczej, uwzględnienie potrzeb życia praktycznego — oto najbardziej charakterystyczne cechy kierunku wychowawczego, którego źródło tkwi w poglądach pozytywistycznych.¹⁾ Wartość materiału naukowego oceniano z praktycznego punktu widzenia t. zn. uznawano potrzebę udzielania młodzieży tylko takiej wiedzy, któraby nauczyła ją, jak żyć należy, jak jednostka zabezpieczyć sobie winna warunki najkorzystniejsze z punktu widzenia samozachowania. Wobec tego najważniejszą część programu tworzyły „umiejętności empiryczne“, a przedewszystkiem wiedza przyrodnicza. Jak w epoce filozofji scholastycznej istotną treść nauki stanowiły pojęcia dogmatyczne, w czasach zaś renesansu i neohumanizmu umiejętności humanistyczne, tak znowu w epoce pozytywizmu na pierwszy plan wybijają się umiejętności empiryczne — „science“.

¹⁾ Zob. H. Spencer: „O wychowaniu umysłowem, moralnem i fizycznym“.

Rozwój stosunków gospodarczych, techniki i nauk przyrodniczych, a równocześnie budzące się uświadomienie narodowe, rozwijające się coraz potężniej w ciągu XIX. stulecia, zapowiadają nową epokę kulturalną. W szkolnictwie jednak stosunki nie ulegają prawie żadnej zmianie. Pomimo rozkwitu nauk przyrodniczych, pomimo podkreślenia ich doniosłości, nauczanie przyrody w szkole opiera się niemal do końca ubiegłego stulecia na wiedzy książkowej. Bezpośrednia obserwacja i samodzielna praca ucznia nie tworzyła istoty nauczania przyrody. Dopiero na skutek coraz głębiej sięgających zmian w życiu kulturalnym narodów, wylaniające się prądy wychowawcze poczynają uderzać coraz potężniej w gmach systemu wychowania i nauczania, przekazanego przez wieki minione. Energiczną walkę przewadze klasycyzmu w szkole wypowiedział Preyer w książce p. t. „Badania przyrodnicze i szkoła“ żądając, by naczelnie miejsce w wychowaniu nowoczesnym zajęły nauki przyrodnicze. W dydaktyce główne zasady polegać winny według filozofa duńskiego Kromana na tem, by po pierwsze „fakty i zjawiska wyprzedzały słowa“ — powtórę, by drogą samodzielnej obserwacji i doświadczenia budzić i rozwijać zdolność do działania, do pracy produktywnej. Tak więc myśl pedagogiczna, od humanizmu począwszy, poprzez racjonalizm i romantyzm, pozytywizm i ewolucjonizm toruje sobie drogę do źródła, gdzie tkwią wszystkie pierwiastki rozwoju człowieka, a źródłu temu na imię *p r a c a*. Idea pracy przenikać poczyna dziś wszystkie dziedziny życia — powinna ona według Tomasz Carlyle'a stać się ewangelją człowieka. Życie jest pracą, a praca życiem, ona podnosi dostojeństwo człowieka. Praca staje się najsilniejszą ostoją, dzięki niej człowiek poznaje przyrodę, opanowuje ją i podporządkowuje jej moce ukryte najwyższymi celom idealnym — doskonaleniu życia człowieczego na ziemi.

Jeden z najznakomitszych myślicieli naszych Bronisław Trentowski, budując swoją koncepcję filozoficzną i system pedagogiki narodowej, wysnuł jako ostateczny cel wychowania, jako ideał pedagogiczny rozwinięcie jaźni działającej.¹⁾ Trentowski, jako jeden z tych duchów, który jednym skrzydłem swego geniuszu w przeszłość, a drugim w przyszłość sięga, miał intuicyjne przeczucie idei, tworzącej nowe życie, idei pracy, której narodziny przypaść miały dopiero w następnej epoce. Istotną cechą tej epoki — to obok potężnego uświadomienia narodowego, obok rozkwitu nauk i techniki, jest zasada pracy samodzielnej, której celem — wytworzenie typu człowieka produktywnego — człowieka stwarzającego warunki życia coraz doskonalszego i szlachetniejszego. Typ takiego człowieka wychować i przygotować do życia — oto zadanie i cel szkoły, odpowiadającej kulturze współczesnej epoki.

H. Rowid.

¹⁾ Zob. Henryk Rowid. Podstawy pedagogiki Trentowskiego. Warszawa 1920. Nakł. Książnicy Polskiej T-wa N. S. W.

Błędne założenia naukowe w ministerjalnym programie geografji.

Gimnazjum niższe.

W styczniu 1919 Ministerstwo W. R. i O. P. ogłosiło „Program naukowy szkoły średniej¹⁾”, opracowany przez „Sekcję szkolnictwa średniego“. Praca wcale obszerna, licząca przeszło 150 stron duku. Ministerstwo wypowiada w niej swe poglądy i zapatrywania na ustrój przyszłej szkoły średniej, na jej cel i zadania, tudzież na sposób traktowania nauki. Są tam nowe i trafne myśli, piękne i szlachetne idee, przyświecające Ministerstwu w jego zamierzeniach i przedsięwzięciach, ale są również liczne mylne przesłanki i błędy, różne przecenienia i jednostronne rozwiązywanie zagadnień, są rzeczy, które nie dadzą się niczem uzasadnić, rzeczowo wytlómaczyć, a nawet usprawiedliwić. Już z tego względu praca ministerjalna zasługuje ze wszech miar na to, aby poświęcić jej baczniejszą uwagę, zająć się nią specjalnie i gruntownie, poddać szczegółowej i obszernej dyskusji i wydać o niej dokładną i wyczerpującą opinię.

Z tych rozlicznych kwestji, jakie „Program naukowy“ porusza lub pomija, przecenia lub niedocenia, wyjmę tylko jedną i uczynię ją przedmiotem osobnych rozważań. Jest nią sprawa nauczania geografji w szkole średniej, względnie w wyższych klasach szkoły powszechnej — zagadnienie ze względu na wskrzeszoną państwowość polską, na nowe obowiązki, jakie spadły na społeczeństwo, i na szerokie widnokreśli, jakie otwierają się przed nami, bezwątpienia niemałej wagi.

Czytając tekst „Programu naukowego“, rozważając jego myśli niekiedy głębsze i podniosłe, oczekujemy słusznie, że pierwsze ich zrealizowanie znajdziemy przedewszystkiem w planie nauki, dołączonym na końcu do „Programu“, że w planie tym Ministerstwo nakreśli granice dla swobodnej i celowej działalności pedagogicznej, że rzuci podwaliny dla wzorowej nauki i wytyczy linje, po których dążąc, nauczyciel będzie mógł jak najobfitsze zbierać owoce swej pracy. Tymczasem już na pierwszy rzut oka natrafimy w rzeczywistości na coś wręcz przeciwnego. Przekonujemy się na przykład, że plan nauki geografji, uwidoczniony na osobnych, pokratkowanych tablicach, nie tylko w żadnym nie pozostaje związku z temi wszystkimi pięknymi teorjami i poglądami dydaktyczno-pedagogicznymi, jakie wypowiedziano w obszernej osnowie programowej, ale co więcej, pozostaje w biegunowem z niemi przeciwieństwie, jest faktycznem ich zaprzeczeniem. Cały plan nauki geografji, pomieszczony w kilku zaledwie kratkach, a zatem nakreślony w granicach najbardziej szkicowych, musi z natury rzeczy nasuwać dużo wątpliwości i niepewności, tem bardziej, że w tekście „Programu“ nie podano żadnego uzasadnienia lub choćby tylko wyjaśnienia. Tych kilka zdań, jakie znajdujemy w sprawie geografji na str. 105—106 nie można bynajmniej uważać za jakieś umotywowanie planu nauki tego przedmiotu. Są to zdania

¹⁾ Program naukowy szkoły średniej. Warszawa 1919.

ogólnikowe, wypowiedziane apodyktycznie i nie wytrzymujące żadnej krytyki. Dowodzą one niezbicie, że autorowie „Programu naukowego” niewiele wiedzą o geografii dzisiejszej, i poza ciasne ramy zbyt skromnej wiedzy geograficznej wyjść nie umieją i nie potrafią. Wobec takiego stanu rzeczy nie było innej rady, jak tylko poczekać, dopóki Ministerstwo nie wyda planów obszerniejszych i szczegółowych, któreby umożliwiły nam bliżej rozpatrzyć się zarówno w samym materiale naukowym, jak i w jego rozkładzie, i zbadać dokładnie, czy w programie geografji naprawdę zdawano sobie sprawę z właściwości i zadań tego przedmiotu, czy kierowano się jakąś myślą przewodnią, jakąś ideą jasno wytkniętą, czy też wszystko oparto jedynie na zasadzie trafu i przypadkowości.

Jakoż w istocie kilka miesięcy później, w jesieni r. z., pojawiły się programy każdego z osobna przedmiotu nauki dla trzech klas najniższych („gimnazjum niższego”). Porównyując ten program obszerniejszy z programem dawniejszym szkicowym (w „Programie naukowym”), widzimy, że do materiału klasy I dodano „przegląd ogólny mapy Europy”, oraz przesunięto część materiału z klasy III do II. Są to zmiany tak małe i bez znaczenia, że oba programy można uważać prawie za identyczne.

Ministerjalny program geografji dla gimnazjum niższego składa się z trzech części: 1) z programu ogólnego, obejmującego półtorej strony (str 59—60); 2) ze znacznie obszerniejszych uwag metodycznych (60—71); 3) z przykładu programu szczegółowego dla klas I i II, dostosowanego do warunków szkół warszawskich (71—79).

Program ogólny zawiera dla klasy I trzy punkty: 1) przygotowanie do mapy i do elementarnego opisu ziem polskich; 2) propedeutyzną geografję Polski; 3) przegląd ogólny mapy Europy.

Klasa II obejmuje: 1) ziemię jako całość; globus, planigloby; 2) Australję z Polinezją.

Klasa III: Azję, Afrykę, Amerykę, Antarktydę wraz z oceanami.

W każdej klasie przeznaczono na naukę po 2 godz. na tydzień. Oprócz tego w klasie I. i II. po jednej godzinie tygodniowo na wycieczki.

Chcąc ocenić należyte powyższy program geografji, musimy go rozważać łącznie z uwagami metodycznymi i z przykładem programu szczegółowego. Niejedną bowiem rzecz, która w programie ogólnym nie jest dość zaakcentowana, brzmi niejasno, a nawet nieprawdopodobnie, znajdziemy dopiero w tych dwóch częściach ostatnich wyraźnie sformułowaną i lepiej uwydatnioną.

Klasa I.

Przystępując do analizy szczegółowej ministerjalnego programu geografji na klasę I, wysuniemy na czoło przede wszystkim cztery kwestje następujące: I. za wczesne rozpoczynanie systematycznej nauki geografji; II. czytanie mapy bez poprzedniego poznania globusu; III. stopniowanie w nauczaniu; IV. opis ziem polskich w poemowaniu ministerjalnem. Koło tych czterech punktów głównych zgrupujemy cały poczet innych błędów i zagadnień, które po kolei będziemy poruszali i roztrząsali.

I. „Za wczesnie zaczynamy naukę geografji i za wczesnie ją

kończymy“ — oto narzekanie, które od wielu lat dziesiątków rozbrzmiewa w świecie naukowym i pedagogicznym. Wykrywa ono i stwierdza istotną i najważniejszą przyczynę słabego i niedostatecznego przygotowania młodzieży w dziedzinie wiedzy geograficznej. Trzymając się ślepo starej organizacji szkolnictwa średniego, nie umiano, czy może raczej nie chciano zdobyć się na reformę radykalną, by systematyczną naukę geografji zaczynać później i później ją kończyć, i w ten sposób podnieść i zapewnić jej lepsze wyniki. Bano się najwidoczniej wprowadzać jakichkolwiek gruntowniejszych zmian i przeobrażeń do ustalonej struktury szkolnej, — wolano strukturę tę tu i ówdzie poprawiać, łątać i dosztukowywać, anizeli ją przekształcić i przystosować do wymagań ducha czasu i nowych potrzeb życiowych. Tem się właśnie tłumaczy, dlaczego wzmiankowany postulat, jakkolwiek oparty na doświadczeniu i zupełnie usprawiedliwiony, nie został odrazu i całkowicie zrealizowany, ale dopiero powoli, krok za krokiem musi sobie torować drogę i zdobywać uznanie. Te wszystkie atoli powody nie wchodzą w rachubę i nie stanowią żadnej przeszkody, kiedy chodzi o ułożenie programu naukowego dla przyszłej szkoły polskiej. Wszak tworzymy rzecz nową i nie potrzebujemy się oglądać na jakiekolwiek pozostałości z czasów ubiegłych i niemi się krępować. Względy dydaktyczne i owocności nauki powinny być w tym wypadku jedynymi dla nas wskaźnikami. Pomimo sytuacji tak dogodnej i pomyślniej program ministerjalny przechodzi do porządku dziennego nad starym postulatem geografji, słusznym i uzasadnionym i podstawowe pojęcia geograficzne wprowadza po dawnemu do nauki w klasie I. A zatem znowu będziemy dokonywali wiwisekcji na młodzieży naszej i stwierdzali w nieskończoność, że dziecko, które kończy dziesiąty rok życia i przechodzi co dopiero do wieku chłopięcego, nie jest w możności zrozumieć wielu zasadniczych pojęć geograficznych i skutkiem tego nie potrafi znaleźć sobie ich przyswoić. Stanowisko, jakie w tym wypadku zajmują autorowie „Programu naukowego szkoły średniej“ i programu geografji wydaje się tem dziwniejsze, że naukę języka obcego i historii równocześnie przesuwają do klasy II.

Co do języka obcego wyjaśniają, że celem jest tutaj ugruntowanie nauki języka ojczystego, zanim się rozpocznie obcy, oraz uniknięcie na progu szkoły średniej materiału językowo - gramatycznego, mało odpowiadającego zainteresowaniom dzieci tego wieku; „zostanie przez to — zdaniem ich — usunięta jedna z przeszkód do rzetelnego pozyskania młodzieży dla nauki szkolnej“¹⁾. Za czasów austriackich dziecko uczyło się języka niemieckiego już od początku klasy III. szkoły powszechnej, a zatem wtedy, kiedy liczyło dopiero ośm lat życia i umiało zaledwie czytać po polsku. Był to naturalnie najoczywistszy absurd. Ale jeżeli teraz przychodzi ono do gimnazjum po pełnych czterech latach intensywnej nauki języka ojczystego w szkole powszechnej, to chyba posiada go już w takim zakresie, że nauka języka obcego nie przedstawia dla niego żadnych trudności poważniejszych.

¹⁾ Program naukowy szkoły średniej. Warszawa 1919. str. 96.

Co się tyczy materiału językowo-gramatycznego, którego autorowie pragną uniknąć na progu szkoły średniej, to niewiadomo, w jaki sposób motyw ten dostał się tutaj między argumenty. Wszak kilkadziesiąt stronc pierwej ci sami autorowie odrzucają w nauczaniu języków nowożytnych metodę filologiczną, opartą na gramatyce i rozumowaniu, a oświadczają się za metodę intuicyjną, polegającą na jak najobfitszem słuchaniu obcego języka i mówieniu nim¹⁾.

Jeżeli języki obce mało zgadzają się z zainteresowaniami i popędami dzieci tego wieku, to zapytujemy, czy podstawowe pojęcia geograficzne zadość czynią tym właściwościom psychologicznym, choćby w minimalnej mierze. Czy ministerjalni referenci w istocie sądzą, że „odnajdywanie punktu miejscowości według danych współrzędnych punktu i wyznaczenie współrzędnych danego punktu“²⁾ naprawdę jest więcej zajmującym i bardziej odpowiada usposobieniu malców dziesięcioletnich, niż nauka języka obcego metodą intuicyjną? Języka obcego można nauczyć dzieci nawet znacznie młodszą, natomiast przyswoić dzieciom zasadniczych pojęć geograficznych nikt dotąd nie zdołał.

Ale już wprost nie do rozwiązania pozostaje zagadka, dlaczego naukę historii „Program“ ministerjalny rozpoczyna dopiero w kl. II. Wszak to przecież gałąź wiedzy, która na tym stopniu nauki nie operuje tak trudnemi pojęciami, jak geografja. Z drugiej zaś strony da się przystosować w zupełności do naturalnych upodobań i zdolności pojmowania młodzieży. Treścią jej budzimy jak najżywsze zainteresowanie dzieci nawet najmłodszych, a tem samem pozyskujemy je już od najpierwszych początków dla nauki szkolnej. Historia przeto nadaje się ze wszech miar do nauki w klasie I. Tymczasem w „Programie naukowym“ postąpiono wręcz przeciwnie, historję przesunięto do klasy II, a podstawowe pojęcia geograficzne pozostawiono w kl. I. Rzecz dziwna, że decyzji swej, tak sprzecznej z właściwościami obcych przedmiotów, autorowie „Programu“ nie próbują nam wcale wytłumaczyć i usprawiedliwić. Wobec tego pomysł ich uważać musimy za krok powzięty bez żadnej widocznej myśli pedagogicznej i zastanowienia się, za czyn niczem nie uzasadniony i kompletnie poroniony.

Kiedy te i tym podobne rzeczy weźmiemy pod uwagę, dochodzimy mimowoli do przekonania, że program geografji układali ludzie, którzy albo nigdy nie uczyli geografji, albo, jeśli jej uczyli, to w gruncie rzeczy na serjo nigdy jej nie traktowali. Zdanie to zresztą potwierdzą wszystkie szczegóły, o jakich w dalszym ciągu będziemy mówili:

II. Drugim błędem kapitalnym o charakterze tak samo zasadniczym jak poprzedni, jest nieszczęsny pomysł, aby najpierw uczono czytania mapy w kl. I, a potem dopiero, w następnej klasie, brano naukę o globusie. Punktem wyjścia do wyrobienia u młodzieży pojęcia o karcie geograficznej i o czytaniu jej jest: h o r y z o n t, s k a ł a i g l o b u s. Ten ostatni wymaga pewnych przesłanek, a między

¹⁾ Tamże str. 39.

²⁾ Program geografji str. 59.

niemi orientowania się przy pomocy współrzędnych. Tymczasem autorowie „programu” przechodzą wprost od współrzędnych do czytania mapy, pomijając główne i najważniejsze w tym łańcuchu ogniwo, globus. Ale niedość na tem, nawet naukę o współrzędnych wprowadzają na niewłaściwe tory i nadają jej formę zupełnie nieostojną dla dzieci w tym wieku. Zaznajomić młodzież ze współrzędnymi można w sposób dwojaki: empiryczny lub teoretyczny. Pierwszy polega na tem, że pokazujemy młodzieży praktycznie, jak przy pomocy dwóch linii prostych, przecinających się pod kątem prostym i przy pomocy stron świata oznaczyć możemy dokładnie każdy punkt w otaczającej nas przestrzeni. I ten właśnie sposób nadaje się jedynie do nauki geografii początkowej. W tym wypadku uczniowie mogą zupełnie nie wiedzieć, że linie takie nazywamy współrzędnymi, bo tu nie o nazwę, która jest zbyteczna, ale o istotę rzeczy chodzi. Jest to sposób tak prosty i tak elementarny, że jest wręcz nieprawdopodobieństwem znaleźć drogę lepszą, któraby nas łatwiej i prędzej do wytkniętego doprowadziła celu. A jednak „Program” drogę tę porzuca i każe nam dochodzić do celu drogą krętą i okolną, na której co krok młodzież musi się potykać i gubić. Każe nam stosować sposób drugi, teoretyczny, używany dotąd wyłącznie przy matematyce w klasach wyższych. A więc mamy malców „ćwiczyć w odnajdywaniu punktu miejscowości według danych współrzędnych punktu i w wyznaczaniu współrzędnych danego punktu”. Autorowie „Programu” chcą przeto wprowadzić uczniów klasy I w sferę pojęć oderwanych, abstrakcyjnych, dla umysłu dziecka w tym wieku mało dostępnych.

Po wyrzuceniu głównego ogniwa w logicznym następstwie rzeczy — po opuszczeniu nauki o globusie, autorowie schodzą na manowce i literalnie gubią się w gęstwinie błędów i niewłaściwości. Ze współrzędnych na płaszczyźnie stwarzają „siatkę”. Na co? W jakim celu? Mapą o siatce złożonej z prostych, z oczkami kwadratowymi lub prostokątnymi, posługujemy się w nauce szkolnej tylko w wyjątkowych razach. Przy nauce początkowej nie używamy jej wcale. To pewna, że żaden pedagog nie poda uczniowi klasy I mapy o rzucie Merkatora. Tego zresztą nie wymaga i program ministerjalny; nakazuje tylko czytać mapę Polski i Europy, gdzie siatkę tworzą linie krzywe i gdzie nie mamy do czynienia z kwadratami lub prostokątami, ale z kratkami, ukształtowanemi stosownie do właściwości linii krzywych. Jakżeż więc twórcy programu wytlómaczą młodzieży wszystkie te zagadnienia i osobliwości, jakie posiada tego rodzaju karta geograficzna? Jak im wyjaśnią przyczynę oddalania się południków od siebie na południu, zwięzania się w stronę północną? Jak im udostępnią zrozumienie, dlaczego linie poziome na mapie nazywamy równoleżnikami? Dlaczego równoleżniki wyginają się końcami ku północy? Albo dlaczego na mapie Europy i Polski północ mamy u góry, a południe od dołu, zachód po lewej, a wschód po prawej ręce? Albo wreszcie, co oznaczają liczby, umieszczone przy równoleżnikach i południkach? I tak dalej. Rzecz prosta, że to wszystko wyjaśnić i uczynić zrozumiałem dla młodzieży bez znajomości globus jest wręcz niepodobna. Następstwem tedy tej wadli-

Co się tyczy materiału językowo-gramatycznego, którego autorowie pragną uniknąć na progu szkoły średniej, to niewiadomo, w jaki sposób motyw ten dostał się tutaj między argumenty. Wszak kilkadziesiąt stron pierwszej ci sami autorowie odrzucają w nauczaniu języków nowożytnych metodę filologiczną, opartą na gramatyce i rozumowaniu, a oświadczają się za metodę intuicyjną, polegającą na jak najobfitszym słuchaniu obcego języka i mówieniu nim¹⁾.

Jeżeli języki obce mało zgadzają się z zainteresowaniami i popędami dzieci tego wieku, to zapytujemy, czy podstawowe pojęcia geograficzne zadość czynią tym właściwościom psychologicznym, choćby w minimalnej mierze. Czy ministerjalni referenci w istocie sądzą, że „odnajdywanie punktu miejscowości według danych współrzędnych punktu i wyznaczanie współrzędnych danego punktu”²⁾ naprawdę jest więcej zajmującym i bardziej odpowiednim usposobieniu malców dziesięcioletnich, niż nauka języka obcego metodą intuicyjną? Języka obcego można nauczyć dziesiątkę nawet znacznie młodszą, natomiast przyswoić dzieciom zasadniczych pojęć geograficznych nikt dotąd nie zdołał.

Ale już wprost nie do rozwiązania pozostaje zagadka, dlaczego naukę historii „Program” ministerjalny rozpoczyna dopiero w kl. II. Wszak to przecież gałąź wiedzy, która na tym stopniu nauki nie operuje tak trudnymi pojęciami, jak geografia. Z drugiej zaś strony da się przystosować w zupełności do naturalnych upodobań i zdolności pojmowania młodzieży. Treścią jej budzimy jak najżywsze zainteresowanie dzieci nawet najmłodszych, a tem samem pozyskujemy je już od najpierwszych początków dla nauki szkolnej. Historia przeto nadaje się ze wszech miar do nauki w klasie I. Tymczasem w „Programie naukowym” postąpiono wręcz przeciwnie, historię przesunięto do klasy II, a podstawowe pojęcia geograficzne pozostawiono w kl. I. Rzecz dziwna, że decyzji swej, tak sprzecznej z właściwościami obu tych przedmiotów, autorowie „Programu” nie próbują nam wcale wytłumaczyć i usprawiedliwić. Wobec tego pomysł ich uważać musimy za krok powzięty bez żadnej widocznej myśli pedagogicznej i zastanowienia się, za czyn niczem nie uzasadniony i kompletnie poroniony.

Kiedy te i tym podobne rzeczy weźmiemy pod uwagę, dojdziemy mimowoli do przekonania, że program geografji układali ludzie, którzy albo nigdy nie uczyli geografji, albo, jeśli jej uczyli, to w gruncie rzeczy na serjo nigdy jej nie traktowali. Zdanie to zresztą potwierdzą wszystkie szczegóły, o jakich w dalszym ciągu będziemy mówili:

II. Drugim błędem kapitalnym o charakterze tak samo zasadniczym jak poprzedni, jest nieszczęsny pomysł, aby najpierw uczono czytania mapy w kl. I, a potem dopiero, w następnej klasie, brano naukę o globusie. Punktem wyjścia do wyrobienia u młodzieży pojęcia o karcie geograficznej i o czytaniu jej jest: horyzont, skala i globus. Ten ostatni wymaga pewnych przesłanek, a między

1) Tamże str. 39.

2) Program geografji str. 59.

niemi orjentowania się przy pomocy współrzędnych. Tymczasem autorowie „programu” przechodzą wprost od współrzędnych do czytania mapy, pomijając główne i najważniejsze w tym łańcuchu ogniwo, wadzają na niewłaściwe tory i nadają jej formę zupełnie niestosowną dla dzieci w tym wieku. Zaznajomić młodzież ze współrzędnymi można w sposób dwojaki: empiryczny lub teoretyczny. Pierwszy polega na tem, że pokazujemy młodzieży praktycznie, jak przy pomocy dwóch linii prostych, przecinających się pod kątem prostym i przy pomocy stron świata oznaczyć możemy dokładnie każdy punkt w otaczającej nas przestrzeni. I ten właśnie sposób nadaje się jedynie do nauki geografji początkowej. W tym wypadku uczniowie mogą zupełnie nie wiedzieć, że linie takie nazywamy współrzędnymi, bo tu nie o nazwę, która jest zbyteczna, ale o istotę rzeczy chodzi. Jest to sposób tak prosty i tak elementarny, że jest wręcz nieprawdopodobieństwem znaleźć drogę lepszą, któraby nas łatwiej i prędzej do wytkniętego doprowadziła celu. A jednak „Program” drogę tę porzuca i każe nam dochodzić do celu drogą krętą i okolną, na której co krok młodzież musi się potykać i gubić. Każe nam stosować sposób drugi, teoretyczny, używany dotąd wyłącznie przy matematyce w klasach wyższych. A więc mamy malców „ćwiczyć w odnajdywaniu punktu miejscowości według danych współrzędnych punktu i w wyznaczaniu współrzędnych danego punktu”. Autorowie „Programu” chcą przeto wprowadzić uczniów klasy I w sferę pojęć oderwanych, abstrakcyjnych, dla umysłu dziecka w tym wieku mało dostępnych.

Po wyrzuceniu głównego ogniwa w logicznem następstwie rzeczy — po opuszczeniu nauki o globusie, autorowie schodzą na manowce i literalnie gubią się w gęstwinie błędów i niewłaściwości. Ze współrzędnych na płaszczyźnie stwarzają „siatkę”. Na co? W jakim celu? Mapą o siatce złożonej z prostych, z oczkami kwadratowymi lub prostokątnymi, posługujemy się w nauce szkolnej tylko w wyjątkowych razach. Przy nauce początkowej nie używamy jej wcale. To pewna, że żaden pedagog nie poda uczniowi klasy I mapy o rzucie Merkatora. Tego zresztą nie wymaga i program ministerjalny; nakazuje tylko czytać mapę Polski i Europy, gdzie siatkę tworzą linie krzywe i gdzie nie mamy do czynienia z kwadratami lub prostokątami, ale z kratkami, ukształtowanymi stosownie do właściwości linii krzywych. Jakżeż więc twórcy programu wytłómaczą młodzieży wszystkie te zagadnienia i osobliwości, jakie posiada tego rodzaju karta geograficzna? Jak im wyjaśnią przyczynę oddalania się południków od siebie na południu, zwięzania się w stronę północną? Jak im udostępnią zrozumienie, dlaczego linie poziome na mapie nazywamy równoleżnikami? Dlaczego równoleżniki wyginają się końcami ku północy? Albo dlaczego na mapie Europy i Polski północ mamy u góry, a południe od dołu, zachód po lewej, a wschód po prawej ręce? Albo wreszcie, co oznaczają liczby, umieszczone przy równoleżnikach i południkach? I tak dalej. Rzecz prosta, że to wszystko wyjaśnić i uczynić zrozumiałem dla młodzieży bez znajomości globusiu jest wręcz niepodobna. Następstwem tedy tej wadli-

wej, błędnej i nielogicznej konstrukcji programu ministerjalnego będzie wszechwładny werbalizm, „zgadywanie“ wiadomości i zmechanizowanie nauki, posunięte do ostatecznych granic. Przy takim programie geografji nauczyciel musi zrezygnować z myśli rozwijania zdolności intelektualnych u wychowanków i nie może liczyć na jakiegokolwiek dodatnie rezultaty nauki.

III. Ciężkich grzechów program dopuszcza się również przeciw zasadzie stopniowania w nauczaniu. Oto, co czytamy o sposobie przygotowania uczniów do używania mapy: „Należy bardzo systematycznie, stopniowo i starannie przygotować uczniów klasy I i II do pojęcia i używania mapy (notowanie przedmiotów w zmniejszeniu; plan klasy, częściowy plan szkoły; plan danego miasta lub danej wsi; szkic geograficzny najbliższej okolicy, później stale mapa sztabowa; mapa ziem polskich, ewentualnie Europy, globus, planigloby)“ (str. 67—68). W tem systematycznym, stopniowym przygotowaniu uczniów do posługiwania się mapą uderzają przede wszystkim dwa błędy kardynalne. Pierwszy — to zastosowanie karty sztabowej przy początkowej nauce geografji. Drugi zaś da się krótko ująć i określić w słowach: przez czytanie mapy do czytania globusu, zamiast odwrotnie. Że porządek taki jest z gruntu niewłaściwy i w najwyższym stopniu utrudnia naukę, wykazałem już wyżej. Błąd natomiast pierwszy posiada przynajmniej na zewnątrz pewne pozory słuszności, gdyż każe postępować od mapy o skali wielkiej do mapy o skali mniejszej. Zasadę tę jednakże pojęto w programie zbyt jednostronnie i za surowo, rzec można, brutalnie. Wzięto pod uwagę samą skalę, a przeoczono i nie zastanowiono się nad treścią obrazu kartograficznego, nie wniknięto w zawartość mapy wojskowej. Mapa stron rodzinnych, a więc mapa o podziale wielkiej, bezsprzecznie jest potrzebna przy elementarnej nauce geografji, ale musi ona być specjalnie do tego celu sporządzona, musi odznaczać się przejrzystością i uwydatnić przede wszystkim to, czego wymagają podstawowe pojęcia geograficzne. Karta sztabowa, z rozlicznymi swemi symbolami i systemem warstwicowym, mająca na oku głównie kwestje natury strategicznej, zupełnie się nie nadaje do geografji początkowej w kl. I. Niejeden nauczyciel, który stosował mapę tę przy nauce szkolnej, wie chyba najlepiej, ile to starań i wysiłków potrzeba, ile trudu i mozołu trzeba włożyć w pracę, aby młodzież starsza, młodzież klas wyższych nauczyła się czytać i rozumieć mapę taką. Cóż dopiero powiedzieć o malcach klasy I. Jak ich zaprawić i przyzwycząić do używania tego środka geograficznego, jeśli go zrozumieć nie są w możności i formalnie w nim się gubią. O jakimkolwiek efekcie naukowym nie może w tym wypadku być mowy. Jedynym, widocznym rezultatem „Programu“ będzie to, czego Ministerstwo wcale sobie nie życzy i czego za wszelką cenę pragnęłoby uniknąć — będzie zniechęcenie młodzieży do nauki szkolnej tuż na progu szkoły średniej. Można więc śmiało i bez przesady powiedzieć, że podawanie mapy sztabowej do rąk chłopcom dziesięcioletnim i żądanie, aby się nią stale posługiwali, jest niewątpliwym absurdem dydaktycznym.

Do tego samego rodzaju niedorzeczności pedagogicznych należy

także „wymierzenie wysokości wieży za pomocą barometru (pomiar podstawy i szczytu) i taśmy mierniczej“ (str. 72). Żaden nauczyciel o zdrowych zmysłach nie będzie się wspinał na wieżę z rzeszą kilkudziesięciu dzieci, bo zresztą to jest zupełnie zbyteczne i niepotrzebne. Doświadczenie z barometrem można bardzo dobrze wykonać w gmachu szkolnym lub w pierwszej lepszej większej kamienicy piętrowej, ewentualnie na pobliskim wzgórzu. Z czynnością tą atoli musimy zarazem połączyć naukę o własnościach barometru, a do tego potrzeba uczniowi elementarnych wiadomości z fizyki i nieco większego rozwoju umysłowego, niż go mają wychowankowie mniej więcej w dziesiątym roku życia. Nadmienić przytem wypada, że wstępne wiadomości o powietrzu, o barometrze rtęciowym, o zastosowaniu i znaczeniu barometru, tudzież ćwiczenia, oparte na rozrzedzeniu i zgęszczaniu powietrza, Ministerstwo przeznacza przy nauce fizyki dopiero na koniec klasy II. (Program fizyki str. 49 i 55). Z tego względu doświadczenie z barometrem przy geografii początkowej w kl. I. jest zupełnie niestosowne i bezużyteczne.

Sprawa ta atoli ze stanowiska pedagogicznego przedstawia się w gorszym jeszcze świetle, jeśli zważymy, że autorom programu geografii chodziło nie o samo doświadczenie z barometrem, ale właściwie o nauczenie młodzieży „wymierzania wysokości“, za pomocą barometru. Przy rozwiązywaniu zaś tego rodzaju zadania bierzemy pod uwagę nie tylko ciśnienie atmosferyczne lecz także temperaturę powietrza, zwłaszcza że w geografii chodzi o wzniesienia znaczniejsze, gdzie różnica ciepłoty u dołu i na górze uwydatnia się wybitnie. Na podstawie obu tych czynników dochodzimy do obliczenia wysokości w metrach słupa powietrza, którego ciśnienie czyni jeden milimetr słupa rtęci. Gdybyśmy nawet pominęli poprawkę co do ciężkości, to przecież zagadnienia takie są stanowczo za trudne i niedostępne dla umysłu dziecięcego, i stosowane dotąd przy nauce w klasie V. gimnazjalnej, nie u wszystkich uczniów pomyślnie dawały wyniki. Trzeba je zatem bezwarunkowo usunąć z klasy I i przenieść o kilka klas wyżej, gdzie zdolności intelektualne wychowanków i nabyte przez nich niezbędne wiadomości z fizyki pozwolą im dopiero na wykonywanie podobnych ćwiczeń. Wówczas nauczymy młodzież wymierzania wysokości nie tylko zapomocą wymienionego instrumentu, lecz zaznajomimy ją także z innymi sposobami, używanymi do tego celu.

Wprowadzenie „wymierzania wysokości wieży“ zapomocą barometru do klasy I jest niczem innym, jak prostym, pospolitym bluff'em napotykanym zwykle u samouków, zdobywających wiedzę dorywczo i powierzchownie, ale nigdy pośród nauczycieli i pedagogów, wykształconych zawodowo.

Brak stopniowania w nauczaniu nie ogranicza się bynajmniej do powyższych dwóch wypadków, które przytoczyłem jako przykłady klasyczne, ale ujawnia się w „Programie“, na każdym niemal kroku. Stwierdzimy to za chwilę wyraźnie i dobitnie także przy nauce geografii ziem polskich, którą teraz z kolei się zajmiemy.

IV. Co się tyczy opisu ziem polskich, to chodzi tu o trzy

wej, błędnej i nielogicznej konstrukcji programu ministerjalnego będzie wszechwładny werbalizm, „zgadywanie“ wiadomości i zmechanizowanie nauki, posunięte do ostatecznych granic. Przy takim programie geografii nauczyciel musi zrezygnować z myśli rozwijania zdolności intelektualnych u wychowanków i nie może liczyć na jakiegokolwiek dodatnie rezultaty nauki.

III. Ciężkich grzechów program dopuszcza się również przeciw zasadzie stopniowania w nauczaniu. Oto, co czytamy o sposobie przygotowania uczniów do używania mapy: „Należy bardzo systematycznie, stopniowo i starannie przygotować uczniów klasy I i II do pojęcia i używania mapy (notowanie przedmiotów w zmniejszeniu; plan klasy, częściowy plan szkoły; plan danego miasta lub danej wsi; szkic geograficzny najbliższej okolicy, później stale mapa sztabowa; mapa ziem polskich, ewentualnie Europy, globus, planigloby)“ (str. 67—68). W tem systematycznym, stopniowym przygotowaniu uczniów do posługiwania się mapą uderzają przede wszystkim dwa błędy kardynalne. Pierwszy — to zastosowanie karty sztabowej przy początkowej nauce geografii. Drugi zaś da się krótko ująć i określić w słowach: przez czytanie mapy do czytania globusu, zamiast odwrotnie. Że porządek taki jest z gruntu niewłaściwy i w najwyższym stopniu utrudnia naukę, wykazałem już wyżej. Błąd natomiast pierwszy posiada przynajmniej na zewnątrz pewne pozory słuszności, gdyż każe postępować od mapy o skali wielkiej do mapy o skali mniejszej. Zasadę tę jednakże pojęto w programie zbyt jednostronnie i za surowo, rzecz można, brutalnie. Wzięto pod uwagę samą skalę, a przeoczono i nie zastanowiono się nad treścią obrazu kartograficznego, nie wniknięto w zawartość mapy wojskowej. Mapa stron rodzinnych, a więc mapa o podziałce wielkiej, bezsprzecznie jest potrzebna przy elementarnej nauce geografii, ale musi ona być specjalnie do tego celu sporządzona, musi odznaczać się przejrzystością i uwydatnić przede wszystkim to, czego wymagają podstawowe pojęcia geograficzne. Karta sztabowa, z rozlicznymi swemi symbolami i systemem warstwicowym, mająca na oku głównie kwestje natury strategicznej, zupełnie się nie nadaje do geografii początkowej w kl. I. Niejeden nauczyciel, który stosował mapę tę przy nauce szkolnej, wie chyba najlepiej, ile to starań i wysiłków potrzeba, ile trudu i mozółu trzeba włożyć w pracę, aby młodzież starsza, młodzież klas wyższych nauczyła się czytać i rozumieć mapę taką. Cóż dopiero powiedzieć o malcach klasy I. Jak ich zaprawić i przyzwycząić do używania tego środka geograficznego, jeśli go zrozumieć nie są w możności i formalnie w nim się gubią. O jakimkolwiek efekcie naukowym nie może w tym wypadku być mowy. Jedynym, widocznym rezultatem „Programu“ będzie to, czego Ministerstwo wcale sobie nie życzy i czego za wszelką cenę pragnęłoby uniknąć — będzie zniechęcenie młodzieży do nauki szkolnej tuż na progu szkoły średniej. Można więc śmiało i bez przesady powiedzieć, że podawanie mapy sztabowej do rąk chłopcom dziesięcioletnim i żądanie, aby się nią stale posługiwali, jest niewątpliwym absurdem dydaktycznym.

Do tego samego rodzaju niedorzeczności pedagogicznych należy

także „wymierzenie wysokości wieży za pomocą barometru (pomiar podstawy i szczytu) i taśmy mierniczej“ (str. 72). Żaden nauczyciel o zdrowych zmysłach nie będzie się wspinał na wieżę z rzeszą kilkudziesięciu dzieci, bo zresztą to jest zupełnie zbyteczne i niepotrzebne. Doświadczenie z barometrem można bardzo dobrze wykonać w gmachu szkolnym lub w pierwszej lepszej większej kamienicy piętrowej, ewentualnie na pobliskim wzgórzu. Z czynnością tą atoli musimy zarazem połączyć naukę o własnościach barometru, a do tego potrzeba uczniowi elementarnych wiadomości z fizyki i nieco większego rozwoju umysłowego, niż go mają wychowankowie mniej więcej w dziesiątym roku życia. Nadmienić przytem wypada, że wstępne wiadomości o powietrzu, o barometrze rtęciowym, o zastosowaniu i znaczeniu barometru, tudzież ćwiczenia, oparte na rozrzedzeniu i zgęszczaniu powietrza, Ministerstwo przeznacza przy nauce fizyki dopiero na koniec klasy II. (Program fizyki str. 49 i 55). Z tego względu doświadczenie z barometrem przy geografii początkowej w kl. I. jest zupełnie nie stosowne i bezużyteczne.

Sprawa ta atoli ze stanowiska pedagogicznego przedstawia się w gorszym jeszcze świetle, jeśli zważymy, że autorom programu geografii chodziło nie o samo doświadczenie z barometrem, ale właściwie o nauczenie młodzieży „wymierzania wysokości“, za pomocą barometru. Przy rozwiązywaniu zaś tego rodzaju zadania bierzemy pod uwagę nie tylko ciśnienie atmosferyczne lecz także temperaturę powietrza, zwłaszcza że w geografii chodzi o wzniesienia znaczniejsze, gdzie różnica ciepłoty u dołu i na górze uwydatnia się wybitnie. Na podstawie obu tych czynników dochodzimy do obliczenia wysokości w metrach słupa powietrza, którego ciśnienie czyni jeden milimetr słupa rtęci. Gdybyśmy nawet pominęli poprawkę co do ciężkości, to przecież zagadnienia takie są stanowczo za trudne i niedostępne dla umysłu dziecięcego, i stosowane dotąd przy nauce w klasie V. gimnazjalnej, nie u wszystkich uczniów pomyślnie dawały wyniki. Trzeba je zatem bezwarunkowo usunąć z klasy I i przenieść o kilka klas wyżej, gdzie zdolności intelektualne wychowanków i nabyte przez nich niezbędne wiadomości z fizyki pozwolą im dopiero na wykonywanie podobnych ćwiczeń. Wówczas nauczymy młodzież wymierzania wysokości nie tylko zapomocą wymienionego instrumentu, lecz zaznajomimy ją także z innymi sposobami, używanymi do tego celu.

Wprowadzenie „wymierzania wysokości wieży“ zapomocą barometru do klasy I jest niczem innym, jak prostym, pospolitym bluff'em napotykanym zwykle u samouków, zdobywających wiedzę dorywczo i powierzchownie, ale nigdy pośród nauczycieli i pedagogów, wykształconych zawodowo.

Brak stopniowania w nauczaniu nie ogranicza się bynajmniej do powyższych dwóch wypadków, które przytoczyłem jako przykłady klasyczne, ale ujawnia się w „Programie“, na każdym niemal kroku. Stwierdzimy to za chwilę wyraźniej i dobitnie także przy nauce geografii ziem polskich, którą teraz z kolei się zajmujemy.

IV. Co się tyczy opisu ziem polskich, to chodzi tu o trzy

kwestje: 1) czy opis ten pożądaný jest w łączności z równoczesnym przyswajaniem podstawowych pojęć geograficznych, czy też dopiero po przyswojeniu tych drugich; 2) czy opis krajów mamy brać w porządku koncentrycznym, czy też systematycznym; 3) czy opis ziem polskich w tej formie, w jakiej nam go podaje „Program“, wogóle nadaje się do nauki szkolnej.

1) Głównym zadaniem geografji początkowej jest udzielenie młodzieży silnych podstaw, na którychby śmiało i pewnie można budować naukę geografji opisowej. Cel ten najlepiej zdołamy osiągnąć, jeśli zasadnicze pojęcia geograficzne oprzemy na geografji stron rodzinnych, jeśli ze stanowiska geograficznego nauczymy wychowanków patrzeć i poznawać to, co ich wokół otacza, i co tysiącami splata się ze sobą węzłami. Nie wszystko atoli, co posiada miejscowość i jej okolica, powinna być przedmiotem geografji początkowej. Z tego bogatego skarbu naturalnego, jaki przedstawia się oczom młodzieży, wybierzemy tylko to, co jest niezbędne do dalszej nauki i na co pozwala pojemność umysłowa dziecka. Z reszty zaś korzystamy przy nauce w ciągu całych studiów gimnazjalnych w miarę rozwoju zdolności intelektualnych uczniów.

Z drugiej znowu strony musimy pamiętać, że nie wszystko, co nam jest potrzebne do wytworzenia pojęć podstawowych, znajdziemy w stronach rodzinnych. W wielu razach musimy sięgać poza obręb dostępny dla bezpośredniego spostrzegania i zastosować obserwowanie pośrednie. Rzecz naturalna, że w tym wypadku uwzględnimy przedewszystkiem kraj ojczysty. Ale jeśli i ziemie polskie nie dostarczą nam pożądanego materiału geograficznego, lub jeśli materiały ten nie będzie dość wyrazisty i charakterystyczny, aby mógł silnie działać na wyobraźnię młodzieży i wytworzyć pojęcia jasne i określone, w takim razie, nie krępując się zupełnie ciasnymi granicami jednej tylko cząstki powierzchni globu, li tylko obszarami ojczystymi, wstąpimy bez żadnych obaw i skrupułów w świat szeroki, sięgniemy po przykłady nawet w odległe okolice zamorskie. Nie możemy zatem ani na chwilę zapominać, że, o ile podstawowych pojęć geograficznych nie wyrobimy w umyśle ucznia pierwej, zanim przystąpimy z nim do systematycznego omawiania poszczególnych krajów, to nauka geografji szczegółowej będzie zawsze chromała i rezultat jej musi w końcu okazać się niezadowolającym, ujemnym.

Obowiązującą więc jest tutaj zasada: najpierw podstawowe pojęcia geograficzne, w co naturalnie wchodzi także siatka globusowa i czytanie mapy, a potem opis kraju.

Tymczasem „Program“ popełnia ten błąd, że zamiast elementarnych, początkowych pojęć geograficznych, podaje tylko ich ułamki, i wiadomości takie fragmentaryczne i niezrozumiałe łączy z opisem ziem polskich i obu tych rzeczy pragnie nauczyć równocześnie. Rzecz jasna, że skutkiem tego uczniowie nie otrzymują ani potrzebnych podstaw do geografji opisowej, ani też nie poznają właściwego wygłądu kraju ojczystego.

2) Po zaznajomieniu młodzieży z zasadniczymi pojęciami geograficznymi opisywanie każdego kraju z osobna może się odbywać w porządku dwojakim. Albo poznajemy najpierw ziemię ojczystą,

a potem kraje sąsiedne i tak w kołach koncentrycznych obejmujemy całą powierzchnię ziemi, albo też dajemy naprzód przegląd ogólny powierzchni ziemi, aby następnie szczegółowe omawianie krajów zacząć od tych części świata, które pod względem ukształtowania poziomego i pionowego, tudzież co do stosunków klimatycznych i innych zjawisk pochodnych, przedstawiają formy najprostsze, są najmniej złożone, a zatem i najmniejsze na tręczają dla młodzieży trudności. W ten sposób systematyczny postępować będziemy od krajów zamorskich do Europy, aby potem ze znacznym zasobem wiedzy geograficznej i z tem większą sprawnością w odczytywaniu mapy przystąpić nareszcie do opisu i rozważania ziem polskich.

Zwolennicy porządku koncentrycznego, o ile sobie zdają z niego sprawę, powołują się zazwyczaj na zasadę dydaktyczną, że postępują od rzeczy bliższych i znanych do dalszych i nieznanach. W istocie, jest to jedyny argument rzeczowy na poparcie kół współśrodkowych, gdyż zresztą wszystko inne przemawia przeciw tokowi temu. Ale nawet sam ten argument w gruncie rzeczy nie jest trafny i słuszny, jak się to na pozór zdaje, bo przecież i przy toku systematycznym opieramy geografję początkową na danej miejscowości i jej okolicy, i zaczynamy od tego, co jest blizkie i dla oka ucznia dostępne. Wszystko zaś, co leży poza sferą geografji stron rodzinnych jest dla młodzieży nieznanne bez względu, czy jest setki czy tysiące kilometrów oddalone, i wszystko to musi być poznawane na podstawie spostrzegania pośredniego. Wobec tego różnica między jednym a drugim tokiem występuje dopiero poza obszarem stron rodzinnych, kiedy chodzi o rozstrzygnięcie kwestji, czy omawianiem ziem polskich mamy rozpoczynać naukę geografji szczegółowej, czy też ją skończyć, czyli innymi słowy, czy geografja Polski ma być traktowana przed, czy po geografji powszechnej.

Za przerabianiem geografji kraju ojczystego dopiero po zaznajomieniu młodzieży z geografją powszechną przemawiają względy następujące:

a) Jeżeli naukę geografji szczegółowej z konieczności opierać musimy na obserwacji pośredniej, i jeżeli z powodu tego podrzędną rolę odgrywa odległość kraju omawianego, to bynajmniej nie jest obojętnym wyglądem i charakterem rzeczy opisywanych. Dla zagadnienia więc, czy mamy dać pierwszeństwo ziemiom ojczystym, czy też krajom zamorskim, momentem decydującym musi być w tym wypadku przedewszystkiem interes pedagogiczny i geograficzny. Przy opisie ziem polskich pokazujemy uczniom rzeczy bardzo podobne do tych, jakie widzą wokół siebie. Żeby różnicę, jaka między niemi zachodzi, dostrzec i uwydatnić, na to potrzeba oka wprawniejszego i umysłu więcej wyćwiczonego, niż posiada dziecko dziesięcioletnie. To też rzeczom takim przygląda się ono bez żywszego zainteresowania i bez widocznej korzyści, niekiedy wprost apatycznie. Sprawa natomiast przedstawia się zupełnie inaczej, jeśli mu pokażemy świat obcy, egzotyczny, zasadniczo odmienny od tego, jaki go otacza. Wtedy każdy uczeń przypatruje się, pokazuje z prawdziwem zajęciem,

i wszystkiego, co mu o świecie tym opowiadamy, słucha z zapartym oddechem i literalnie pochłania każde niemal słowo. W sposób ten prosty i naturalny obudzamy we wychowankach tyle cenięią i tak pożądaną ciekawość rzeczy geograficznych, wywołujemy u nich powszechne i żywe zainteresowanie naukowe — osiągamy wyraźny i niezaprzeczony sukces pedagogiczny.

Ale wymieniona korzyść, jaką przez tok systematyczny odnosimy, nie jest bynajmniej jedyną. Są jeszcze inne.

b) Obok zasady: od rzeczy bliskich i znanych do dalszych i nieznanich, istnieje w dydaktyce również druga zasada: najpierw rzeczy proste i łatwe, a potem złożone i trudne. Nikt zaś nie zaprzeczy, że do najbardziej złożonych i najtrudniejszych części geografji powszechnej należy Europa, a w niej ziemie polskie przedstawiają dla ucznia najwięcej trudności jako obszar przejściowy między zachodem i wschodem, oraz północą i południem. Przyjmując zatem tok koncentryczny, postępowalibyśmy od rzeczy złożonych i trudnych do prostych i łatwych, a tem samem stanęlibyśmy w opozycji do powyższej podstawowej zasady dydaktycznej. Pozostaje nam zatem tok systematyczny.

c) Wiadomą jest rzeczą, jak doniosłą odgrywają rolę i jak potężnie działają na rozwój umysłowy młodzieży wszelkie porównania geograficzne. W zasadzie porównywać można tylko rzeczy znane. Niepodobna przeto zestawiać rzeczy swojskich z obcemi, jeżeli wychowankom nie daliśmy pierwej sposobności do zaznajomienia się z temi drugimi, gdyż w takim razie wpadlibyśmy w niepożądany i szkodliwy werbalizm. Przeciwnie, jeżeli omawiać będziemy ziemie ojczyste wtedy, kiedy młodzież poznała już kraje zagraniczne, to nie tylko śmiało i swobodnie porównania przeprowadzić zdołamy, lecz, co ważniejsza, z najomości geografji Polski przez to samo znacznie pogłębimy, a nadto odświeżymy i ugruntujemy najistotniejsze wiadomości, jakie uczniowie poprzednio nabyli.

d) Nie można wreszcie pominąć jeszcze i tej korzyści, wcale nieposledniej, że, stosując tok systematyczny, będziemy mieli przy nauce geografji Polski młodzież o parę lat starszą. Okoliczność zaś ta nie może pozostać bez wpływu na cały przebieg i ostateczny wynik pracy nauczycielskiej. Wszak im uczeń umysłowo dojrzałszy, im oko jego wprawniejsze i lepiej wyćwiczone w odczytywaniu karty geograficznej, tem i nauka geografji staje się intensywniejsza i znajomość ziem ojczystych pewniejsza i trwalsza.

e) Wspomniałem wyżej, że Polska, stanowiąc pomost między zachodem i wschodem, oraz północą i południem Europy, jest daleko trudniejsza do traktowania dydaktycznego, niż jakikolwiek inny kraj europejski. Rzućmy okiem na mapę Europy. Czyż chłopiec, choćby nawet starszy niż uczeń kl. I., zdoła poznać geografję Polski w dostatecznej mierze, nie zaznajomiwszy się pierwej z krajami ościennymi i z ogólnemi właściwościami całej części świata. Niektórzy zwolennicy rozpoczynania geografji szczegółowej od opisu Polski powołują się chętnie na wzory zachodnie i w tem widzą niejako jeden ze środków unarodowienia szkoły naszej. Zapominają atoli o tem, że nie wszystko, co dobre i stosowne jest gdzieindziej, musi również

te same posiadać walory i dla nas. W tym wypadku zapatrywanie się na przykłady, czerpane z zachodu, nie ma właściwej racji, gdyż położenie i zjawisko geograficzne krajów tamtejszych przybierają formy bez porównania wyrazistsze i więcej zdecydowane, niż na ziemiach polskich, a przytem warunki nauczania geografji w państwach zachodnich są pod wielu względami zupełnie odmienne, aniżeli u nas.

Weźmy np. Anglję. Życie jej mieszkańców jest najrozmaitszemi splotami złączone z temi licznemi kolonjami, jakie naród angielski posiada rozsiane po całej kuli ziemskiej. Rodziny angielskie utrzymują ściśle stosunki z bliższymi i dalszymi krewnymi, przebywającymi w różnych stronach świata.

Oprócz tego interesy natury społecznej i gospodarczej sprawiają, że bądź ojciec, bądź brat, bądź też inny członek rodzeństwa lub najbliższy znajomy, już to jako marynarz, już też jako kupiec a bo przedsiębiorca w ustawicznej pozostaje styczności z całym światem zewnętrznym. Nie dziw tedy, że dziecko w Anglii wynosi z życia rodzinnego i domowego znaczny zasób wiadomości geograficznych, dotyczących zarówno kraju ojczystego, jak i zagranicy, zarówno obszarów bliższych, jak i najodleglejszych zakątków ziemi. Zadanie nauczyciela angielskiego polega przedewszystkiem na tem, aby wiadomości, z jakimi chłopiec przychodzi do szkoły, zużytkować przy nauce, ująć je w pewien system, uporządkować i pogłębić. Zamknięty przy tem i ze wszech stron odgraniczony obszar W Brytanii sprawia, że tok koncentryczny w nauczaniu jest tu czemś naturalnem i pożądanem.

Podobnie rzecz ma się w Stanach Zjednoczonych Ameryki półn. Oprócz stosunków analogicznych, jakie widzieliśmy w Anglii, wchodzi tu w grę jeszcze jeden moment, na który uwagi nigdy się nie zwraca. Przy traktowaniu mianowicie geografji powszechnej w kołach współśrodkowych ze stanowiska amerykańskiego nic nie stoi na przeszkodzie, by Europę, a zatem tę część świata, która jest najbardziej złożona i najtrudniejsza do opanowania przez uczniów umieścić w kole najdalszem, omawiać ją na samym ostatku. W ten sposób argument, który przemawia przeciw koncentryczności przy geografji opisowej w szkołach naszych, w St. Zjednoczonych tem samem staje się ważnym atutem na jej właśnie korzyść.

Tak więc położenie geograficzne krajów zachodnich, a zwłaszcza Anglii i St. Zjednoczonych, stanowisko polityczne tych krajów, ich wpływ i znaczenie ekonomiczne, oraz stosunki społeczne, sprawiają, że nauczanie geografji opisowej tokiem kół współśrodkowych jest w wymienionych państwach rzeczą wskazaną i korzystną. Tenże sam atoli porządek koncentryczny, zastosowany w szkole polskiej wśród zgoła odmiennych warunków, musi z natury rzeczyci pociągnąć za sobą następstwa ujemne i w głowach malców naszych wywołać niepotrzebny chaos i zamęt. O tem wszystkiem dobrze powinni pamiętać głównie ci, którzy zapatrzni na wozy obce, zachodnie, pragnęliby je dosłownie i niewolniczo przeszczepić na niwę ojczystą, nie bacząc na konsekwencje, jakie stąd wyniknąć mogą.

3) Jeżeli z wielu przyczyn opis ziem polskich nie nadaje się do nauki w klasie I. dla uczniów dziesięcioletnich, to rozmary i forma,



w jakiej nam go przedstawia „Program“, są wprost zdumiewające. Wystarczy przeczytać, co podano na str. 74—75 o górach, rzekach i jeziorach polskich, tudzież o krainach, położonych w dorzeczach rzek naszych, aby się przekonać, że nie chodzi tu wcale o opis geograficzny, o pełny i wyraźny obraz ziem ojczystych, ale o materiał w całym znaczeniu wyrazu krajoznawczy, o wiadomości luźne, surowe, niczem ze sobą nie powiązane. Obok pojęć dostępnych dla umysłu dziecka są tam wiadomości, które skutecznie i ze zrozumieniem można omawiać li tylko z uczniami starszymi. Naturalnie, nie brak także i najoczywistszych niedorzeczności, istnych absurdów pedagogicznych, jak np. przedsięwzięcie w Warszawie wycieczki do Płocka, oddalonego od stolicy przeszło 100 km., a stamtąd jeszcze kilkanaście kilometrów drogi pieszej lub kołowej w okolice Łącka po to, aby dokonać z dziećmi — „pomiarów głębokości jezior(!)”. To już jest objaw niezdrowy, chorobliwy.

Z „Programu“ wogóle niepodobna nabrać przekonania, jakoby twórcy jego świadomi byli celu i zadań podstawowych pojęć geograficznych. Najwidoczniej, nie zdawali sobie sprawy, że tu nie o wielość, ale o jakość pojęć chodzi. To też wszystko co im się tylko nawinie pod rękę, co znają i wiedzą, pragną włożyć w głowę dziecka, nie pytając się ani o cel nauki takiej, ani o to, czy pojemność umysłuwa wychowanka pozwala na dane wiadomości, czy nie.

Tem się też tłumaczy ta dziwna jakaś pretensjonalność uczona, jaką spotykamy w „Programie“. Któryż nauczyciel rozsądny będzie się posługiwał przy nauczaniu dzieci takimi wyrazami, jak: serpentyzna, esturja lub systemat rzeczny. Mamy przecież na określenie odpowiednich pojęć stosowne i bardzo dobre wyrazy polskie, które w samej już osnowie zawierają treść i istotę rzeczy, o którą nam tutaj chodzi.

Trudno także nie podkreślić przytem faktu, że opisując ziemie polskie, młodzież nie będzie nawet wiedziała, gdzie się Polska znajduje. Liczby na mapie, oznaczające stopnie długości i szerokości geograficznej, wobec nieznanomości kulistości ziemi i globusu, pozostaną dla uczniów niedocieczoną tajemnicą, a skutkiem tego o umysłowieniu im położenia matematycznego Polski nie może być mowy.

To samo dotyczy położenia geograficznego Polski, tylko w wyższym jeszcze stopniu. Dziecko nie będzie się orjentowało, w której części Europy ziemie ojczyste się rozciągają, albowiem „przegląd ogólny mapy Europy“ program umieszcza dopiero na końcu roku szkolnego, po geografji Polski. Rzecz jasna, że o jakimkolwiek poznaniu związku, jaki zachodzi między Polską a krajami ościennymi i resztą Europy, niepodobna nawet w tym wypadku myśleć, gdyż przegląd mapy Europy nie jest to samo, co geografja Europy.

Wreszcie zaznaczyć należy, że na przerobienie materiału oisowego, a raczej krajoznawczego tak obszernego, a przytem ni-ugruntowanego na żadnych podstawach, rozproszkowanego na atomy i wcale nie łatwego, referent ministerjalny przeznaczył zaledwie dwie godziny na tydzień. Pominąwszy wszystkie inne wady programu, to tak szczupły wymiar czasu nie wystarczy nawet na

najskromniejsze przyswojenie elementarnych pojęć geograficznych według wymagań dydaktycznych. Cóż dopiero mówić o geografii Polski! Wobec tego wynik nauki na podstawie „Programu” będzie bardzo prosty. Zasadniczych pojęć geograficznych uczeń nie otrzyma, bo ich otrzymać nie może z przyczyn wyłuszczonej poprzednio. Obrazu jasnego ziem polskich również mieć nie będzie. Zamiast obrazu jednolitego i wyrazistego, w którymby się potrafił zorjentować, przedstawi się oczom jego niezliczona ilość obrazków drobnych, luźnych, bez żadnego związku ze sobą. W tej powodzi wiadomości i wrażeń zarówno to, co ma znaczenie zasadnicze dla budowy dalszej nauki, jako też i to, co stanowi szczegół uboczny, podrzędny, łączyć się będzie ze sobą, zlewając i wzajemnie zacierać. To też po roku nauki takiej dziecko opuści klasę pierwszą z takim samym efektem, z jakim opuszcza się na przykład pokazy we fotoplastikonie. Z tych licznych widoczek, na jakie tam patrzymy, a które tak bardzo są nieraz podobne do siebie, zaledwie ten i ów na krótko utkwi nam w pamięci.

Koroną i szczytem wszystkich niewłaściwości i błędów programu dla klasy I. jest wyłączenie klimatu z opisu ziem polskich i przeniesienie elementu tego do materiału naukowego klasy II. Pomysł ten, isticie monstualny, pochodzi zarówno z nieświadomości zadań i celów geografii opisowej, jak i z nieznamomości istoty klimatu. Z tego powodu poświęcimy mu jeszcze słów kilka poniżej.

(C. d. n.)

B. Sławomirski.

Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny.

Wojna zmniejszyła produktyjność na polu piśmiennictwa francuskiego; liczne placówki naukowe spoczęły beczynnie, unieruchomione wskutek powołania ich kierowników i pracowników na front. Jednakże ruch w dziedzinie pedagogji, chociaż nie zaznaczył się liczebnie, wykazał dużo siły, żywotności i twórczości; odkrył nowe strony poznania dziecka, rozniecił myśli nowe, prowadząc do realizacji te, które już dawniej powieki, lecz na czyn rychły zdobyć się nie mogły i wskazał poniekąd drogi do tej realizacji. Pogląd na całą organizację szkolnictwa zasadniczej uległ zmianie. Dlatego też byłoby wiele do zebrania na tej przekształcającej się niwie. Tutaj zadowolić się muszę krótkim poglądem ruchu, którego danem mi było naocznym być świadkiem. Przegląd ten zacząć od szybkiego rzutu oka na stosunek w tym kraju uczniów i nauczycieli do wojny i na wpływ, jaki wojna na dzieci wywarła. Niektóre wydawnictwa, szczególnie z pierwszych lat wojny, odzwierciedlają właśnie ten stosunek. Pisze o tem *Edouard Petit*, naczelny inspektor początkowego nauczania;¹⁾ *Paul Lapie*, dyrektor tegoż nauczania;²⁾ *M-me Hollebecque*;³⁾ *Albert Saraut*, b. minister oświaty;⁴⁾ *R. Thamin*, rektor Akademji

1) *De l'Ecole à la Guerre*, Paris, Alcan, 1916, 304 p.

2) *L'Instituteur et la Guerre*, Paris, Didier, 1915, 78 p.

3) *La Jeunesse scolaire et la Guerre*, Paris, Didier, 1916, 101 p.

4) *L'Institution publique et la Guerre*, Paris, Didier, 1916, 226 p.

w Bordeaux.¹⁾ Kwestja ta była również tematem ankiety, przeprowadzonej przez *Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant*. Bierzemy tu pod uwagę trzy prace tej ankiety: *Chabot*, profesor pedagogiki w uniwersytecie w Lugdunie, przedstawia wpływ, jaki wywarła wojna na dzieci; o tem samym pisze *Dr Simon* na podstawie opinii nauczycieli; panna *Rémy* bada rysunek dzieci podczas wojny.

Ogólne wnioski z wyżej podanych prac, zebranych bądź na podstawie ankiet i kwestjonariuszy, bądź na podstawie wizyt i badań osobistych, tak się przedstawiają: Już w r. 1916 Francja miała 30.000 zmobilizowanych nauczycieli szkół elementarnych i seminarjów nauczycielskich. Ci, których nie powołano na pole walki, zajęli się pracami i organizacjami niesienia pomocy.

Nauczyciele i nauczycielki w pobliżu frontu pozostali, krzepiąc serca, umacniając naokół nadzieje. Podczas okupacji rola ich zwiększyła się jeszcze, gdyż mogli wywierać duży wpływ moralny. Wogóle pierwszy ich obowiązek polegał na tem, aby pozostali nauczycielami. Ze tak czuł i rozumiał nauczyciel francuski, wymownie ilustrują to szkoły pod pociskami w piwnicach miasta Reims i innych miast bombardowanych przez nieprzyjaciela. Wojna wybuchła w chwili rozpoczynających się wakacyj; wielu z nauczycieli poświęciło swój czas odpoczynku na zorganizowanie ochrony dla dzieci, których ojcowie zostali powołani na front. Ich udział w życiu ekonomicznym kraju zaznaczył się wyraźnie w zapobieganiu dezorganizacji przemysłu wiejskiego, w pomocy w robotach polnych, w organizowaniu towarzystw spółdzielczych, wzajemnych pomocy i t. p. Sale szkolne często przekształcały się w szpitale, przytulki, szkoła gorliwie wypełniała swoją misję opiekuńczą nad sierotami.

Zachowanie się nauczyciela-żołnierza było powodem powszechnego uznania. I tutaj nawet nie zapominał on o swojej misji wychowawczej; listy pisane z pola bitwy do uczniów są może najskuteczniejszymi lekcjami wychowania obywatelskiego.

W czasie wojny wytwarza się wielkie zbliżenie nauczycieli z uczniami; szkoła nabiera cechy wielkiej rodziny, połączonej wspólną pracą i uczuciem. W tych dniach próby nauczyciele ukazali się uczniom w nowym świetle. Nie byli to już ludzie zajęci wyłącznie lekcjami, lecz obywatele czynni, gotowi przyjść z pomocą ojczyźnie. W duszach dzieci zjawilo się wzruszenie i szacunek. Szkoła zwróciła się i ku rodzinie, przedostała do ognisk domowych, stała się niejako środkiem odporności moralnej w całej świadomości swych obywatelskich obowiązków.

Okoliczności wojny wywołały u dzieci pewien podniosły nastrój ducha. Łatwo wyobrazić sobie ścieranie się w tych czasach rozmaitych wzruszeń w duszy dziecka. Uroczystość odjazdów, pożegnania, ciągle zetknięcie się z bólem, niepokój, przedłużający się stan niebezpieczeństwa narodowego nie pozostały bez wpływu na charakter i usposobienie dzieci. W kilka tygodni, czasem nawet prędzej, wiele dzieci przechodziło od beztroski do refleksji, od egoizmu do poświęcenia. A jednocześnie społeczeństwo zmuszone było wyjaśnić dzieciom

¹⁾ *L'Université et la Guerre*, Paris, Hachette, 1916, 165 p.

przyczyny tego nagłego przejścia, przyczyny, które często rozwijały w nich gorliwość do pracy, energję, uczucie godności ludzkiej, poczucie obywatelskości. Praca społeczna narzuca się uczniom w formie określonej i nosi w sobie cechę pewnej moralności zdobnej w ideje szlachetne. Narzucające się fakty zewnętrzne zwracają uwagę dzieci. W mieście mówią one o kobietach, które zastępują w pracy męczyzn, o dużej ilości żołnierzy na ulicach i kolejach, o zamknięciu wielu sklepów, o żałobnych strojach kobiet, o drożyznie artykułów żywności, o braku świąt publicznych i t. p. Ubolewają nad cierpieniami żołnierzy, wdów i sierot, nad losem i nędzą swoich małych kolegów z północnych departamentów, nad smutkiem tych, którzy mają ojca na polu walki; zaznacza się tutaj wpływ zaszczepionych w dzieciach uczuć społecznych, z których wiele zrodziły nieszczęścia wojny i dały im ujście szerokie.

Ilość uczniów, uczęszczających do szkoły podczas wojny obniżyła się nieznacznie, można było jednakże stwierdzić brak regularności i zmniejszenie się pilności dzieci, a co za tem idzie obniżenie poziomu nauki.

Sprawowanie się dzieci w szkole, ogólnie biorąc, nie ulega wielkiej zmianie, poza szkołą jednak pozostawia ono dużo do życzenia. Dzieci często nie wracają po lekcjach do domu, włączają się po ulicach, przyglądając się przemarszom wojsk, oddają drobne usługi żołnierzom wzamian za wino lub tytoń i t. p. Na początku wojny bywały wypadki ucieczki na front. Wewnątrz kraju te stosunki lepiej się przedstawiają, choć i tutaj widać pewne zdenerwowanie, potęgujące się jeszcze pod wpływem kinematografów. Kontrast pomiędzy sprawowaniem się w szkole i w życiu rodzinnem poniekąd przypisać należy nieobecności ojca i nawałowi pracy najczęściej poza domem, jaki spadł na matkę. Nauczanie przybrało nowe oświetlenia wobec przeżytych faktów, które przenikały nawet do najmłodszych umysłów. Historia wojny wzbudzała wielkie zainteresowanie i dobrze była znana, początek jej łączył się ściśle ze wspomnieniem tej soboty, w której uchwalono mobilizację i naklejonego afisza z datą 2 sierpnia. Co się tyczy przyczyny wojny, to każda z klas odtwarzała otrzymane od swego nauczyciela wiadomości. Wojna w pierwszych okresach pochłonęła wszystkie umysły. Każda wzmianka o niej wywoływała natychmiastowe skupienie uwagi. Mówić o wojnie, to nagroda... Historia i geografia, jako nauki pozostające w związku z wojną, wzbudzały o wiele większe zainteresowanie, ożywiły się nowym duchem, straciły dawną suchość, stały się naukami żywymi, pogładowemi. Toż samo można powiedzieć o nauce moralności, która wogóle, w zwykłym czasie nie wiele rozbudza zapału. Podobnież i nauki stosowane, rysunek, wypracowania nabrały cechy aktualności.

Z badań panny Rémy nad samodzielnym rysunkiem dziecka (od lat 4 do 16) w okresie wojny widzimy, że najliczniejsze są rysunki, przedstawiające sceny wojenne. Spotykamy je zarówno u chłopców, jak i u dziewcząt. U małych dzieci występują najczęściej przemarsze wojsk i bitwy. Francuzi mają zawsze na głowie kepi, Niemcy kask spiczasty, to jedynie ich wyróżnia, powyżej lat 7-miu zaznacza się jeszcze jedna cecha: Francuz pali papierosa, Niemiec zaś fajkę.

Dzieci starsze rysują już różne więcej złożone sceny z życia żołnierzy: czytanie pisma, list do rodziny, ataki, pola bitwy po walce i t. p. u dziewcząt najczęściej występują sceny z życia pielęgniarek i ich obowiązków. W wieku od lat 12 mniej więcej zaznacza się wyraźna różnica między obu płciami. Chłopcy i nadal z upodobaniem rysują krwawe sceny, dziewczęta zaś uzewnętrzniają poniekąd swoje uczucia i wrażliwość w rysunku; mamy więc rysunki zgłiszcz po spalonych siedzibach, ucieczkę przed wrogiem, dzieci-tułaczy i t. p.

Wyobraźnia znalazła także ujście w grach. Od początku wojny gry zmieniły charakter, nie przestały jednak pociągać dzieci. Nieraz pod pociskami nawet bawią się one w wojnę, szczególnie chłopcy. Dziewczynki najczęściej bawią się w pielęgniarki, chłopcy są zawsze żołnierzami. Małe dzieci zarzuciły poniekąd piłkę, baki i koło i połączyły się ze starszemi. Zainteresowanie do gier „w wojnę” było najsilniejsze w pierwszych miesiącach wojny, nawet w ciągu roku, potem dawniejsze gry zaczęły odzyskiwać sympatję, wystarczała jednak lada okazja, aby chęć do gier wojennych znowu się pojawiła.

Przechodząc do młodzieży uniwersyteckiej i życia tych uczelni, zaznaczamy, że w styczniu 1914 r. Francja liczyła 42.000 studentów; w grudniu tegoż roku cyfra ta spada do 10.000, przyczem połowę tej ilości stanowią studentki i cudzoziemcy. Na początku 1915 r. było więc na froncie przeszło 32.000 młodzieży akademickiej, pomimo to jednak kursów nie przerwano. Ukazują się rozprawy doktorskie opracowywane w chwilach wypoczynku na polach walki w okopach, w szpitalach. Wiele prac naukowych czerpie tematy z wojny. Sorbona udziela kilka doktoratów pośmiertnych. Sprawozdania Akademii Medycznej obfitują w ciekawe dokumenty. Wśród profesorów uniwersytetów francuskich, powołanych na wojnę, wielu znajduje tam bogate pole badań, o czem świadczą wyniki tego drukowane w prasie medycznej, neurologicznej, psychiatrycznej i t. p.

Wymiana profesorów z Ameryką północną nigdy jeszcze nie była tak czynną. W ciągu dwu lat przebyli ocean *Le Braz, Victor Basch, Le Breton, Hovelaque, Buisson, Foucher, Jouffre de la Pradelle, Lichtenberger, Coullery, Lanson*. *Coullery* po powrocie z Ameryki napisał bardzo ciekawą książkę, w której zapoznaje czytelnika z uniwersytetami amerykańskimi i porównywa pedagogię amerykańską z pedagogią francuską.¹⁾

Autor jest uderzony zasadniczą różnicą, jaką spostrzega między uniwersytetami amerykańskimi i francuskimi, krytykuje dosyć ostro system francuski i dochodzi do przekonania, że cała organizacja zarówno ekonomiczna, jak i naukowa tych uniwersytetów musi ulec zmianie, jeżeli Francja ma zachować stanowisko przodujące. W zupełnie innym duchu napisana jest książka *La vie Universitaire à Paris* wydana przez Radę uniwersytetu paryskiego.²⁾ Znajdujemy tam odryśowanie ruchu uniwersytetu paryskiego w kierunku podniesienia wyższego wykształcenia, oraz obraz dodatnich wyników tej pracy.

Wpływ wojny na życie różnych towarzystw pedagogicznych we-

¹⁾ M. Coullery. *Les Universités aux états Unis*, Paris, Colin, 1917.

²⁾ Vol. de 231 p. avec 92 photographies hors texte, Paris, A. Colin, 1918.

Francji zaznaczył się poniekąd na charakterze i kierunku ich działalności.

Francuska Liga Nauczania rozszerzyła ramy swej działalności, stając w pierwszym rzędzie ze stowarzyszeniami, które pracą swą usiłowały dopomóc krajowi w walce z nieprzyjacielem. Wydawnictwem odpowiednich druków, zebraniemi, cyklami odczytów Liga starała się umacniać ducha, krzepić nadzieję i nawoływać wszystkich do pracy i poświęcenia w obronie narodowej. W całym szeregu konferencji poruszono aktualne i nasuwające się żywo tematy. W 1916 roku staraniem Ligi została zebrana konferencja edukacyjna poświęcona dziecku. Tematy rozpraw dotyczyły sierot wojny, wychowania narodowego, przygotowania kobiety do życia ekonomicznego i t. p. W 1914 r. zorganizowano 34-ty kongres nauczania, który odbył się w Nantes. W dwa lata później Liga obchodziła pięćdziesięcioletnią rocznicę swego powstania. Do ważnych prac i organizacji tego stowarzyszenia zaliczyć jeszcze należy założenie w olbrzymim gmachu siedziby Ligi kinematografu edukacyjnego dla młodzieży szkolnej.

W końcu 1916 r. Francuska Liga Nauczania wydała obszerne sprawozdanie ze swej działalności z pierwszych lat wojny.¹⁾

Francuskie towarzystwo badań psychologicznych nad dzieckiem (*Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant*) przemianowano w czasie wojny na Towarzystwo Alfreda Bineta (*Société Alfred Binet*), aby tem uczcił wspomnienie inicjatora, założyciela i kierownika tej instytucji. W 1914 roku Tow. Alfreda Bineta liczyło 1.000 członków, wojna zmniejszyła bardzo tę ilość, pozbawiła towarzystwo wielu cennych współpracowników powołała na służbę współpracownika Binet'a dra Simon'a, gorliwego i zasłużonego kierownika. Pomimo to jednak praca nie była wstrzymana; prowadzono w dalszym ciągu badania pod dyktando dra Simon'a, który pomimo odległości i różnych przeszkód nie opuścił na chwilę nawet prac stowarzyszenia; posiedzenia miesięczne odbywały się regularnie i pismo²⁾ nie przestawało wychodzić. Poruszono wiele problemów pedagogicznych, niektóre z nich były tematem ankiet albo osobistych obserwacji współpracowników towarzystwa. Przytoczę dla przykładu tematy niektórych prac: Próby pomiarów zdolności umysłowych. Zainteresowanie dzieci do nauk. Upodobania dzieci do różnych nauk. Dwa pierwsze lata dziecka. Rysunek z pamięci. Wybór zawodu u młodzieży. Zainteresowanie do rysunku. Nauczycielki w szkołach dla chłopców. Teksty czytania. Co dzieci umieją z historii. Znaczenie słów wielkich ludzi w nauczaniu historii. Rzemiosła Paryża i rysunek w wyborze zawodu. Rysunek na usługach wychowania; cały szereg prac dotyczących ortografji u dzieci: Różne typy błędów. Etapy w rozwoju ortografji. Psychologja ortografji. Plan ogólny nauczania ortografji. Jak poprawiać dyktanda. Rysunek dzieci podczas wojny. Wojna i szkoła. Wojna i zawodowe dążenia ucznia. Dzieci i ulica podczas wojny i t. p.

¹⁾ *La Ligue de l'Enseignement pendant la Guerre*, vol. de 388 p 1914—1916. A la Ligue de l'Enseignement, 3-me Récamier, Paris.

²⁾ *Bulletin de la Société Alfred Binet*.

W ostatnich czasach Tow. Alfreda Binet'a zajęło się kwestją wyboru zawodu i układu projekt kwestjonariusza z myślą rozesłania go do różnych urzędników dla zbadania problemu zdolności indywidualnych i najlepszego ich zużytkowania. Podobny kwestjonariusz ma zbadać te kwestje wśród dzieci, młodzieży i w rodzinach. Podczas wojny Towarzystwo wydało w oddzielnej broszurze ankietę, wykazującą wpływ, jaki wywarła wojna na dzieci,¹⁾ oraz nowe wydanie Testów do pomiarów inteligencji Binet—Simon.²⁾

Laboratorium pedagogii eksperymentalnej założone przez Binet'a w szkole przy ulicy Grange-aux-Belles nie zawieszało czynności swojej podczas wojny, o czem świadczy cały szereg kwestyj pedagogicznych poruszanych przez kierownika tego laboratorium p. Vaney'a, na posiedzeniach Tow. Alfreda Binet'a i drukowanych w *Bulletin*ie tegoż towarzystwa.

Prócz tego miesięcznika wychodziły nadal i inne pisma pedagogiczne jak: *Revue pedagogique*, *Journal de Instituteurs*, *Manuel général de l'Enseignement primaire*, *Revue Universitaire* i t. p. W czasie wojny pojawiło się w Paryżu ciekawe wydawnictwo tygodniowe p. t. *l'Ecole et la Vie* pod dyrekcją *Paul Crouzet*. Tygodnik ten porusza najżywotniejsze problemy pedagogiczne doby obecnej w postaci krótkich treściwych artykułów. Przewodnią myślą jego jest nawiązanie bliższego węzła między szkołą a życiem. W celu wytworzenia tego węzła pismo chce orjentować szkołę do życia takiego, jakim jest lub być powinno i wprowadza życie do szkoły przez scentralizowanie dla użytku wychowawców wszystkiego co może być dla nich dyrektywą w dziedzinie intelektualnej lub materialnej. Do celu tego prowadzą różne drogi; pismo otwiera wolną trybunę, aby dać możność wypowiedzania się nauczycielom i aby ustanowić łącznik między nauczaniem początkowym i innymi stopniami nauczania, łącznik między nauczycielami i rodzicami, między ludźmi nauki i ludźmi czynu. Jak widzimy i Francja wpatrzona w swoją przeszłość świetną, skamieniała w rutynie. w dziedzinie pedagogii zaczyna uznawać hasło, dzisiaj już powszechnie znane: szkoły dla życia.

Potrzeba reform w tym kierunku zaznaczyła się wyraźnie w literaturze pedagogicznej doby wojennej. Niektórzy autorzy wykazują tę potrzebę w organizacji i metodach szkolnictwa ogólnego, inni omawiają ją tylko w stosunku do jednej z dziedzin nauczania, n. p. nauczania technicznego. *G. Hersent* w książce swojej: *Problème d'après-guerre. La Réforme de l'Education Nationale*³⁾ żąda reform w wychowaniu ogólnem i technicznym. Wychodząc z tego założenia, że celem wychowania jest przygotowanie do życia, autor rozpatruje główne problemy pedagogiczne, ze specjalnem uwzględnieniem nauczania technicznego, przemysłowego, handlowego i agronomicznego. Te same zagadnienia porusza *Ch. Montoudoin* w swojej *Contribution à la réforme*

¹⁾ *Nos Enfants et la guerre. Enquête de la Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant.* vol. de 80 p. Paris, Ale n, 1917.

²⁾ *A. Binet, Th. Simon. La Mesure du développement de l'intelligence chez les jeunes enfants.* Société pour l'Etude psychologique de l'Enfant, 36 r. de la Grange aux Belles, Paris 1917.

³⁾ Paris, Hachette, 1917, 101 p.

de l'Enseignement. Autor omawia kwestję higieny społecznej poczem, przechodzi do reform nauczania, wykazuje jak niewystarczające i przestarzałe są dotychczasowe metody. O reformach nauczania technicznego mówi obszerniej *L. Guillet. L'Enseignement technique supérieur à l'après guerre.*¹⁾ W książce tej autor zapoznaje czytelnika ze swojemi projektami reform w dziedzinie wyższego nauczania technicznego i podaje konkluzje uchwalone na zjeździe cywilnych inżynierów Francji (w lipcu 1917 r.). Wśród wielu reform Guillet domaga się, aby studia inżynierskie mogły już być ukończone w 23 roku życia; żąda zniesienia wstępnego konkursu do wyższych szkół i zastąpienia go zwykłym egzaminem. Pierwszy rok studjów byłby rokiem próby, rodzajem przedłużonego konkursu. Cały program nauczania początkowego i średniego powinien ulec zmianie, zarówno jak i metody nauczania, gdyż inaczej postępy nauczania wyższego technicznego będą niekompletne.

W 1918 roku wychodzi czwarte wydanie książki *Ferd. Buisson. La loi laïque,*²⁾ która jest uzasadnieniem podstaw moralności świeckiej. W przedmowie do tej pracy *Raymond Poincaré* przypomina zasługi Buissona, b. dyrektora i organizatora nauczania początkowego we Francji. W tym czasie właśnie ten niestrudzony polityk, organizator i pedagog napisał przedmowy do dwu prac pedagogicznych z dziedziny ogólnych reform wychowania. Jedną z nich jest ładna książka tłumaczona z angielskiego *Angelo Patri. Vers l'Ecole de Demain,*³⁾ wykazująca przemiany, jakim ulega szkoła amerykańska. Drugą pracą jest książka *G. Persigout. L'Education de l'Adolescent.*⁴⁾ Jest to jakby dokument, przedstawiający usiłowania nauczycieli francuskich na ostatnich kongresach narodowych w celu rozstrzygnięcia życiowej kwestji Edukacji ludu. Znajdujemy tu rozdziały o nauczaniu pozaszkolnym, o jednoci szkoły, o wyborze zawodu, o szkołach zawodowych i technicznych, programach, nauczycielach, nauczaniu świeckiem, edukacji społecznej, uniwersytetach ludowych i t. p. Kwestje te są traktowane naukowo, z szerokim uwzględnieniem pedagogji. Szkoły powinny mieć na celu rozwinięcie władz twórczych i uformowanie istoty społecznej w dziecku, opierając się na pedagogicznych zasadach i ciągłości nauk od wieku dzieciennego do wieku młodzieńczego; rozwinięcie orientacji i współzawodnictwa dążeń i uzdolnień wykazanych przez jednostkę i przygotowania do życia przez szkołę.

Wszystkie prawie wyżej wspomniane problematy poruszone były również w numerze pisma *La Grande Revue* (Paryż, wrzesień 1917 r.), poświęconym ankiecie o Szkole i Wojnie. Dyrektor *la Grande Revue*, *Paul Crouzet*, jest jednocześnie kierownikiem pisma *l'Ecole et la Vie*. Jako wyższy urzędnik w Ministerjum Oświecenia odegrał ważną rolę w sprawie wprowadzenia nowych kierunków nauczania. Reforma nauczania jest koniecznością, według zdania autora, zarówno całości gmachu pedagogicznego, jak i pojedynczych jego części. Po wojnie, wszystkie rodzaje nauczania będą miały do rozstrzygnięcia

- 1) Paris, Payot 1918, 294 p.
- 2) Paris, Hachette, 4-e ed. 1918, 336 p.
- 3) Paris, Hachette, 1919, 247 p.
- 4) Paris, Costes, 1916, 128 p.

wielki problemat pogodzenia kultury umysłu z kulturą praktyczną. Staje przed nami zagadnienie: jaki stosunek zachodzić powinien między temi obu działami w szkole elementarnej, średniej i w szkołach technicznych rozmaitego rzędu?

Po kilku artykułach wstępnych tej ankiety pojawiają się prace związane ściśle z nauczaniem, przedewszystkiem występuje cały szereg głosów, dotyczących reformy nauczania wyższego we Francji. W tej kwestji przemawiają *Dr Bounhiol, Michand, Mignon*. Sprawę szkoły średniej rozpatruje również kilku autorów, którzy żądają, aby wychowanie dawało narodowi ludzi czynu, pełnych inicjatywy, lecz także i ludzi z metodą. Zając się więc trzeba stroną moralną i kształceniem charakteru. O wychowaniu fizycznym mówi *Bounhiol*. Kilku pedagogów rozpatruje reformy w stosunku do poszczególnych gałęzi nauczania w szkole średniej. O nauczaniu elementarnem mówi obszernie *Bugnon*, kładąc głównie nacisk na pracę, której ważność wzrosła niepomiernie skutkiem fatalnej sytuacji ekonomicznej Europy. Ostateczne zwycięstwo przypadnie w udziale temu narodowi, który pracę najwięcej ukocha. Należy więc wyzyskać nie wiążącą ściśle publiczne wykształcenie elementarne z wykształceniem technicznym i z wykształceniem wyższem, tak aby najniższe szczeble wykształcenia doprowadzić mogły do najwyższych. Połączenie warsztatu ze szkołą wywrze najlepszy wpływ na kształcenie zmysłów, umysłu i serca dziecka, wyrobi zręczność i precyzję intelektualną. Grono pedagogów dopełnia rozwój tego problematu z punktu widzenia praktycznego. *Tiipard* mówi, że nauczanie techniczne elementarne powinno się liczyć z potrzebą pracy intelektualnej; powstaje przeciwko prądowi zbyt utylinarnemu.

Nauczanie artystyczne rozpatruje między innymi *Maielchal*, zajmując się sprawą sztuki zastosowanej do przemysłu. Francja powinna odzyskać po wojnie utraconą wyższość pod względem sztuki stosowanej. Drogą do tego będzie reorganizacja terminatorstwa i rozbudzenie zamiłowania do zawodu.

W pedagogicznej prasie francuskiej zajmowano się również problematami pedagogiki niemieckiej. Ciekawem jest zaznaczyć zapatrywania Francuzów w tym względzie. Uniwersytet lyoński zorganizował w 1915 r. cykl wykładów o wojnie; profesor pedagogiki na tymże uniwersytecie *Ch. Chabot* mówił wtedy o kulturze i pedagogice niemieckiej, przedstawiając system tej ostatniej jako potężną, olbrzymią fortecę, przeznaczoną do obrony kultury i do uzbrojenia swych adeptów do walki ze światem.¹⁾ Znany pedagog francuski *V. Friedel* w swojej *Pédagogie de guerre allemande*²⁾ pisze, że pedagogika ta zatraciła cechy humanitarne, a stała się wyraźnie utylitarną i nacjonalistyczną. Przedewszystkiem uderza centralizacja wychowania publicznego i imperializowanie nauczania w Niemczech. Nie chodzi tutaj — mówi *Friedel* — o edukację humanistyczną, nie chodzi nawet o edukację narodową, jakiej życzyli sobie myśliciele początków XIX. wieku, lecz chodzi o edukację polityczną i nacjonalistyczną. Duch imperialistyczny

¹⁾ *Questions de guerre*. Conférences données à l'Université de Lyon, Lyon. Trevox. 1916, 350 p

²⁾ Paris, Fischbacher, 1917, 301 p.

szkoły niemieckiej jest faktem znamionym i nie ulegającym wątpliwości. Lecz na pedagogikę niemiecką należy też spojrzeć i z innych punktów widzenia. Autor tego nie uczynił. Według niego „jedność szkoły“, zrealizowana częściowo w Niemczech, ma na celu dostarczenie wszystkim dzieciom jednakowego wychowania nacjonalistycznego i imperjalistycznego.

Oprócz wydawnictw specjalnie pedagogicznych wspomnę i o książkach z innych dziedzin, które się temi problematami w pierwszym stopniu zajmują. Mam tu na myśli cały szereg takich prac jak: *La question sexuelle et la femme, Dr Toulouse*;¹⁾ *Pour penser et agir*, tegoż autora.²⁾ Ta ostatnia praca jest zbiorem praktycznych rad dla wyrobienia sądu i woli, porusza kwestję metody, dotyczącej sposobu myślenia i działania, do osiągnięcia najwyższych korzyści z naszych uzdolnień, aby się w życiu pokierować.

*R. Lote: Les Intellectuels dans la société française*³⁾ jest obrazem dziejów myśli francuskiej; *I. Epstein: La Pensée et la Polyglotie*.⁴⁾ Autor dowodzi, że wobec tego, iż znajomość jednego języka wystarcza zupełnie do intelektualnego i moralnego rozwoju jednostki, uczenie się języka obcego z punktu widzenia racjonalnego i pedagogicznego poczytywać należy za wielką i poważną stratę czasu. Poliglotyzm szkodliwym jest zwłaszcza dla dzieci; myśl ich, zarówno jak i zdolność ekspresji ulegają wstrzymaniu w rozwoju, pod wpływem dwu przeciwległych tendencji. Ponieważ życie praktyczne wymaga od nas znajomości języków obcych, należy przeto ograniczyć się do rzeczywistych potrzeb t. j. nauczyć się czytać w kilku językach, ale mówić jednym tylko.

A. Loissy: De la discipline intellectuelle.⁵⁾ Książka ta nie jest traktatem pedagogiki intelektualnej, lecz jedynie uwagami o charakterze i wartości inteligencji i nauki, o konieczności dyscypliny umysłowej i o przedmiocie tej dyscypliny, o węzlu nierozdzielnym pomiędzy prawdą a dobrem.

Wśród książek o treści filozoficznej i psychologicznej ukazała się ciekawa praca *Baldwin'a: Théorie génétique de la Réalité. Le Panéalisme*.⁶⁾ Wszechświat nauki, dowodzi autor, stanowi kosmos, który jest nie tylko prawdziwym, ale ponadto pięknym i w pewnym stopniu dobrym. Baldwin twierdzi, że jeżeli dana rzecz jest prawdziwą i dobrą, to dlatego, że jest piękną. To co nazywamy rzeczywistością, jest tem, co zadawalnia w pełni całkowitą i wolną świadomość estetyczną i artystyczną. Dwa tomy psychologiczne *Dr Janet'a* p. t.: *Les médications psychologiques*⁷⁾ są to ciekawe badania historyczne, psychologiczne i kliniczne nad metodami psychoterapii.

Z tej samej dziedziny ukazuje się praca *A. Deschamps: Les Maladies de l'Esprit et les Asthénies*.⁸⁾ Studium to jest opisem tych stanów, które można obserwować w chorobach nerwowych.

1) Paris, Faspuelle, 1918, 283 p

2) Paris, la Renaissance du livre, s. d 300 p.

3) Paris, Alcan, 1918, 215 p.

4) Paris, Payot, s. d. 216 p.

5) Paris, Nourry, 1919, 101 p.

6) Paris, Alcan, 1918, 330 p.

7) Paris, Alcan, 1919

8) Paris, Alcan, 1919, 740 p.

Dr Geley wydaje: *De l'Inconscient au Conscient*.¹⁾ W tej dziedzinie pojawia się również w ostatnim okresie wojny praca nieodżałowanego Edwarda Abramowskiego: *Le Subconscient normal*,²⁾ obejmująca cały szereg prac doświadczalnych. Wspólną nicią między temi pracami są badania doświadczone stanów podświadomych.

Le travail intellectuel et la volonté, J. Payota'a,³⁾ zawiera wiele ciekawych osobistych obserwacji autora, dużo dobrych rad dla pracownikó w na polu intelektualnem, pouczających, jak należy pracować i jak odpoczywać dla otrzymania największej wydajności. Metodę pracy opiera autor na uwadze i pamięci.

Do książek pozostających w ścisłym związku z edukacyjnym problematem pracy zawodowej należy praca *Le système Taylor et la physiologie du travail professionnel*, J. M. Lahy'ego.⁴⁾ Jest to jedno z najciekawszych studjów, jakie się ukazały nad tayloryzmem. Autor jest znanym badaczem na polu psycho-fizjologii pracy zawodowej. Do tej dziedziny również zaliczyć należy pracę Dr J. Joteyko: *La Science du travail et son organisation*,⁵⁾ autorka między innymi omawia kwestje pomiarów uzdolnień, pomiarów nauczania zawodowego oraz belgijskie metody technicznego nauczania.

W dziedzinę higieny szkolnej wkracza nowe wydanie pracy Dr Philippe, Demeny'ego i Racine'a: *Cours théorique et pratique* oraz nowe prace Dr Tissé: *L'Education physique*.⁶⁾ i *L'Education physique et la race*.⁷⁾ Autor tej książki jest prezydentem francuskiej ligi wychowania fizycznego i znanym krzewicielem zasad umiejętnych ćwiczeń fizycznych. Wymieniona praca jego nabiera tem większego znaczenia, że problematy zdrowia, pracy i długowieczności są na porządku dziennym, wobec tak silnie zaznaczonej potrzeby poprawy rasy. Książka ta odznacza się dużym stopniem naukowości i łączy umiejętnie zasady nauki z obserwacjami higienisty.

Przejdźmy teraz do zasadniczo ważnego problemu pedagogicznego, jakim jest jedność szkoły czyli szkoła powszechna. Republika francuska nie dokończyła dzieła organizacji wychowania w nauczaniu demokratycznym i w przyjętym przez nią systemie pozostał wielki błąd. Coprawda, uchwalono nauczanie bezpłatne i obowiązkowe świeckie i chociaż przymus szkolny nie jest prawem niewzruszonym i metody edukacyjne wiele pozostawiają do życzenia, czego dowodem jest względnie duża ilość analfabetów, w każdym razie jednak dokonano wielkiego dzieła. Jednakże dając możność wykształcenia elementarnego wszystkim obywatelom kraju, republika straciła z oczu konieczność ułatwienia dzieciom ludu dostępu do szkół wyższych od szkoły początkowej, czyli do szkół drugiego stopnia i do uniwersytetów. Dwie najważniejsze przyczyny stoją tu na przeszkodzie; pierwszą przeszkodą jest to, że nauczanie średnie i wyższe jest płatne;

1) Paris, Alcan, 1919, 346 p.

2) Paris, Alcan, 442 p.

3) Paris, Alcan, 1919, 272 p.

4) Paris, Masson, 1916, 198 p.

5) Paris, Alcan, 1917, 260 p.

6) Alcan, 1914, 3-e ed 370 p.

7) Flummarion, Paris, 1919, 336 p.

druga zależy od organizacji samych szkół. Między rozmaitemi stopniami nauczania brak jest ciągłości. Nazwy: nauczanie początkowe, nauczanie średnie i nauczanie wyższe oznaczają nie tyle stopnie jednego i tegoż samego nauczania, ile różnice kategorii w tem nauczaniu. A więc uczeń, kończący szkołę początkową nie ma wstępu do szkoły średniej (liceum). Jest to istotnie rzecz najbardziej oburżająca z punktu widzenia demokratycznego, gdyż ustanawia pedagogikę właściwą klasom ludowym. Należy radykalnie zerwać z tym systemem i ustanowić dla wszystkich bez żadnej różnicy jedną szkołę do lat 14. Wstęp do szkoły średniej, (która zajmowałaby tylko cztery lata studjów), byłby umożliwiony jedynie tym uczniom, którzy dali dowody uzdolnienia, bez względu na wszelkie różnice w pochodzeniu czy majątku. Tym sposobem znikłyby arbitralne różnice między klasami społeczeństwa, dzięki wspólnemu wychowaniu; wyodrębniłyby się jedynie różnice w uzdolnieniach. Do szkoły średniej przeniknęłyby tylko elementy odpowiednio uzdolnione; inne zaś byłyby wstrzymane w studjach lub skierowane do szkół zawodowych średniego stopnia. Podobny warunek możnaby zachować przy końcu szkoły średniej, w chwili wstępu do uniwersytetu.

Rozstrzygnięcie tego problemu, opartego na selekcji, na istotnej orientacji uzdolnień jest jednym z najważniejszych z punktu widzenia jednostkowego i społecznego. Aby jednak system ten mógł dać dobre rezultaty, nie należy zapominać, że próberze, na których trzeba oprzeć selekcję uczniów nie powinny być podobne do egzaminów dzisiejszych. Chodzi tu o wypróbowanie zdolności uczniów; dlatego też cały system powinien być oparty na znajomości psychologii i fizjologii dziecka, słowem na pedologii. Metodyczne i regularne zastosowywanie zasad tej nauki do wychowania mogłoby zasadniczo przekształcić społeczeństwo po upływie pewnej ilości lat. Nic nie sprzeciwia się wprowadzeniu pedologii do systemu szkolnictwa; wystarczy na to, aby stać się ona mogła przedmiotem wykładów w seminarjach i w uniwersytecie, a będzie promieniować stąd do wszystkich szkół.

Nauczanie narodowe powinno być zreorganizowane w kierunku demokratycznym. Na jednym z ostatnich kongresów Związku radców departamentalnych Lafosse domagał się w pierwszym rzędzie bezpłatności nauczania wszystkich stopni oraz jedności nauczania, ażeby trzy rodzaje nauczania: elementarne, średnie i uniwersyteckie następowały kolejno po sobie i aby począwszy od drugiego stopnia, selekcja mogła odsunąć podwrotność. Tym sposobem Republika francuska obejmie w posiadanie wszystkie źródła energii intelektualnej narodu, ażeby wytworzyć prawdziwą elitę.

Na konferencji zorganizowanej w styczniu 1919 r. syndykat nauczycieli departamentu Sekwany o „Szkołę Jutra“, na której byłam obecna, *Ferd. Buisson* przedstawiał zasadę jedności szkoły. Jak wiadomo, Buisson jest twórcą elementarnego, świeckiego nauczania we Francji; otóż teraz od lat 10-ciu walczy on o powszechność i o jedność szkoły we Francji. Już na Kongresie w Nancy rozwijał myśl równości dzieci wobec prawa do wykształcenia. Na konferencji paryskiej Buisson przypominał, że jedność szkoły istnieje

już w Ameryce i w Szwajcarii; dziecko prezydenta zasiada tam na jednej ławce z dzieckiem wyrobnika. Państwo powinno znaleźć pieniądze na przeprowadzenie tej reformy w organizacji szkolnictwa. Obecnie pomimo to, że nauczanie średnie jest we Francji płatne, państwo więcej wydaje na utrzymanie ucznia w liceum, niż ucznia szkoły elementarnej. Liceum nie dla bogatych, lecz dla najlepiej umysłowo uposażonych, wnioskuje Buisson. W Anglii, prawo Fishera zastosowane podczas wojny, uznaje równość dzieci wobec wykształcenia. W Niemczech również podczas wojny wyszło prawo wymagające od nauczycieli, aby wybierali oni z pomiędzy uczniów swej klasy najzdolniejszych i ci będą posyłani do liceów i uczeni bezpłatnie. Istna rewolucja pedagogiczna odbywa się w Niemczech pod hasłem „miejsce dla talentów“. 31 artykuł Weimarskiej Konstytucji realizuje w niektórych miastach szkoły dla dzieci „wysoko obdarzonych“.

W tym wielkim ruchu we Francji na korzyść jedności szkoły zaznaczyła się bardzo działalność Narodowego Stowarzyszenia organizacji Demokracji, które postanowiło wpłynąć na zorganizowanie życia Francji. W tym celu wydało kilka książek podpisanych przez *Probus'a*, imię kolektywne.¹⁾ Wreszcie opublikowało niezmiernie ciekawą pracę o reformie nauczania. Nosi ona tytuł: *L'Université nouvelle par „les Compagnons“*.²⁾ Książka ta jest wynikiem głębokich refleksyj grupy nauczycieli francuskich, którzy podczas pobytu swego na wojnie, w okopach obmyślili reformy uniwersytetu czyli całego szkolnictwa.³⁾ Kraj domaga się reformy nauczania, mówią „*les Compagnons*“. Reformy tej nie może się podjąć jedynie państwo; liczyć tu należy na ciało nauczycielskie, jako na kompetentne i poparte przez naród. Zadanie nowego uniwersytetu polega na tem, że Francja, ażeby żyć, musi produkować, należy więc zwiększyć produkcję francuską, wytworzyć szefów i dobrych robotników. Dla tego jednak trzeba dom cały szkolnictwa przekształcić, otworzyć okna i zwalić mury graniczne. Mamy jedno hasło: p o łą c z e n i e. Połączenia w uniwersytecie, połączenia nowe między uniwersytetem a narodem, połączenia między rozmaitemi rodzajami nauczania. Nie powinno być trzech kategorii nauczania, lecz w jednym i tem samym nauczaniu różne etapy. Szkoła, liceum, fakultety powinny być solidarne. Chcemy nauczania, któreby zwrócone było do wszystkich, lecz któreby najlepszych wybrało na naczelników. Demokracja to mniej władza ludu, a więcej wzniesienie się ludu. Wspólna szkoła do lat 13 lub 14 jest jedynym sposobem, dającym rękojmię wykształcenia wielkiej liczbie i rekrutowania elity. Owo nauczanie jedno, które nie wyłącza pewnych lokalnych przystosowań, będzie bezpłatnem i obowiązkowem. Będzie ono podstawą nowego szkolnictwa średniego. Z jednej strony humanizm, z drugiej szkoły zawodowe i wreszcie naukowe badania na szeroką skalę. W końcu swej książki *les Compagnons* umieścili otrzymane

¹⁾ *Probus. La plus grande France* (Colin); *Corstmice* (Grès); *L'organisation de la démocratie* (Bossard).

²⁾ *Le Cahiers de Probus*, Paris, Fischbacher, 1918, 189 p.

³⁾ Przypominamy, że nazwa „uniwersytet“ oznacza we Francji całość systemu wykształcenia, zarówno początkowego, średniego, jak i wyższego.

odpowiedzi w poruszanej przez siebie kwestji od wielu wybitnych osobistości jak Emil Boutroux, Ferd. Buisson, Emil Gablot, Chabot, Duhamel i t. d.

Kwestję „jedności szkoły“ rozpatrywał również *Sarraut* b. minister oświecenia w pracy p. t. *L'Instruction publique et la guerre*,¹⁾ mówiąc, że dotychczas szkoła francuska podtrzymywała rozdział klasowy narodu; jednakże wielkie zbliżenie, jakie dokonało się w okopach wśród żołnierzy rozmaitych warstw społecznych, powinno przenieść się i do szkoły. Czyż wszyscy synowie Francji nie powinni uczuć się braćmi w silnej jedności demokratycznego nauczania? Należy aby wszystkie dzieci w miarę uzdolnień mogły korzystać ze szkoły średniej i wyższej.

Silne wrażenie na opinię publiczną wywarła książka *Loret*'ego: *Education. Un essai d'organisation démocratique*²⁾ Po historycznym rzucie oka na szkolnictwo francuskie i szkolnictwo innych krajów, autor wykazuje, że ogólne nauczanie we Francji ma organizację klasową; nieprzebrany mur dzieli nauczanie dla ludu od nauczania dla klas uprzywilejowanych. Możliwość przejścia brak jest zupełny. W Paryżu zaledwo 0.78⁰/₁₀ uczniów w liceach wyszło ze szkoły powszechnej. Dalej autor podnosi, że szkoła wcale nie sprzyja wykazaniu się zdolności. Należałoby bowiem aby dziecko zrobiło wybór z całą znajomością rzeczy; powinno więc mieć pojęcie o życiu społecznym. Nauka zaś kończy się tak wcześnie dla dzieci ludu, że kwestyj tych nawet się nie stawia. Obecna organizacja szkoły, mówi *Loret*, nie zgoda nie daje w kwestji selekcji dla tej nieznacznej ilości dzieci, które dalej prowadzą nauki po skończeniu szkoły elementarnej. Co się zaś tyczy uczniów licealnych, to społeczeństwo względem nich również jest obojętne. Od pierwszego roku miernota bierze górę, imponujący „ogon“ klasy paraliżuje wysiłki nauczyciela, najlepszych uczniów naraża się na stratę czasu. Wszyscy zaś jednakże przechodzą z klasy do klasy i po zdaniu bakalaureatu, egzaminu, który po kilku próbach udać się wreszcie musi, wkraczają do wyższych uczelni. *Loret* żąda nauczania obowiązkowego, powszechnego dla wszystkich dzieci od lat 6 do 15. Nauczanie średnie ma być dalszym ciągiem nauczania powszechnego, lecz będzie dostępne tylko dla tych dzieci, które wykazały specjalne zdolności, trwać ma 3 lata od lat 15 do 18. Ci, którzy do szkoły średniej nie wstępują, pobierają nauki w innych zakładach. Do uniwersytetu mają wstęp jedynie ci, co ukończyli szkołę średnią i zdali pomyślnie odpowiedni egzamin, oparty na istotnej znajomości przedmiotów. Wszystkie stopnie nauczania powinny być bezpłatne. Nie może być żadnych różnic w stosunku do płci.

Przejdźmy do problemu realizacji tych dążeń na drodze państwowej. W roku 1918 deputowany *A. Veber* zapoznał Izbę francuską z projektem jedności szkoły,³⁾ opierając się przeważnie na pracy „*Les Compagnons*“, którzy żądają wspólnej szkoły dla wszystkich dzieci od lat 14. Jest to jedyny sposób, aby zapewnić wykształcenie jak największej liczbie i aby rekrutować elitę. Z radością do-

1) Paris, Didier, 1919.

2) Paris, Plon, 1918, 286 p.

3) Imprimerie de la Chambre des Deputés, rue St. Benoit 7, 1918, Paris.

wiadujemy się o fakcie niezmiernej wagi, zapowiadającym bliską realizację tych dążeń. Oto we wrześniowym numerze pisma *l'Ecole et la Vie*,¹⁾ donoszą o projekcie prawa, złożonym przez deputowanych Piotra Rameil'a i Piotra Laval'a dnia 16 września 1919 r. co do integralnego prawa ludu do wykształcenia. Autorzy tego projektu przypominają wystąpienia w tym względzie *l'Ecole et la Vie* i pracę Loretty'ego. Wszystkie partie postępowe domagają się we Francji integralnego prawa do wykształcenia dla ludu, zaś ogólna Konferencja Pracy (C. G. T.) wyraziła życzenie w tym względzie na swoim ostatnim Kongresie w Lyonie, zarówno jak i Liga nauczania na swym Kongresie podczas ostatnich wakcyj. Rameil i Laval nie są zwolennikami nauczania średniego bezpłatnego, uważając, że byłoby niesprawiedliwie uwolnić od opłaty rodziców zamożnych. Obciążyłoby to przytem budżet państwa, które i tak dopłaca przeszło 10 milionów rocznie do kosztów utrzymania liceów i kolegiów.

Jakież są przeszkody w dziale realizacji jedności szkoły, według podanego projektu? 1. Przedewszystkiem opozycja interesów nauczania elementarnego, które chce wychowanków swych zachować jak najdłużej, a nauczania średniego, które pragnie rekrutować ich jak najwcześniej. 2. Dalej niemożliwość dla znacznej liczby rodzin robotniczych lub włościańskich korzystania ze stypendjów, gdyż liczyć muszą na pracę dziecka. 3. Wreszcie, po opuszczeniu szkoły początkowej, konflikt jaki powstaje między trzema szeregami zakładów, które pociągnąć mogą dzieci, a więc nauczanie średnie, nauczanie początkowe wyższe, nauczanie techniczne i zawodowe. Wynikają stąd trzy wskazania: 1) ustanowienie egzaminu selekcyjnego; 2) przyznanie zapomóg rodzinom stypendystów; 3) selekcja nie tylko do szkoły średniej, lecz i do wszystkich innych zakładów o poziomie średnim.

Streszczę tutaj pokrótce treść projektu prawa francuskiego, noszącego nazwę integralnego prawa ludu do nauczania. (*Le Droit integral du peuple à l'instruction*). Treść pierwszego rozdziału tego prawa dotyczy selekcji. Z chwilą ukończenia lat 12, każdy uczeń wszelkiej instytucji nauczania publicznego lub prywatnego zdawać musi w końcu roku egzamin wstępny do szkół drugiego stopnia nauczania. Granica wieku może być obniżona nawet o 2 lata dla dzieci, których stopnie wykazują przeciętną liczbę wysoką. Wyniki tego egzaminu będą określone na zasadzie pośrednich stopni ucznia, wpisanych do obowiązującej książeczki szkolnej, dalej na zasadzie egzaminów, określonych przez uchwałę ministra oświecenia, odnoszących się do programu jednego nauczania początkowego i dających możliwość oceny rozwoju umysłowego, wreszcie na zasadzie badań psychologii eksperymentalnej, mających na celu określenie, o ile możliwości dokładne, uzdolnień. Do komisji egzaminacyjnej powinien wchodzić przedstawiciel każdego stopnia nauczania oraz przedstawiciel nauczania technicznego. Uczeń, który ten egzamin przejdzie pomyślnie otrzyma nazwę ucznia odznaczonego (*de mérite*), ci, którym ten egzamin się nie udał, mają prawo składać go powtórnie.

¹⁾ *L'Ecole et la Vie*, 3-e année, No 6, 1 novembre 1919, Paris, Colin.

Drugi rozdział prawa dotyczy repartycji. Między uczniami odznaczonymi pierwsza klasyfikacja polegać będzie na odróżnianiu majątkowem. Jedni z nich będą uczniami odznaczonymi, płacącymi czesne, drudzy — uczniami odznaczonymi stypendystami. Rodzicom uczniów-stypendystów rząd udziela subwencji, jeśli tego wymaga ich położenie materialne, w celu wyrównania straty poniesionej z tego powodu, że dzieci jeszcze nie zarobkują. Stypendja będą jedynie dawane przez rząd w szkołach publicznych. O ile rodziny się zgodzą, może nastąpić druga klasyfikacja pomiędzy stypendystami. Klasyfikacja ta oprze się na życzeniu rodziców, uzdolnieniach, potrzebach społecznych chwili bieżącej i skierowuje jednych do szkół średnich, drugich — do szkół początkowych wyższych, innych wreszcie do szkół technicznych. Repartycja powyższa dokonana zostanie przez komisję międzyministerjalną, w skład której wchodzi przedstawiciele wszystkich rodzajów nauczania, a także przedstawiciele ojców rodzin. Nauczanie publiczne zarówno jak i prywatne udzielać będzie wykształcenia drugiego stopnia słuchaczom płatnym bez względu na to, jak zdali egzamin. Tu tekst prawa nie jest zupełnie jasny. Wypada jednak, że tej ostatniej kategorii uczniowie, choć nie będą nosili nazwy „odznaczonych“, będą jednak korzystali z nauczania średniego.

Rozdział trzeci rozpatruje drugą selekcję. Przy przejściu do klasy wyższej drugiego stopnia należy wykażać wystarczającą liczbę średnią stopni i zdać egzamin przejściowy.

Po ukończeniu nauk drugiego stopnia, stypendja mogą być w dalszym ciągu udzielane uczniom odznaczonym, którzy wstąpią do szkół wyższych, nawet dla takich studjów jak prawo lub medycyna.

Rozdział czwarty prawa omawia niektóre środki praktyczne zrealizowania powyższego projektu i zaznacza, że statut administracyjny, uchwalony przez ministrów zainteresowanych określi warunki zastosowania tego prawa.

Aczkolwiek projekt parlamentu francuskiego nie odpowiada wszystkim wymaganiom demokracji nauczania, stanowi jednak niesłychany postęp w tym kierunku; na przyspieszenie tego postępu wpłynęła bezwątpienia wojna. Coprawda jedność szkoły początkowej nie jest uchwalona, coprawda także wiek lat 12-tu jest zawczesnym, aby decydować o uzdolnieniach z całą stanowczością. Należałoby również, aby i wstęp do uniwersytetu pozostawał w zależności od drugiego egzaminu, ustanawiającego selekcję. Projekt prawa zbyt wiele pozostawia swobody rodzicom w wyborze zawodu dzieci, bo chociaż nie może tutaj być mowy o żadnym przymusie, należałoby jednakże odsunąć niektórych uczniów od szkół uznanych za nieodpowiednie dla nich po egzaminie psychologicznym. Wreszcie zaznaczamy, że uczniowie odpłacający czesne, są faworyzowani.

Pomimo jednak tych braków tryumf idei nowoczesnej nad rutyną jest doniosły. Ciągłość wykształcenia staje się poniekąd faktem dokonanym i odtąd każdy bez różnicy członek społeczeństwa wybijać się może w miarę swych zdolności. Zasada egzaminu psychologicznego jest usankcjonowaniem zamierzeń pedagogii.

W tym rzucie oka na ruch pedagogiczny we Francji w dobie wojennej mogłam poruszyć zaledwo punkty zasadnicze i w literaturze

pedagogicznej wybrać tylko rzeczy najważniejsze. Na zakończenie streszczę w kilku słowach najciekawsze może wnioski, jakie się nasuwają z przeglądu tego ruchu.

We wszystkich dziedzinach pedagogicznych tego okresu zarysowuje się wybitnie wielki pęd do reform. Autorzy domagają się reformy wychowania początkowego, średniego, technicznego i wychowania wyższego. Ogólnem hasłem tych reform jest szkoła dla życia, a więc zaznaczenie wyraźnej potrzeby wykształcenia technicznego różnych stopni oraz reformy edukacji technicznej, w celu udoskonalenia pracowników, wobec trudnych warunków ekonomicznych wywołanych wojną; daleko idąca reforma szkoły średniej, w której powinna się kształcić elita intelektualna; umożliwienie wszystkim wstępu na wszelkie szczeble nauczania, ujęte w powszechnie rozpartywanym w ostatnich czasach problemacie jedności szkoły. A więc reforma szkoły powszechnej, wyzwalająca wszystkie drzemiące siły narodu, ta demokracja potrzebna jest nie tylko ze względu na sprawiedliwość, ale dla dobra całego społeczeństwa. W tym problemacie zaznacza się zrozumienie potrzeby odnowy ludzkości po wojnie. Demokrytyzacja organizacji szkolnictwa; zrozumienie potrzeby zupełnej łączności między rozmaitemi stopniami i kategorjami nauczania jest wymownym poniekąd dowodem zanikania klas społeczeństwa.

Problemata szkoły dla życia nie daje się jednak łatwo rozstrzygnąć, gdyż nieuniknione są pewne konflikty. *Crouzet* zapytuje, jak pogodzić kulturę ogólną z kulturą praktyczną. Można by również zadać pytanie, jak zorganizować selekcję, aby nie przeszkodzić interesom elity i aby wykryć zdolności (w pierwszym wypadku nasuwa się za wczesna specjalizacja intelektualna od lat 12-tu, bowiem dopiero około 14 tu lat można wykryć istotne zdolności dziecka). Wyjściem tutaj byłoby zorganizowanie szkół nadnormalnych (Niemcy) czego we Francji niema jeszcze zupełnie.

Chociaż te problematy były na gruncie francuskim poruszane i rozstrzygane i choć zawdzięczają wiele środowisku i podłożu narodowemu, widzimy jednak, że w swoich głównych zarysach wspólnie są wszystkim krajom, zapożyczają swych charakterystycznych cech duchowi czasu.

Dr Marja Grzegorzewska.

W sprawie organizacji studjów nauczycieli szkół powszechnych w przyszłości.

Do najistotniejszych zagadnień, dotyczących budowy szkolnictwa należy bezsprzecznie odpowiednio przygotowanie nauczycieli. Z chwilą pomyślnego rozwiązania tego problemu rozwój i postęp edukacji narodowej ma zapewnioną przyszłość. Wobec doniosłości zagadnienia rzeczą zrozumiałą jest, że ogół nauczycielstwa i prasa pedagogiczna wysuwa kwestję kształcenia nauczycieli na czoło spraw, wchodzących w zakres polityki szkolnej.

Rzeczowe i obiektywne rozpatrzenie zasady organizacji studjów nauczycielskich, postawienie pewnych wytycznych, według których

należałoby przystąpić do budowy systemu kształcenia nauczycieli w dobie obecnej, wymaga krytycznego zbadania dotychczasowych wyników, jakie wykazały istniejące na ziemiach polskich seminarja nauczycielskie. Czy seminarja nauczycielskie odpowiadają potrzebom kulturalnym czasu? Czy system kształcenia, stosowany w tych zakładach, opiera się na rozwoju duchowym młodzieży i odpowiada przyszłym zadaniom nauczyciela? W szeregu artykułów, ogłoszonych w prasie pedagogicznej i w osobnych publikacjach omówiliśmy na podstawie danych statystycznych, zebranych drogą ankiety, niedomagania seminarjów naucz., ich wadliwą organizację, niski poziom naukowy, straszne zacofanie kształcenia pedagogicznego, nieodpowiedni zazwyczaj dobór sił nauczycielskich i t. p.¹⁾

Seminarja nauczycielskie stają się w dobie obecnej przeżytkiem epoki minionej. Chodziło wówczas o przygotowanie nauczycieli dla szkół, do których uczęszczały dzieci t. zw. warstw niższych. W myśl poglądów, panujących wśród czynników rządzących, nauczycielom tej kategorii wystarczy dać pewne minimum wiedzy elementarnej, oraz zbiór luźnych wskazówek pedagogiczno-dydaktycznych, bez jakiegokolwiek głębszego podkładu, by ich uzdolnić do sprawowania obowiązków w szkole ludowej. Polityka szkolna kierowała się zasadą, że „niższe“ warstwy społeczeństwa zadowolić się mogą jak najmniej wykształconym nauczycielem. Ten punkt widzenia osiągnął swój wyraz klasyczny w projektach Rady szkolnej kraj. i w ustawie sejmowej b. Galicji, stwarzającej dwa typy seminarjów nauczycielskich — niższy, dla nauczycieli wiejskich i wyższy dla miejskich.

Z gruntu fałszywy pogląd na zadania nauczyciela i jego misję kulturalną w społeczeństwie stał się przyczyną, że przyszłemu nauczycielowi wymierzano jak najskromniejszą dawkę nauki i spychano go następnie w szeregach t. zw. inteligencji na najniższy szczebel. Sfery, kierujące polityką szkolną, uważały za rzecz naturalną, że dla nauczyciela zbytecznym jest wykształcenie ogólne w tym zakresie, jakie posiada n. p. ksiądz, działający w temsamem środowisku, albo urzędnik administracyjny, aptekarz, weterynarz, geometra i t. d. Nie rozumiano tak prostej rzeczy, że oświatę i kulturę ogółu podnieść i pogłębić może tylko człowiek o wysokiej kulturze, zdolny rozumieć i wchłaniać życie duchowe narodu w jego różnorodnych przejawach.

Kształcenie nauczycieli w specjalnych zakładach, od 14 roku życia począwszy, tuż po skończeniu szkoły ludowej predestynowało ich już z góry do roli mniej wartościowej w społeczeństwie. Do wszystkich innych bowiem zawodów inteligenckich potrzeba było uzyskać wykształcenie w szkole średniej, a następnie w szkole wyższej zawodowej. Tylko odnośnie do nauczycieli sądzono, że wykształcenie w zakresie szkoły średniej jest za wysokie i zbyteczne. Wykształcenie „seminaryjne“ miało i ma wśród ogółu społeczeństwa opinię nader ujemną — wyrażano się o tej nauce z politowaniem i szyderstwem, a wychowankom seminarjum dawano tę ich niższość w wykształceniu odczuć przy każdej sposobności. Wykształcenie „seminaryjne“ stało się nie

¹⁾ Zob. „Nowe Tory“ Nr 6—7, R. 1912, „Głos Naucz. Lud.“ Nr 19—23, R. 1912, „Wychowanie w domu i w szkole“ Nr 1—3, R. 1917, „Ruch Pedagogiczny“ Nr 5—6, R. 1919.

tylko u nas, ale i w krajach, gdzie poziom naukowy tych zakładów był o całe niebo wyższy, równoznaczne z ubóstwem umysłowem, z wykształceniem połowicznym, z t. zw. pół- czy ćwierć-inteligencją. Na szczęście nauczycielstwo, w przeważnej większości, rychło popuszczaniu seminarjum zorjentowało się pod wpływem stosunków życia i swym zdrowym zmysłem krytycznym umiało ocenić „wiedzę“ ogólną i zawodową, w jaką je zazwyczaj wyposażano. Ten autokrytycyzm prowadził do intensywnej pracy samokształceniowej, a zarazem stał się punktem wyjścia energicznej akcji, zmierzającej do zmiany istniejących stosunków. Nauczycielstwo upomniało się o swoje prawo do prawdziwej i rzetelnej nauki, wśród swoich postulatów postawiło na miejscu naczelnem żądanie gruntownej reorganizacji studjów nauczycielskich.

Jak już wiadomo z poprzednich artykułów, nauczycielstwo domaga się wykształcenia ogólnego w zakresie szkoły średniej ogólnokształcącej, po którym następują studia zawodowe na poziomie szkoły wyższej. Stąd wynika, że seminarja nauczycielskie powinny być stopniowo zwiłane, a w ich miejsce tworzyć należy różnorodnego rodzaju typy szkół średnich ogólnokształcących, oraz wyższe szkoły pedagogiczne czyli pedagogja. Na zjazdach Delegatów Związku P. N. S. P. i na Sejmie nauczycielskim w Warszawie przyjęto jednomyślnie uchwałę, w myśl której każdy nauczyciel po skończeniu szkoły średniej kształcić się winien conajmniej dwa lata w wyższej szkole zawodowej czyli pedagogjum.¹⁾

Celem realizacji tych postulatów przedłożono Ministerstwu W. R. i O. P. projekt statutu państwowego pedagogjum w Krakowie, określającego zasady organizacji kształcenia przyszłych nauczycieli. Statut ten przedstawia się następująco:

I. Nazwa i cel szkoły.

§ 1. Celem przygotowania kandydatów (tek) na nauczycieli (ki) szkół powszechnych otwiera się w Krakowie wyższą szkołę zawodową, pod nazwą „pedagogjum“, utrzymywaną przez Państwo.

§ 2. Pedagogjum jest państwowym zakładem koedukacyjnym.

§ 3. Zadaniem pedagogjum jest:

- a) uzupełnienie i pogłębienie wykształcenia ogólnego kandydatów (tek) w zakresie szkoły średniej ogólnie kształcącej;
- b) wyposażenie w wiadomości i zręczności, w zakresie pedagogiki, które uzdolnią ich do umiejętnej i samodzielnej pracy nad wychowaniem i nauczaniem młodzieży w szkole powszechnej;
- c) teoretyczne i praktyczne kształcenie pedagogiczne kandydatów na nauczycieli seminarjów;
- d) dalsze kształcenie nauczycieli czynnych.

II. Organizacja pedagogjum i personel nauczycielski.

§ 4. Pedagogjum obejmuje:

- a) Kurs dwuletni dla uczniów z wykształceniem w zakresie 6 klas szkoły średniej;

¹⁾ Zob. O Szkolej Polskiej. Część III. Lwów-Warszawa 1920. Książnica Polska. T. N. S. W.

b) Kurs roczny dla kandydatów (tek) z ukończoną szkołą średnią ogólnie kształcącą;

c) Kurs roczny dla słuchaczy (czek) filozofji, pragnących się poświęcić obowiązkowi w seminarjach nauczycielskich.

W pedagogjum mogą być też organizowane specjalne kursy roczne dla dalszego kształcenia nauczycieli czynnych.

§ 5. Na kursie dwuletnim rok pierwszy posiada charakter ogólnie kształcący, rok drugi zaś zawodowy. Wszystkie inne kursy mają charakter zawodowy. Rok szkolny trwa na wszystkich kursach od 1 września do końca czerwca.

§ 6. Przy pedagogjum istnieje 7-kl. szkoła powszechna, jako wzorowa szkoła doświadczalna, biblioteka pedagogiczna, pracownia psycho-pedagogiczna, oraz ogródek dziecięcy koedukacyjny.

§ 7. Nauka w pedagogjum i we wzorowej szkole powszechnej jest bezpłatna.

§ 8. Liczba kandydatów na poszczególnych kursach pedagogjum nie może przewyższać 30, w klasach szkoły powszechnej zaś liczba uczniów wynosi maximum 35.

§ 9. Kierownictwo pedagogjum oraz wzorowej szkoły powszechnej spoczywa w rękach dyrektora, mianowanego przez Ministra W. R. i O. P.

§ 10. Dyrektor przedkłada corocznie Ministerstwu W. R. i O. P. propozycje w sprawie docentów pedagogjum i po uzyskaniu zatwierdzenia angażuje siły nauczycielskie (docentów) z płacą roczną, za poszczególne godziny nauki w myśl odnośnego rozporządzenia Ministerstwa W. R. i O. P. Nauczycieli wzorowej szkoły powszechnej mianuje Ministerstwo W. R. i O. P. po wysłuchaniu opinii dyrektora.

§ 11. Dyrektor i docenci winni mieć z reguły studia uniwersyteckie i dyplom szkoły wyższej, tudzież znajomość szkoły powszechnej. Nauczyciele wzorowej szkoły powszechnej winni mieć conajmniej pełne kwalifikacje nauczycielskie do szkół powszechnych, nadto winni się wykazać dowodami dalszego kształcenia się zawodowego.

§ 12. Dyrektor i docenci pedagogjum, oraz nauczyciele wzorowej szkoły powszechnej stanowią Radę pedagogiczną zakładu.

§ 13. Naczelną nadzór pedagogiczny wykonuje Ministerstwo W. R. i O. P. za pośrednictwem swych delegatów.

III. Warunki przyjęcia.

§ 14. Kandydaci (tki), mający zamiar uczęszczać do pedagogjum winni przedłożyć oprócz świadectwa szkolnego i metryki świadectwo zdrowia, stwierdzające ich uzdolnienie fizyczne do pełnienia obowiązków nauczycielskich. Wstępujący na kurs dwuletni winni się wykazać świadectwem z ukończenia VI. kl. szkoły średniej (VI. kl. wydziałowej żeńskiej), oraz dowodem, że w roku kalendarzowym, w którym się zapisują, ukończą 17 rok życia, a nie przekroczyli jeszcze lat 30-tu. Od kandydatów (tek), wstępujących na kurs jednoroczny pedagogjum wymaga się ukończonego 18-go roku życia, oraz świadectwa z ukończenia szkoły średniej ogólnie kształcącej. Pierwszeństwo w przyjęciu mają kandydaci (tki) z egzaminem dojrzałości.

§ 15. Kandydaci (tki), którzy się nie mogą wykazać świadectwem

ukończonej VI. kl. szkoły średniej lub VI. kl. wydz. żeńskiej, mogą być przyjęci na kurs dwuletni pedagogjum na podstawie egzaminu. Wymagania przy egzaminie wstępnym podane będą w osobnem rozporządzeniu.

§ 16. Kandydaci (tki) pedagogjum mogą w razie stwierdzonej niezamożności otrzymywać stypendja z funduszków państwowych. Korzystający z tych stypendjów obowiązani będą do służby nauczycielskiej w publicznem szkolnictwie conajmniej przez lat trzy. Kandydaci (tki), którzy przed ukończeniem nauki w pedagogjum opuszczają zakład dobrowolnie, winni zwrócić na rzecz skarbu państwa w całości kwotę pobraną tytułem stypendjum.

IV. Program nauki i zajęć.

§ 17. W zakres programu nauki w pedagogjum wchodzi następujące przedmioty:

a) w pierwszym roku kursu dwuletniego: religja, język polski i literatura, język obcy, historia, nauka o Polsce współczesnej wraz z nauką obywatelską, geografia, nauki przyrodnicze, psychologia i logika, matematyka, rysunki i kaligrafja, nauka robót ręcznych, śpiew i muzyka, gry i zabawy gimnastyczne;

b) w drugim roku kursu dwuletniego i na kursach jednorocznych: psychologia dziecka, pedagogika i dydaktyka ogólna, historia pedagogiki, organizacja szkolnictwa i ustawodawstwo szkolne, higiena szkolna, metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej (metodyka religji, języka polskiego, nauki rzeczy ojczyźtych, przyrodoznawstwa, rachunków) wraz z ćwiczeniami praktycznymi, rysunek i kaligrafja, roboty ręczne, muzyka i śpiew, gry i zabawy gimnastyczne.

W zakresie programu specjalnych kursów dla dalszego kształcenia nauczycieli czynnych wchodzi oprócz pedagogiki obrana przez kandydata (tkę) grupa przedmiotów, z której zamierza się przygotować gruntownie z uwzględnieniem programu nauki trzech ostatnich klas 7-kl. szkoły powszechnej.

Kandydat (tka) może obrać jedną z następujących grup przedmiotów: a) język polski i obcy; b) język polski, względnie obcy i historia; c) nauki przyrodnicze i matematyka; d) rysunki i roboty ręczne.

Kształcenie pedagogiczne obejmuje:

1. Historję pedagogiki w związku z zarysem dziejów filozofji;
2. Psychologję i pedagogikę eksperymentalną;
3. Metodykę przedmiotów obranej grupy z ćwiczeniami praktycznymi.

W szkole doświadczalnej obowiązuje program 7-kl. szkoły powszechnej. Zmiany mogą być wprowadzone za zezwoleniem Ministerstwa W. R. i O. P.

V. O egzaminach nauczycielskich i uprawnieniu kandydatów (tek) pedagogjum.

§ 19. Po skończeniu pierwszego roku pedagogjum otrzymuje kandydat (tka) świadectwo roczne, uprawniające do przejścia na kurs zawodowy. Po ukończeniu nauki dwuletniej, względnie jednorocznej w pedagogjum składa kandydat (ka) pierwszy egzamin nauczycielski.

w zakresie programu obowiązującego w pedagogjum i otrzymuje świadectwo nauczycielskie.

§ 20. Do egzaminu nauczycielskiego mogą być dopuszczeni tylko kandydaci (tki), którzy uczęszczali conajmniej przez rok do pedagogjum i wykażą się, że w roku kalendarzowym, w którym przystępują do egzaminu, skończą 19 lat.

§ 21. Świadectwo z ukończenia pedagogjum uprawnia do objęcia stanowiska tymczasowego nauczyciela w szkołach powszechnych.

§ 22. Uzyskanie stałej posady nauczyciela w szkole powszechnej zależy od dopełnienia warunków, zawartych w art. 26 i 27 „dekretu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskiem“.

§ 23. Słuchacze wydziału filozoficznego, uczęszczający do pedagogjum, składają po roku nauki i praktyki egzamin, mający na celu stwierdzenie ich znajomości szkolnictwa powszechnego. Egzamin obejmuje część pisemną, ustną i praktyczną.

§ 24. Na podstawie pomyślnego wyniku egzaminu otrzymują kandydaci świadectwo pedagogiczne, kwalifikujące ich po ukończeniu studiów uniwersyteckich i złożeniu przepisanych egzaminów do objęcia stanowiska nauczyciela w seminarjach.

§ 25. Tok egzaminów, zasady zwalniania od egzaminów z poszczególnych przedmiotów i skład Komisji egzaminacyjnej określa osobne rozporządzenie Ministra W. R. i O. P.

* * *

Przedłożony projekt statutu organizacyjnego pomyślany jest tylko na okres przejściowy. Powołanie do życia pedagogjum byłoby pierwszym krokiem na drodze ku urzeczywistnieniu ogólnej reformy studiów nauczycieli szkół powszechnych w myśl powyższych uchwał na Sejmie nauczycielskim.

Z powodu stosunków, panujących obecnie w naszym szkolnictwie, a w szczególności z powodu dotkliwego braku sił nauczycielskich, wskazanem jest, na razie, by do pedagogjum wstępowała młodzież z wykształceniem w zakresie sześciu klas szkoły średniej. Po uzupełnieniu i pogłębieniu wykształcenia ogólnego w ciągu jednorocznej nauki rozpoczyna się kształcenie zawodowe teoretyczne i praktyczne — również przez jeden rok. Jednakże z chwilą nastania bardziej normalnych stosunków warunkiem przyjęcia do pedagogjum na okres dwuletniej nauki zawodowej będzie ukończenie pełnej szkoły średniej ogólno-kształcącej. Do tego celu dążyć należy usilnie, skoro tylko po pierwszych latach próby okaże się żywotność nowej formy kształcenia nauczycieli i skoro pedagogjum zyska sobie uznanie społeczeństwa, a byt tej instytucji zostanie ustalony. Nauczycielstwo, zrzeszone w Związku P. N. S. P., uważa takie rozwiązanie sprawy kształcenia nauczycieli za najodpowiedniejsze i w tym duchu prowadzi od szeregu lat systematyczną akcję. Z prawdziwym zadowoleniem stwierdzić należy, że projekt kształcenia nauczycieli, wydany przez Związek, znalazł uznanie w kołach wybitnych uczonych i profesorów uniwersytetu. Podczas obrad Sejmu Nauczycielskiego w Warszawie oświadczył prof. Juliusz Kleiner, znany historyk literatury, że w tej kwestji doszedł do identycznych

wyników, jakkolwiek projekt Związku nie był mu znany. Powitał on z radością ten projekt, jako zupełną reformę kształcenia nauczycieli szkół powszechnych. Komisja Uniwersytetu Warszawskiego stoi na podobnym stanowisku i domaga się dwuletnich Instytutów Pedagogicznych, dostępnych dla absolwentów szkół średnich.¹⁾

W związku z omawianiem sprawy kształcenia nauczycieli w Państwie Polskiem należy poznać, jak się ta kwestja przedstawia w innych państwach. Przypatrzmy się najnowszej ustawie o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Niemczech i projektem wybitnych pedagogów niemieckich. Po rozpatrzeniu tych projektów przekonamy się, że rozwój systemu kształcenia nauczycieli postępuje w myśl zasad prawie że identycznych z naszymi. Albowiem podobne, a nawet identyczne idee pedagogiczne, będące wpływem kultury współczesnej epoki i potrzeb społecznych, ujawniają się w różnych punktach niezależnie od siebie. Nowe państwo niemieckie poczyna się po doznanej katastrofie organizować na zupełnie nowych postawach, dążąc usilnie do odrodzenia wewnętrznego, do wyplenienia z psychiki narodu niemieckiego charakteru „kultury“ pruskiej. I oto jako jedną z najważniejszych dźwigni tego odrodzenia duchowego stanowi nowa ustawa o wychowaniu narodowym, wchodząca w skład konstytucji republiki niemieckiej. Paragraf 143 tej ustawy brzmi, że „wykształcenie nauczycieli uregulowane być winno w sposób jednolity w myśl zasad, odnoszących się do wyższego kształcenia wogóle. Nauczycielom szkół publicznych przysługują prawa i obowiązki urzędników państwowych“. W myśl tej ustawy studja nauczycieli ludowych będą miały analogiczny przebieg, jak studja kandydatów do innych t. zw. wyższych zawodów.

Wybitny pedagog niemiecki Karol Muthesius, dyrektor seminarjum naucz. i redaktor czasopisma „Pädagogische Blätter“ omawia w tem piśmie (Nr 8-9 listopad 1919) w związku z nową ustawą państwową zasady, według których nastąpi reorganizacja studjów nauczycielskich w republice niemieckiej. Podkreśla on, że ustawa ta usuwa wreszcie jedno z największych niedomagań w dotychczasowym systemie kształcenia nauczycieli, t. j. zupełne odosobnienie seminarjów i wyodrębnienie ich z całokształtu organizacji szkolnictwa. W przyszłości nauczyciele niemieccy kształcić się będą w tych samych warunkach i według podobnych norm, jak kandydaci do innych t. zw. wyższych zawodów. A zatem przyszły nauczyciel pobierać będzie najpierw naukę w zakładach średnich wspólnie z młodzieżą, zmierzającą do zdobycia wyższego wykształcenia, a dopiero później, z chwilą dojścia do wieku dojrzałości umysłowej, nastąpi ostateczna decyzja o wyborze zawodu — decyzja, oparta na własnym, samodzielnym sądzie i zgodna z uzdolnieniem i skłonnościami młodych kandydatów. W ten sposób zatrze się też różnica, jaka dzieliła nauczycielstwo ludowe od nauczycieli szkół średnich. Ustawodawstwo niemieckie zmierza — jak widzimy — do zwinięcia seminarjów nauczycielskich, instytucyj zupełnie obcych społeczeństwu, a w miejsce

¹⁾ Zob.: O Szkołę Polską. Cz. III. Pierwszy ogólnopolski wielki Zjazd nauczycielski w dniach 14—17 kwietnia 1920 w Warszawie. Sprawozdania i streszczenia opracował Wł. Kopczeński. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów-Warszawa 1920.

ich tworzy nowy typ szkoły średniej ogólno-kształcącej, w której „germanica“ tworzyć będą rdzeń studjów. Po skończeniu tej szkoły, względnie każdej innej średniej nastąpi kształcenie zawodowe w szkole wyższej na poziomie uniwersyteckim. Zdaniem Muthesiusa tworzyć należy osobne akademje pedagogiczne, pozostające jednak w pewnym związku z uniwersytetem, względnie z innymi wyższymi szkołami.

Z kolei rozpatrzmy wytyczne, według których pedagowie niemieccy wyobrażają sobie organizację wyższych szkół pedagogicznych.¹⁾

Zastanawiając się nad miejscowością, w którejby tworzyć należało akademje pedagogiczne, dają pierwszeństwo środowiskom ożywionego ruchu umysłowego. Wiele z tych miast, czy miasteczek, w których obecnie istnieją seminarja, nie są odpowiedniemi środowiskiem dla przygotowania przyszłych nauczycieli. Zbyt jednostajne życie, mało skomplikowana struktura społeczna, nie daje sposobności poznania kultury narodowej w jej różnorodnych przejawach. Brak tu instytucyj naukowych i artystycznych, brak wykładów, bibliotek, muzeów, teatrów, koncertów, brak wreszcie różnych instytucyj wychowawczych i t. d. Wobec tego wskazanem jest, by wyższe szkoły pedagogiczne zakładano przede wszystkim w miastach uniwersyteckich, a następnie i w innych ośrodkach, w których tętni bujne życie intelektualne i gdzie istnieją różne instytucje kulturalne, mające jako współczynniki wychowawcze duże znaczenie dla rozwoju umysłowego przyszłego nauczyciela.

Okres kształcenia w wyższej szkole pedagogicznej trwać winien conajmniej dwa lata, a mianowicie rok pierwszy poświęcić należy głównie teorii pedagogicznej, drugi zaś przeważnie ćwiczeniom praktycznym. W miarę potrzeby i środków można będzie w przyszłości dodać trzeci rok studjów.

Program nauki w wyższej szkole pedagogicznej obejmuje psychologję, logikę i teorię poznania, następnie dydaktykę ogólną i metodykę specjalną. Sztuka wychowania stanowi ważny dział studjów w wyższej szkole pedagogicznej. Pod względem teoretycznym należą tu takie zagadnienia, jak psychologja uczucia, psychologja woli, różne poglądy na istotę kary i nagrody, poznanie uzdolnień dzieci, wad wieku dziecięcego i t. p. W zakres praktyki wchodzi kwestje wzyczenia dzieci do porządku i czystości, punktualności, pilności i t. d. W sposób praktyczny należy również omówić takie problemy, jak konferencje rodzicielskie, zdrowotność dzieci, wybór zawodu, udział dzieci w zarządzie klasy, kasy szkolne oszczędności, wycieczki szkolne, biblioteczki, uroczystości szkolne i t. p. Dzieje pedagogiki podawane być winny w związku z rozwojem kultury na podstawie typowych przykładów, wykazujących znaczenie twórczości znakomitych pedagogów. Z dziejami pedagogiki łączyć należy historję ustroju szkolnictwa tudzież administracji szkolnej w związku z ustrojem państwa.

Studenci W. S. P. winni się też zaznajamiać z prawodawstwem

¹⁾ Pädagogische Blätter, Nr 8—9, 1919.

dziecka, jak stosunki prawne dzieci ślubnych i nieslubnych, władza rodziców, opiekunów, urzędy sieroce, sądy dla małoletnich, praca małoletnich w przemyśle, ochrona społeczna dziecka i t. p. Wykłady, prace samodzielne uczniów i ćwiczenia pozostają ze sobą w ścisłym związku. Wykonanie tego programu uzależnione jest od szkoły ćwiczeń, połączonej z W. S. P. Poza szkołą ćwiczeń trzeba umożliwić uczniom zwiedzenie ogródków dziecięcych, szkół dla anormalnych, szkół uzupełniających, bibliotek ludowych i czytelni, uniwersytetów ludowych i t. d.

Dla W. S. P. pozyskać należy najtęższe siły nauczycielskie, osoby o wybitnych zdolnościach pedagogicznych, posiadające nie tylko szeroką i gruntowną wiedzę w zakresie swego przedmiotu, ale także znane w szkolnictwie ze swej działalności. W skład uczących w wyższej szkole pedagogicznej wchodzi zarówno wybitni nauczyciele szkół powszechnych i szkół średnich, jak i profesorowie wyższych zakładów naukowych.

Ukończenie wyższej szkoły pedagogicznej z pomyślnym wynikiem i złożenie egzaminu uprawnia do objęcia stanowiska tymczasowego nauczyciela w szkole więcej klasowej, gdzie młody pracownik rozpoczyna praktykę pod kierunkiem doświadczonego pedagoga. Po rocznej, względnie dwuletniej praktyce ocenia jego pracę nauczycielską komisja, złożona z trzech fachowców i od wyników tej oceny zależy jego ustalenie w zawodzie.

Dalsze kształcenie nauczyciela zależy od jego uzdolnień i upodobań. Może ono obejmować studia bądź to w zakresie problemów, jakie nasuwa życie współczesne, bądź też studia pedagogiczne, albo wreszcie specjalne przedmioty naukowe. Jako działacze społeczni mogą się nauczyciele przyczynić do podniesienia kultury pewnych grup zawodowych, wśród których pracują. W tym celu należy odpowiednio uzdolnionym nauczycielom umożliwić odbycie kilkumiesięcznego kursu czy to w instytutach agronomicznych (dla nauczycieli pracujących wśród ludności rolniczej), czy też w szkołach technicznych (dla nauczycieli, działających w ośrodkach przemysłowych), czy wreszcie w akademiach handlowych. W tych zakładach naukowych zdobędą nauczyciele gruntowniejszą wiedzę, zaznajomią się z interesami tych grup społecznych i przysięgają się w ten sposób do pracy kulturalno-oświatowej wśród dorosłych.

Zagadnienie studjów nauczycielskich jest też przedmiotem rozważań znakomitego pedagoga Reina, prof. uniwersytetu w Jenie, który w czasopiśmie „Die Neue Erziehung“ (Nr 3-4 z r. 1919) umieścił artykuł na temat, czy uniwersytety mogą wziąć na siebie kształcenie nauczycieli ludowych. Pytanie to rozwiązuje Rein w sensie negatywnym. Obecna organizacja uniwersytetów nie dałaby przyszłym nauczycielom możności nabycia potrzebnej praktyki, przedewszystkiem z powodu braku szkoły ćwiczeń. Wśród uniwersytetów niemieckich tylko jeden, t. j. jenajski, posiada szkołę ćwiczeń. Także i ze względów technicznych uniwersytety nie mogłyby się podjąć tego zadania. Chodzi tu bowiem o masowe kształcenie nauczycieli i trudnobyło praktyczne przeprowadzenie tej kwestji wobec tego, że uniwersytetów w Niemczech jest 21, a seminarjów 500. Rein powątpiewa, czyby się

dało przygotować należycie taką masę przyszłych nauczycieli w uniwersytetach. Dochodzi on do wniosku, że najodpowiedniejszą formą studjów przyszłych nauczycieli jest kształcenie najpierw w szkole średniej, aż do złożenia egzaminu dojrzałości, a następnie w akademji nauczycielskiej o kursie dwuletnim. Tutaj zdobywa przyszły nauczyciel przygotowanie teoretyczne i praktyczne.

W podobnym duchu wypowiedziała się też konferencja dyrektorów niemieckich seminarjów nauczycielskich. Na zjeździe, odbytym w lutym 1919, przyjęli następujące wnioski: a) Wykształcenie zawodowe nauczycieli ludowych odbywa się w akademji pedagogicznej. Jest ona nadbudową nowego typu szkoły średniej ogólnokształcącej „gimnazjum niemieckiego“, gdzie rdzeń nauki tworzą przedmioty niemieckie — język, historia, geografia i t. d. Do akademji pedagogicznej wstęp mają również abiturjenci innych wyższych szkół średnich. b) Istniejące seminarja przekształcić należy w „gimnazja niemieckie“, a o ile warunki środowiska będą odpowiednie, można nadto zorganizować „akademje pedagogiczne“, jako ich nadbudowę. c) Akademja pedagogiczna ma trojake zadanie: 1) zaznajamianie z umiejętnościami pedagogicznymi, 2) z teorią i praktyką w zakresie pracy w szkole ludowej, 3) pogłębienie wiedzy i dalsze kształcenie w przedmiotach obranych przez ucznia.

W podobnym kierunku zmiernają też żądania ogółu nauczycielstwa w państwie niemieckim. Tamtejszy Związek nauczycielski przyjął na Zjeździe delegatów, odbytym w czerwcu 1919 następujące postulaty w sprawie studjów nauczycielskich:

1. Kształcenie nauczycieli winno być jednolite w myśl żądań szkoły jednolitej, przyczem jednakowoż uwzględnić należy różnorodność poszczególnych stopni i rodzajów szkolnictwa.

2. Podstawowe wykształcenie odbywa się w szkołach, uprawniających do studjów uniwersyteckich, wspólnie z kandydatami do innych zawodów naukowych i technicznych, a nie w oddzielnych zakładach.

3. Wykształcenie zawodowe obejmuje uniwersytet, rozszerzony o jeden nowy wydział poświęcony umiejętnościom pedagogicznym.

4. Fakultet pedagogiczny uniwersytetu zorganizować należy w ten sposób, by przyszli nauczyciele mogli obok studjów teoretycznych zdobyć potrzebną praktykę.

5. Dla dalszego kształcenia nauczycieli potrzebne są zbiory szkolne, biblioteki, wykłady i ćwiczenia. Od czasu do czasu otrzymuje każdy nauczyciel urlop celem zwiedzenia różnych urzędzeń szkolnych oraz instytucyj wychowawczych.

W ten sposób przedstawia się obecnie jedna z najważniejszych spraw w całokształcie zagadnień wychowawczych. Widzimy, że nauczycielstwo niemieckie zrywa bezwzględnie z dotychczasowym systemem kształcenia seminaryjnego, że w dążeniach swych ma poparcie całego społeczeństwa — czynników ustawodawczych i rządu młodej republiki, że nawet dyrektorowie i profesorowie seminarjów uznali dalsze istnienie tych zakładów za szkodliwe dla przyszłości narodu i rozwoju jego kultury.

Takie rozwiązanie kwestji kształcenia nauczycieli jest najprostsze i najbardziej celowe. Wobec dotkliwego braku nauczycieli, jaki odczuwa społeczeństwo niemieckie, domagają się tam, by ze wszystkich typów szkół średnich napływała młodzież do zawodu nauczycielskiego, młodzież zdolna, ożywiona zapałem, świadoma szczytnych obowiązków, którym życie swe poświęcić pragnie.

Nauczycielstwo polskie, od chwili powstania wielkiej organizacji zawodowej na terenie b. zaboru austriackiego, od kilkunastu lat, wysunęło postulat średniego i wyższego wykształcenia dla kandydatów nauczycielskich. Ale podczas kiedy gdzieindziej znajduje nauczycielstwo zrozumienie i poparcie, kiedy w jednym szeregu idzie z niem nauczycielstwo seminaryjne, u nas właśnie w sferach seminaryjnych pojawiają się projekty, mające na celu utrzymanie dotychczasowego systemu pod zmienioną firmą. Smutne tylko, że czynnik miarodajny traktują te poronione płody na serjo, że nie zbiorowy głos nauczycielstwa polskiego, oparty na długoletniem doświadczeniu i przemyśleniu problemu, ale pomysły „reformatorskie“ poszczególnych jednostek służą za podstawę obrad.

Na szczęście jednak ostatni głos w sprawie organizacji studjów nauczycielskich w najbliższej przyszłości ma Sejm Ustawodawczy, w którym nauczycielstwo ma zastęp poważnych i wybitnych przedstawicieli. Sejm nasz stworzy ustawę, która społeczeństwu polskiemu zapewni nauczycieli, stojących na poziomie wymogów współczesnej epoki.

Henryk Rowid.

RECENZJE.

Zygmunt Straszewicz: „Najważniejsze zadania szkoły“. Wydawnictwo „Ligi pracy“. Warszawa 1919.

Na broszurkę tę składają się dwa artykuły: „Praca niewolnicza i praca wolna“ oraz „Szkoła pracy“. Lepszym i oryginalniejszym jest niewątpliwie artykuł pierwszy. Wychodzi w nim autor z założeń ekonomicznych i dowodzi w sposób przekonywujący, że o dobrobycie kraju czy państwa, a w konsekwencji o jego oświacie, potędze, kulturze, ładzie stanowi nie całokształt warunków przyrodzonych czy szczęśliwych przypadków, lecz jedynie jego „produkcyjność przeciętna“, t. j. w ostatniej mierze praca. Wyróżnia dalej autor dwa rodzaje pracy: „niewolniczą“ tj. wykonywaną z przymusu, pod działaniem okoliczności zewnętrznych i „wolną“ tj. wypływającą z charakteru i skłonności człowieka samego, przyczem tej drugiej przyznaje bezwarunkową wyższość pod względem produktywności. Ze stanowiska psychologicznego działają w pracy wolnej następujące — w porządku ich wartości wymienione — motywy: żądza zysku, ambicja, poczucie obowiązku i zamiłowanie. Konkretny typ pracownika dzisiejszego stoi w pośrodku między typami pracy „niewolniczej“ i „wolnej“. Typ idealny pracownika wolnego — od artysty do robotnika — określa się czystym motywem „zamiłowania“ i tylko taki typ nie tylko odpowiada godności człowieka, lecz pracuje najwydatniej. To leż w tym kierunku — w kierunku wytwarzania „pra-

owników wolnych“ i odpowiedniej organizacji ustroju społecznego — postępuje ewolucja pracy wogóle. Główne zadanie w tej misji przypada szkole. Celem jej: „wychowanie pracowników wolnych czyli krzewienie zamiłowania do pracy“. Problem to pałacy dziś w okresie powojennym a szczególnie u nas w Polsce, gdzie od XVIII. w. począwszy przeciętna produktywność pracy jest niesłychanie mała, a poczucie, zamiłowanie i umiejętność pracy w szerokich warstwach jedna z najniższych w Europie. „Zajmujemy pierwsze miejsce w Europie pod względem świąt, krótkości dnia roboczego oraz ilości strejków i przy tem wszystkiem wyroby nasze pod względem dobroci stoją na szarym końcu. Produkujemy mało i źle“. To też z całym uznaniem przyjąć należy podjęcie przez autora zagadnienia szkolnej, jako wychowawczy ni „pracowników wolnych“. Żałować jednak wypada, że odpowiedź, jaką na to zagadnienie daje autor w drugim artykule pt. „Szkoła pracy“ zupełnie nie z adawała. Przeciwwstawiwszy dotychczasowemu „ideałowi“ szkoły: „erudytowi tj. człowiekowi dużo wiedzącemu“ typ nowy, przysły „dzielnego pracownika tj. człowieka, posiadającego zamiłowanie do pracy i umiejnającego pracować“, dowodzi autor, że wraz z zmianą stosunków wymaga dziś życie nie pewnego zasobu wiedzy czy ogólnego wykształcenia, jeno przysposobienia do życia, do walki o byt, do „opanowywania otaczającego świata“ — tembardziej, że to właśnie jest pierwotnem przeznaczeniem umysłu ludzkiego, a powtóre, że w tym kierunku idzie również naturalny rozwój dziecka, istoty nawskróś czynnej. „Dziecko uczy się coraz lepiej obracać w swą korzyść czynniki sprzyjające i bronić się przed niesprzyjającymi, a także coraz dobitniej wyraża swe myśli, fantazję, pragnienia za pomocą głosu i gestu, a marzy o zdobyciu jeszcze innych środków wypowiedzania się — takich, jak rysunek, modelowanie, wyszywanie, wyroby z drzewa itd. Zdaje sobie wprawdzie autor sprawę z tego, że z tem założeniem „praktycznym“ nie da się pogodzić tak niezbędna np. nauka historii, lecz tu pomaga sobie kompromisem, żądając tylko zmiany metody. Cały ten artykuł jest wogóle mglisty, powierzchowny, zbyt bezkrytycznie przenoszący na koncepcję szkoły pewne zasady filozoficzne Bergsona oraz doświadczenia z dziedziny psychologii dziecka. O „szkole pracy“ w znaczeniu dziś już ustalonym nie wspomina natomiast autor ani słowem. Czyżby o ruchu tym, tak poważnym i tak szerokie zataczającym kręgi w Europie, nie wiedział? Mimo całego uznania dla idei „pracy“ wogóle a „pracy wolnej“ w szczególności zastrzec się jednak należy przed zbyt podobnym przeszczerpianiem do nas bergsonowsko-amerykańskiego, „pragmatycznego“ ideału, zastępującego typ „*homo sapiens*“ przez przeciwny, lecz równie jednostronny typ „*homo faber*“.

Dr Józef Kretz-Mirski.

Dr Julian Bory. „U podwalin Rzeczypospolitej. Uwagi o szkole i wychowaniu“. Lwów. Nakładem autora. 1919.

Książeczka pożyteczna, acz raczej o charakterze krytyczno-polemicznym, niż pozytywnym, tem ciekawsza i cenniejsza, że napisana nie przez zawodowego pedagoga, lecz przez wykształconego i troskliwego ojca, oceniającego szkołę ze stanowiska jej pożyteczności i celowości wychowawczej i ogólno-kształcącej, którą autor na własnych dzieciach miał sposobność obserwować i poddawać krytyce. A że należy do typu

rodziców, dbających o istotne wykształcenie i rozwój swych dzieci, że sam — acz lekarz z zawodu — przyswoił sobie gruntowną znajomość szkoły dotychczasowej, jej ustroju oraz literatury pedagogicznej, przeto jako obywatel odrodzonej Polski uznał chwilę za sposobną, by w dobie kładzenia „podwalin Rze zypospolitej“ podnieść głos w sprawie, którą słusznie uważa za najważniejszą dla przyszłości Ojczyzny t. j. w sprawie Nowej Szkoły. Głos ten, acz przez „laika“ podniesiony, zasługuje na uwagę i baczność w ogólnej dyskusji szkolnej.

Powiedzmy odrazu: autor jest zwolennikiem kierunku „realnego“, realnego w najlepszym tego słowa znaczeniu. Zgodnie z najoświecenijszymi umysłami Polski i jemu jako wzór szkoły polskiej przyswiewca Liceum Krzemienieckie. Z tego punktu widzenia osądza dzisiejszy typ gimnazjów humanitarnych, który — jak wiadomo — wyrósł na podłożu nie polskim, lecz z tradycji niemieckich, a w planie swoim na czoło wysuwa filologję pod względem materialnym, a wykształcenie formalne, jako cel najprzedszy. Jeśli dodamy do tego znane nam z dotychczasowej praktyki wady gimnazjów humanitarnych, jak preponderancją języków wogóle a metody gramatycznej w szczególności, wynikające stąd zaniedbanie przedmiotów „realnych“, jak nauki przyrodnicze, estetycznych oraz ogólno-wychowawczych, a wreszcie kształcenia fizycznego, to zrozumimy indignację autora, który zwalcza głównie ten — jak go nazywa — „obłęd językowy“, dowodząc przy pomocy znanych z eszty argumentów oraz sumiennie przytoczonych cytatów z prac innych (głównie polskich), że plan taki i ustrój chybiał najzupełniej celu, wytwarzając ludzi nie „klasycznie wykształconych“, lecz „klasycznie ciemnych“, ani nie znających starożytności, ani nie przygotowanych do życia społecznego, a natomiast wyalowiących z wszelkiej samodzielności, z ducha obywatelskiego i z fizycznej tężyzny. To też autor, oświadczając się za fakultatywną nauką języków klasycznych, domaga się — przy równoczesnym usunięciu metody gramatycznej — wprowadzenia nauki języków nowożytnych, która zdaniem autora zmierzać powinna głównie do ich praktycznego opanowania. Z innych przedmiotów kładzie autor główną wagę na język ojczysty, przestrzegając jednak przed przedłożeniem pamięciowem — matematykę, fizykę, geometrię wykreślną, nauki przyrodnicze, geografję i historję, tę ostatnią pragnąc uwolnić od balastu dat a zamienić raczej na dzieje kultury.

Wogóle domaga się autor, by przyszła szkoła polska, ograniczając materiał naukowy do niezbędnego minimum, użyła go raczej do jak najsamodzielniejszego rozwoju fizyczno-moralnego uczniów i w tym celu prócz nauki samej stosowała te wszystkie środki, które wprowadzono już na Zachodzie, jak skauting, samorząd uczniów, prace fizyczne, laboratorja itd. Taka szkoła ożywiona duchem narodowym, wydawać będzie prawdziwych obywateli, jakich potrzebuje wolna Polska.

Konkretnie proponuje autor: czteroletnią szkołę początkową, z której uczeń przechodzi do czteroletniej jednolitej szkoły średniej; w niej — z wyłączeniem języków klasycznych — obowiązują wszystkie inne przedmioty z dodatkiem rysunków odręcznych i geometrii wykreślnej oraz, jako „względnie obowiązkowego“, — jednego z języków nowożytnych. Po ukończeniu czteroklasowej szkoły średniej „młodzież zwraca się albo do kształcenia zawodowego albo też udaje się na jednoroczny

(lub co najwyżej dwuletni) kurs przygotowujący do wyższych studiów na technice, wszechnicy i t. d.

Na ten program trudno się oczywiście z autorem zgodzić. Jestto wprawdzie „reductio ad minimum“, na której źleby wyszli i sami uczniowie i szkoła i nauka i, co za tem idzie, społeczeństwo. Autor sam jednak zdaje się nie przywiązywać zbytniej wagi do tego projektu. Idzie mu głównie o nowego ducha, który zapanować winien w szkole polskiej i pod tym względem uwagi jego są niejednokrotnie zdrowe i słuszne. W zapale polemicznym jednak i tu poszedł za daleko, zwalczając bezwzględnie języki klasyczne, na których karb kładzie to wszystko, co zawinła chyba fatalna metoda ich udzielania. Zastrzechy się też należało wogóle przeciw zbyt „praktycznemu“ ujęciu przez autora typu przyszłej szkoły, bo acz ma słuszność, gdy trawstując znane przysłowie, mówi: non vitae, sed scholae discimus“, to jednak nie ma słuszności, stawiając na czoło zadań szkoły wyłączną dewizę: vitae discimus; albowiem ponad „vita“ — choćby w najtreściwszem znaczeniu — istnieje cel wyższy jeszcze, a tym jest: Kultura.

Di Józef Kretz-Mirski.

O Szkołę Polską. Część III-cia. Pierwszy ogólnopolski wielki Zjazd nauczycielski w dniach 14—17 kwietnia 1919 w Warszawie. Opracował Wład. Kopczeński, sekretarz generalny Zjazdu. Lwów—Warszawa 1920. Wydane staraniem Związku Pol. Tow. Naucz. Książnica Polska T. N. S. W. Stron 267.

Mamy przed sobą obszernie i wyczerpujące sprawozdanie z prac, podjętych około organizowania szkolnictwa polskiego. Jest to trzecia część publikacji, „O Szkołę Polską“, wydanej staraniem Związku Pol. Tow. Naucz. Część I-sza wydana w r. 1918, daje obraz działalności nauczycielstwa z czasów, kiedy na ziemiach polskich rządili jeszcze obcy, kiedy naród pogrążony był w niewoli. Nauczycielstwo, ożywione duchem wolności, przystąpiło do budowy szkoły dla dzieci w wolnej i wyswobodzonej Ojczyźnie. Obecnie w części III-ciej publikacji, poświęconej „pierwszym budowlanym ustawodawstwom szkoły polskiej“, zebrany został cały materiał, dotyczący budowy szkolnictwa; mamy tutaj obraz, dający całokształt zagadnień i projektów, dotyczących ustroju wychowania w Państwie Polskiem.

Sekretarz generalny Zjazdu prof. Kopczeński opracował materiały z nadzwyczajną sumiennością i dokładnością, dając przejrzysty obraz przebiegu obrad na warszawskim Sejmie nauczycielskim. Świadomy ważności i odpowiedzialności tej pracy, zdawał sobie jasno sprawę, że obszerna i obfita w materiały książka, zawierająca opinię rzeczoznawców, będzie miała znaczenie historyczne, podobnie jak i do dziejów szkolnictwa naszego przejdzie pierwszy Sejm nauczycielski, na którym radzili przedstawiciele wszystkich ziem polskich nad całokształtem szkolnictwa. Materiały zawarte w tej książce, świadczyć będą, z jak poważnem przygotowaniem stawiało nauczycielstwo do trudnej pracy.

Książka ta ukazała się w nader ważnym momencie — w momencie, mającym doniosłe znaczenie dla rozwoju szkoły polskiej. Jesteśmy bowiem w przededniu obrad Sejmu Ustawodawczego nad budową naszego szkolnictwa i z chwilą kiedy ustawy szkolne znajdą się na porządku

dziennym, książka ta będzie niezawodnie w ręku posłów znakomitem źródłem informacyjnym i oświetlającym opinię sfer nauczycielskich w sprawach oświaty i szkolnictwa.

Na treść książki „O Szkole Polską“ składa się krótki wstęp historyczny, dający treściwy przegląd prac nauczycielskich, podjętych w ostatnim dziesięcioleciu w większych ośrodkach polskiego życia umysłowego, poczem następują sprawozdania z posiedzeń plenarnych i sekcyjnych, a mianowicie mowy i referaty, jak O zadaniach i gońności stanu nauczycielskiego. — O ustroju władz szkolnych i organach samorządu szkolnego. — O rodzajach i stopniach szkół i ich wzajemnem ustosunkowaniu. O wychowaniu przedszkolnem. — O oświacie pozaszkolnej. — O szkole powszechnej. — O programie naukowym szkoły średniej. — O szkolnictwie zawodowem. — O szkolnictwie wyższem. — O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych i średnich. — O wychowaniu fizycznym. O stosunkach prawnych nauczycieli i t. d.

Książka „O Szkole Polską“ będzie też znakomitem źródłem informacyjnym dla ogółu nauczycielstwa; to też wskazaniem jest, by z treścią jej zapoznaly się jak najlichniesze sfery wychowawców. *H. R.*

Kronika pedagogiczna.

VII. Zjazd Związku Polskich Towarzystw Nauczycielskich odbył się we Lwowie w dniach 3—5-go stycznia 1920. Po przywitaniu Delegatów przez przedstawicieli miasta, władz szkolnych i duchowieństwa po ukonstytuowaniu się prezydium Zjazdu, w skład którego weszli pp. Smulikowski, Thomas, prof. Heinrich jako przewodniczący, Włodarski, Jaworska, Jaremko i Mucha, jako sekretarze, rozpoczęły się obrady w sali Rady miejskiej Referat „o szkolnictwie na kresach“ wygłosił p. J. Kornecki ze Lwowa. Przedstawivszy zadania szkoły polskiej na kresach, oraz zasady, na jakich ta szkoła winna być organizowana, zgłosił referent następujące rezolucje:

1. VII Zjazd delegatów Związku Polskich Tow. Naucz. uznaje, że organizacja szkolnictwa kresowego w Rzeczypospolitej polskiej, opierając się na ogólnych zasadach szkoły polskiej uwzględniać powinna szczególnie warunki rozwoju i potrzeb ludności na kresach.

2. Zjazd uważa, że dla opracowania szkół kresowych winny być powołane specjalne komisje złożone z reprezentantów nauczycielstwa kresowego, oraz organizacji społecznych, działających na kresach.

3. Zjazd podkreśla, że szkolnictwo na kresach spełniać musi ogólnie państwowe, cywilizacyjne i dziejowe zadania, a jako takie powinno być otoczone szczególną opieką.

4. Z uwagi na powyższe znaczenie szkolnictwa kresowego Zjazd podkreśla konieczność odpowiedniego przygotowania nauczycielstwa dla kresów pod względem ideowym i fachowym, tudzież stworzenia mu jak najkorzystniejszych warunków egzystencji.

5. Zjazd zwraca uwagę, na niebezpieczeństwo, grożące szkolnictwu kresowemu z powodu przenoszenia się sił nauczycielskich z kresów.

6. Zjazd uważa, że interesy kulturalno-oświatowe ludności, która pozostaje poza granicami Rzeczypospolitej powinny być zagwarantowane międzynarodowemi traktatami.

Na porządku dziennym drugiego posiedzenia był referat dra H. Rowida na temat „Polskie czasopiśmiennictwo pedagogiczne“. Po przedstawieniu rozwoju prasy pedagogicznej w Polsce i zagranicą, oraz jej stanu obecnego, skreślił plan działalności na przyszłość najbliższą na polu wydawnictw periodycznych, poświęconych wychowaniu i nauczaniu. W myśl swych wywodów przedstawił referent następujące wnioski:

1. Zjazd uznaje ze względu na ideę zespolenia narodu bytującego w okresie porozbiorowym w odmiennych warunkach politycznych i kulturalnych, oraz ze względu na pogłębienie polskiej myśli pedagogicznej i urzeczywistnienie idei jednolitego wychowania w duchu narodowym — konieczność porozumiewania się i współdziałania pracowników na niwie literacko-pedagogicznej.

2. Zjazd wzywa Biuro Szkolnictwa polskiego, by poczyniło potrzebne przygotowania, zmierzające do urzędzenia konferencji redaktorów i współpracowników czasopism pedagogicznych, oraz wybitnych pisarzy pedagogicznych w czasie najbliższego zgromadzenia delegatów Z. P. T. N.

3. Zjazd wzywa Biuro Szkolnictwa Pol., by w najbliższym roku rozpoczęło przy Zw. P. T. N. wydawnictwo „Bibliografii czasopism pedagogicznych”, zawierającej wykaz artykułów, ogłoszonych we wszystkich polskich czasopismach pedagog. wraz z podaniem związków streszczeń poruszanych zagadnień.

4. Zjazd wyraża opinię, że w interesie rozwoju i pogłębienia polskiej myśli pedagogicznej, pożądanoby było zróżniczkowanie i specjalizacja w dziedzinie periodycznych wydawnictw pedagogicznych. Wobec tego apeluje Zjazd do poszczególnych Towarzystw nauczycielskich, by w najkrótszym czasie zechciały przedłożyć Biuro S. P. swoje projekty, dotyczące specjalizacji czasopism pedagogicznych.

W następnym dniu obrad Zjazdu przedstawił p. Henryk Rygier z Warszawy projekt budowy domów nauczycielskich, a dr St. Weiner z Krakowa mówił na temat „Przyszłość nauczycielstwa w organizacji i samopomocy”. Ostatni referat „o bursach i internatach w Polsce” wygłosił p. J. Saloni ze Lwowa. Po złożeniu sprawozdania z działalności przydzium Związku P. T. N. za czas od sierpnia 1919 do końca roku przez p. H. Rygięra i przyjęciu zgłoszonych rezolucyj przewodniczący Zjazdu poseł J. Smulikowski zamknął obrady. Wyrażono życzenie, by następnym Zjazd Delegatów Związku P. T. N. odbył się w Poznaniu w czasie wakacji tegorocznych.

1-szy Zjazd nauczycieli śpiewu szkolnego odbył się w Warszawie w dn. 29, 30 i 31 grudnia ub. r. z inicjatywy istniejącego tam Komitetu Stow. nauczycieli śpiewu z p. P. Maszyńskim i p. Downar-Zapolską na czele.

Kilka poważnych referatów, traktujących o śpiewie jako przedmiocie szkolnym, jego stosunku do innych przedmiotów, metodzie nauczania, programie nauczania w szkołach wszelkiego typu, wreszcie o kwalifikacji i uposażeniu nauczycieli specjalistów wywołało żywą dyskusję. Referat p. Wierzbńskiej podkreśla wybitnie żywotność sprawy.

Doniosłość nauki śpiewu w szkole jako przedmiotu ogólnie kształcącego nie jest u nas ocenianą należycie, ani przez społeczeństwo, ani przez szkołę. Nieporozumienia polegają na tem, że kierownicy traktują śpiew jako przedmiot trzeciorzędny i utrudniają pracę produktywną, z tego też powodu nauczyciele nie osiągają rezultatów w szerszym zakresie.

Z mocną wiarą i poczuciem własnej odpowiedzialności w niekorzystnych nawet dla nas warunkach podnieść musimy poziom naszego przedmiotu.

Znaczna ilość nauczycieli zadawalnia się jedynie wokalnemi wynikami swej pracy, a z szerszego zakresu wpływów, jakie ma w rękach nie korzysta. Pod względem zapatrywań dzielimy się na trzy kategorie. Jedni szukają w śpiewie głównie rozrywki i okraszy do różnych uroczystości szkolnych, traktują więc naukę powierzchownie — uczą tylko piosenek. Drugi żądają gruntownego umuzykalnienia, uważają brak kultury muzycznej za kalectwo duchowe, wierzą, że warto dać nauce śpiewu gruntowne podstawy przy pomocy różnych ćwiczeń, uczą teorii i celowo dążą do umuzykalnienia, dając rękomię postępów w przyszłości, podnoszą młodzież na wyższy stopień kultury i ułatwiają utrzymanie się w równowadze duchowej. Są i tacy, którym samo umuzykalnienie nie wystarczy, artystyczne wyniki pracy nie zadawalają ich, szukają oni w nauce śpiewu wartości wychowawczych, starają się opanować nie tylko głos, ale i duszę dziecka.

Niepodobna w szczepie sprawozdaniu wyluszczać wszystkich zapatrywań referentki, które w rezultacie daly podstawę do wysnucia dwóch zasadniczych wniosków przez Zjazd uchwalonych: 1) Zjazd nauczycieli śpiewu uznaje naukę śpiewu szkolnego za przedmiot ogólnokształcący i równoważny z innymi przedmiotami szkolnymi. 2) Zjazd uznaje, że zapewnienie należnego stanowiska dla samego przedmiotu jak i osoby nauczyciela, zależy w znacznej mierze od poziomu fachowego i pedagogicznego wykształcenia nauczycieli, oraz postawienia sprawy w szkołach przez nich samych.

Celem podniesienia poziomu wykształcenia muzycznego u niewykwalifikowanych nauczycieli szkół powszechnych, Zjazd uchwała zwrócić się do władz oświatowych z żądaniem egzaminu ze śpiewu dla tej kategorii nauczycieli na podstawie programu opracowanego przez zawodowych nauczycieli śpiewu szkolnego i przed komisją złożoną również z zawodowców.

Celem pozyskania wykwalifikowanych nauczycieli uchwalono odpowiednie rezolucje pod adresem władz oświatowych i wyższych uczelni muzycznych z umotywowaniem konieczności szybkiego zorganizowania kursów muzyczno-pedagogicznych dla przyszłego nauczycielstwa śpiewu szkolnego i kursów uzupełniających dla nauczycieli czynnych celem ujednostajnienia metodyki nauczania.

Po wyczerpujących debatach przyjęto jednomyślnie wniosek zorganizowania się nauczycielstwa śpiewu przy Stow. naucz. szkół średnich i wyższych, jako sekcji muzycznej. Organizacja obejmuje komisję dla tworzenia programu nauczania i podręczników dla szkół wszelkiego typu. W skład komisji wchodzi 7 osób z Warszawy wybranych na Zjeździe nadto reprezentanci Lwowa, Krakowa, Poznania i Wilna wybrani przez Koła naucz. śpiewu szkolnego utworzone przez uczestników Zjazdu w tych miejscowościach.

Miasta inne również mają również koła, których wybrani delegaci stają się członkami korespondentami i pozostają w ten sposób w kontakcie z centralą w Warszawie.
Anna Ameisenówna.

Komisja historyczno-pedagogiczna. Na podstawie pisma Ministerstwa W. R. i O. P. z 5 XI 1919 powołaną została do życia Komisja historyczno-pedagogiczna do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Komisja ta istnieje jako samorządne ciało naukowe przy Ministerstwie ośw. publ. z siedzibą w Krakowie.

Zadaniem Komisji jest: a) Opracowanie dokładnego planu badań nad historją wychowania i szkolnictwa w Polsce; b) Zachęcanie i skupianie większej ilości badaczy naukowych w tym zakresie; c) Udzielanie im wskazówek i pomocy; d) Zużytkowanie wydawnicze otrzymywanych materiałów i opracowań; e) Prowadzenie stałej bibliografji prac swej dziedziny; f) Systematyczne inwentaryzowanie materiałów ze zbiorów publicznych i prywatnych.

Komisja posiada własne wydawnictwa dla ogłaszania przygotowanych przez się monografji i rozpraw z dziedziny wychowania i szkolnictwa w Polsce, oraz wydań krytycznych dawnych pisarzy pedagogicznych.

Komisja składa się: a) z członków powołanych przez Ministerstwo O. P. w dn. 6 listopada 1919, oraz zaproszonych później przez Komisję. Na członków powołuje się uczonych specjalnie pracujących w dziedzinie wychowania i szkolnictwa; b) z korespondentów, przez Komisję zaproszonych. Na korespondentów powołuje się uczonych, częściowo i przygodnie współdziałających z Komisją, bibliotekarzy i archiwistów, nauczycieli opracowujących historję szkolnictwa lokalnego.

W miarę potrzeby Komisji mianuje swych delegatów lub powołuje podkomisje w ważniejszych sferach prac naukowych dla wykonywania powierzonych im przez Komisję zadań. Podkomisje takie powstały już we Lwowie, Warszawie i Poznaniu.

Na czele Komisji historyczno-pedagogicznej stoi prof. Kazimierz Morawski, prezes Akademii Umiejętności, sekretarjat objął prof. Dr. Stanisław Kot.

W skład Komisji wchodzi m. i. prof. Windakiewicz, prof. Sinko, ks. prof. Fialek, prof. Estreicher, dr Kukulski, dr Rowid, dr Birkenmayer, dr Lewicki dr Janik.

Trzeci Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem. Zarząd Główny Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. organizuje na czas tegorocznych ferji III. wakacyjny Kurs Uniwersytecki dla nauczycieli, jako dalszy ciąg swej działalności w latach przewojennych. W roku 1913 i 1914 urządził Zarząd w Zakopanem tego rodzaju kursy, w których uczestniczyło nauczycielstwo ze wszystkich b. dzielnic Polski.

Corocznie zjeżdżali nauczyciele, aby w tym najwspanialszym zakątku ziemi naszej zapoznać się z nowszymi wynikami nauki. W roku 1920 odbędzie się kurs pięciodobny w czasie od 26 lipca do 28 sierpnia i obejmie dwa działy: a) filozofie, psychologię i pedagogikę b) Naukę o Polsce współczesnej w połączeniu z wycieczkami w Tatry i Pieniny.

Szczegółowy program wykładów, ćwiczeń i wycieczek, oraz warunki przyjęcia na kurs podane będą w najbliższym czasie w „Głosie Nauczycielskim” i w pi-

smach codziennych. Wakacyjny kurs Uniwersytecki w Zakopanem będzie subsydjowany przez Ministerstwo W. R. i O. P.

Państwowy Kurs dla nauczycieli dzieci małodolnych w Warszawie został otwarty w grudniu 1919. Organizację kursu podjęło Ministerstwo Zdrowia wspólnie z Ministerstwem W. R. i O. P. Program kursu przedstawia się następująco: Wykłady w pierwszym semestrze: Anatomja i fizjologia (Dr M. Stefanowska), Higijena i antropometria (Dr W. Miklaszewski) — Psychologia dziecka (Dr J. Joteyko) — Wychowanie fizyczne (Dr Osmolski) — Wychowanie moralne (Prof. St. Karpowicz) — Metodyka nauczania dzieci zacofanych (D. Zylberowa) — Wychowanie w internatach (Dr J. Korczak) — Wychowanie dzieci nerwowych (Dr T. Jaroszyński) — Z dziedziny pedagogiki (A. Szcycówna).

W drugim semestrze wykladać nadto będą: Dr Jarecki, Zboczenia mowy — Dr Sterling, Psychopatologia wieku dziecięcego — Dr Rosenblumówna, Metodyka badania inteligencji — Prof. St. Karpowicz, wychowanie estetyczne — Prof. Mogilnicki, Prawodawstwo w sprawach nieletnich. — P. Babicki, wychowanie zbiorowe, Dr Jaroszyński, Psychologia i wychowanie dziecka występnego — Dr M. Grzegorzewska, Historia i organizacja wychowania dzieci nienormalnych.

Przedmioty dodatkowe: gimnastyka, gry i zabawy, śpiew, rysunki, slöjd.

Zajęcia praktyczne: 1) W szkołach miejskich dla dzieci małodolnych pp. Zylberowa i Gawlik — 2) W bursach, Balicki i Kukowski; 3) W schronisku „Pomoc dla dzieci” Dr Korczak i Wilczyński — 4) W zakładzie ewangelickim dla dzieci niedorozwiniętych, p. Welfle. Nadto zwiedzą uczestnicy kursu Zakłady w Studzieńcu i Puszczy, Instytut Opieki Moralnej w Mokotowie, Przytułek dla idiotów i epileptyków i t. d. Wykłady odbywają się w państwowem seminarjum warszawskiem.

Czasopisma pedagogiczne.

Szkola Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Min. W. R. i O. P. pod redakcją *Anieli Szcycówny*. Rok I. Zeszyt I. Warszawa 1920.

Ukazał się właśnie pierwszy numer „Szkół Powszechnych”, której wydawnictwo zawywedziano zeszłego roku. Na treść tego zeszytu złożyły się następujące artykuły: Społeczność szkolna *Anieli Szcycówna*. — O współżyciu nauczycieli z dziećmi *J. Ciembroniewicz*. — Zadanie społeczne nauczyciela szkoły powszechnej *J. Bataban*. — O rozwoju zainteresowania u dzieci normalnych i anormalnych *Dr J. Joteyko*. — Elementarz Komisji Edukacji Narodowej *W. Osterloff*. — Antoni Karbowski *Anieli Szcycówna*. — Wychowanie cielesne w szkole powszechnej *Dr St. Kopczyński*. — Z metodyki przyrodoznawstwa *M. Heilpern*. — Nadto sprawozdania z literatury i z ruchu pedagogicznego w Polsce i zagranicą.

Przegląd Pedagogiczny. Organ Stow. Naucz. Pol. w Warszawie. Treść Nr 9—10 (listopad-grudzień 1920): Przyczynek do sprawy ćwiczeń stylowych *Z. Makowska*. — Ocena analityczna wiedzy ucznia *Dr M. Odrzywolski*. — Dokładność w pracy (*P. S.*) Wykłady państwowości w szkołach francuskich, Instruction civique *T. Karpiński*. — Recenzje. — Kronika. — Notatki statystyczne.

Polska Macierz Szkolna. Warszawa Nr. 13—14 (listopad—grudzień 1919 roku) zawiera artykuły: II Zjazd Delegatów Towarzystw Oświatowych. — Z księgi przysłów o wychowaniu, nauce, szkole i książce *A. Langer*. — Kinematografy oświatowe *A. Langer*. — Oceny i Sprawozdania.

W Słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr 3—4 (luty 1920): Ranki zimowe *I. Jęnisówna*. — Z dziejów ziemi pruckiej (*S. S.*) Czerwony Krzyż *St. Posner*. — Kopernik *M. Dąbrowska*. — Drogi powietrzne (*W. N.*) Poszukiwacze skarbu *H. Jel*.

Plomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Warszawa Nr 5—6 (luty—marzec 1920): Malarz. — Sposrżezienia *Kazia A. Sanderówna*. — Rodzina *H. Statterówna*. Co Jędrus Smaderek widział w Krakowie 14 marca 1794 roku *Jerzy Dębno*. Nadto dodatek dla młodszej dztaiwy „*Plomyczek*”.

Świt. Warszawa. Zeszyt IV-ty za wrzesień 1919 przynosi artykuły: Jakie prawił wolnego życia układał dla bojowników zmartwychwstającej Polski *Adam Mickiewicz*. — Kształtowanie się praw wolności obywatelskiej *A. Langer*. — 3 Maj 1791

czenie ekonomiczne, ale dają one możność wytchnienia po pracy umysłowej.

Pod wpływem idei i zasad pedagogicznych Locke'a nastąpiły głębokie zmiany w wychowaniu domowym i publicznym w Anglii. Odtąd młodzież angielska odznacza się zaletami, któremi tak dzisiaj słynie w całym świecie — zamiłowaniem do pracy ręcznej i zręcznością w ćwiczeniach fizycznych, oraz praktycznością i dzielnością życiową.

Z pedagogów wieku XVII. najgłębszy wpływ na teorię i praktykę wychowawczą wywarł Komeński swem niespożytem dziełem „Wielką Dydaktyką“, stanowiącą wspaniały system pedagogiczny, opracowany w najdrobniejszych szczegółach. Znakomity pedagog czeski, twórca metody poglądowej, wymienia między przedmiotami nauki w szkole elementarnej także i zajęcia ręczne, podkreślając ich znaczenie wychowawcze praktyczne i moralne. Kształcenie naukowe powinno kształcić w człowieku rozum, mowę, rękę, tak iżby mógł wszystko wykonywać“. W okresie wychowania przedszkolnego t. j. w szkole macierzystej należy przedewszystkiem kształcić zmysły. „Powinniśmy stawiać przed zmysłami wszystko, co tylko można, mianowicie to, co widzieć można, przed wzrokiem — to, co słyszeć — przed uchem — rzeczy woniące — przed powonieniem — to co posiada smak przed smakiem, a to, czego dotknąć się można, przed dotykiem. Jeśli zaś kilkoma zmysłami coś postrzec można, przedstawimy im kilku równocześnie“.

Zasady dydaktyczne Komeńskiego dotąd nie znalazły w praktyce powszechnego zastosowania. Sami też Komeński nie był konsekwentny w urzeczywistnianiu tej złotej reguły dydaktycznej. Wiadomo, że wydał on podręczniki do nauki, między którymi najsłynniejszy był „Świat malowany“. Otóż z tego podręcznika uczono przyrody na podstawie obrazków zamiast na rzeczywistych okazach. Zamiast dać dziecku do rąk kwiat, owoc, roślinę, zwierzę, minerał i t. d., pokazuje mu nauczyciel obrazek w „Świecie malowanym“ i tem samem popada znowu w werbalizm, tak słusznie i skutecznie zwalczany przez Komeńskiego w teorii.

Kontynuatorem myśli Komeńskiego w praktyce był Francke, założyciel znanych zakładów wychowawczych w Halli. W szkołach jego miała szerokie zastosowanie zasada bezpośredniej obserwacji i działania. Uczono tam przyrodoznawstwa na wycieczkach, w ogrodzie, na podstawie obserwacji nieba i zjawisk przyrody, anatomji uczyli się wychowankowie, wykonując sekcję zwierząt. Nawet tak nowy a doniosły czynnik w rozwijaniu dzieci, jak wycieczki i przechadzki, wchodziły w zakres programu. Uczniowie zwiedzali warsztaty i sklepy i to, w sposób systematyczny; w jednym okresie chodzili do warsztatów rzemieślników drzewnych, w innym do warsztatów metalowych, przyczem odbywało się szczegółowe objaśnienie rodzaju wytwórczości, narzędzi i t. p. Po zwiedzeniu sklepów omawiano stosunki geograficzne i zagadnienia przyrodnicze w związku z różnemi towarami, wystawionemi na sprzedaż w handlach. Starsi uczniowie zajęci byli w zakładach Franckego łatwiejszemi rzemiosłami.

Pedagogowie XVIII w. również zwracają uwagę na zajęcia ręczne

w szkole, celem wszechstronnego kształcenia wychowanka. Niektórzy jednakże popadają w jednostronność w przeciwnym kierunku. Tak np. Kindermann zorganizował w Czechach szkolnictwo ludowe, nadając mu charakter wybitnie rękodzielniczy. Kierunek taki w wychowaniu, zmierzający do wyuczenia dzieci rękodzieł w okresie elementarnego kształcenia, kryje w sobie również szkodliwą jednostronność, jak i wychowanie, oparte wyłącznie na wpajaniu w umysły dzieci wiedzy książkowej. Albowiem w okresie, kiedy wychowanka należy rozwijać wszechstronnie, uczono tam dzieci rękodzieł, oczywiście dzieci t. zw. warstw niższych, dla pewnych z góry określonych celów. Taki pogląd na znaczenie zajęć ręcznych w szkole nie odpowiada zasadom racjonalnej pedagogiki.

Z pośród pedagogów XVIII. stulecia najgłębiej ujął istotę wychowania myśliciel francuski Jan Jak ó b Rousseau, którego „Emil“ wywarł wpływ potężny na prądy wychowawcze doby obecnej. Zasady pedagogiczne Rousseau'a stały się ideą przewodnią, hasłem w dążeniu do nowej szkoły. Dla znakomitego filozofa genewskiego grzechem jest wpajanie nauki zapomocą słów, a nie drogą doświadczenia i badania. „Udzielajcie młodzieży o wiele więcej nauki w działaniu, aniżeli w słowach; niechaj z książek uczy się tego tylko, czego jej doświadczenie nauczyć nie może“. Zasady dydaktyczne Rousseau'a, mające na celu oparcie nauki na bezpośredniej obserwacji zjawisk i rzeczy w najbliższym otoczeniu wychowanka — zasady wskazujące znaczenie ćwiczeń ręcznych dla ogólnego rozwoju dziecka, stanowią istotną cechę szkoły pracy. Zasady, głoszone przez myślicela genewskiego, miały jednakże zrazu tylko znaczenie teoretyczne. Przez cały prawie wiek XIX., a tem mniej za czasów Rousseau'a, nie dały praktycznych wyników, system wychowania, a w szczególności metody nauczania nie uległy głębszym zmianom. Dopiero z końcem XIX. stulecia nowy duch, tkwiący w poglądach autora „Emila“, ożywić poczyna izby szkolne.

Obok Rousseau'a obrali swym przewodnikiem współcześni reformatorzy wychowania pedagoga szwajcarskiego Jana Henryka Pestalozzi'ego. Według niego powinien człowiek „drogą pracy zdobywać wiedzę, starać się o to, by pracy rąk nie poprzedzały wiadomości bez treści“. Albowiem zdobycie pewnej sumy wiadomości bez równoczesnego ćwiczenia zdolności wykonywania, bez stosowania nabytej wiedzy w praktyce, jest rzeczą martwą, w życiu bezużyteczną. Jak stąd wynika, wysuwa Pestalozzi zagadnienie połączenia pracy z nauką — pracy fizycznej z umysłową. Wprowadzając do swych zakładów wychowawczych zajęcia ręczne, wskazał jednak, że nie są one celem nauki, ale głównie środkiem kształcenia i ogólnego rozwijania zdolności wychowanka. Zasadą jego było, że kształcenie zawodowe poprzedzone być winno wychowaniem ogólnem, t. zn. wszechstronnym rozwojem wychowanka. Idee Rousseau'a i Pestalozzi'ego podejmuje Froebel i przystosowuje je do celów praktycznych ze szczególnem uwzględnieniem wychowania przedszkolnego.

Z powyższych rozważań przekonaliśmy się, że najznakomitsi przedstawiciele w dziejach pedagogiki zwrócili uwagę na wszystkie te czynniki, które tworzą istotę szkoły pracy. Bezpośrednie postrze-

Błędne założenia naukowe w ministerjalnym programie geografji.

(Ciąg dalszy).

Klasa II.

Rozpoczynanie nauki o kulistości ziemi i o globusie w klasie drugiej jest w zasadzie słuszne, gdyż wiadomości z geografji matematycznej, nawet w zakresie najelementarniejszym, można ze skutkiem udzielać dzieciom dopiero po jedynastym roku życia. Mylnem natomiast i z gruntu błędnem jest to: 1) że zamiast rozpoczynać systematyczną naukę podstawowych pojęć geograficznych dopiero w klasie drugiej, Ministerstwo każe ją zaczynać już w klasie pierwszej, kiedy umysł dziecka do tego rodzaju zagadnień nie jest jeszcze podatny i stosownie przysposobiony. 2) Nielogicznym i wręcz opacznym jest przepis programu, aby czytanie mapy, które w ścisłym pozostaje związku z nauką o kulistości ziemi i zależne jest od znajomości globusu, wyprzedzało naukę o globusie, zamiast właśnie po niej następować. 3) Trzecim wreszcie błędem zasadniczym jest ograniczenie całej nauki o kulistości ziemi, o ruchach jej i następstwach tychże ruchów wyłącznie do klasy II. Jak dalece pomysł ten jest nieszcześliwy a nawet niedorzeczny, przekonamy się najlepiej na przykładzie analogicznym. Do I-ej klasy szkoły powszechnej przychodzi dziecko, mając lat sześć. Tu go uczymy rachować do dwudziestu, w następnym roku do stu, potem do tysiąca, a wreszcie w klasie czwartej do miliona. Cóżbyśmy powiedzieli o pedagogu, któryby żądał, żeby całą tę naukę, rozłożoną na lat cztery, ukończono w jednym roku i nauczono dziecko operować milionami już w klasie pierwszej, lub choćby nawet w drugiej? Czybyśmy nauczyciela tego nie postawili na równi z dawnym organistą wiejskim, który długą i mozolną naukę czytania z dziećmi rozpoczynał od sylabizowania litanji do Wszystkich Świętych i na sylabizowaniu teje litanji ją kończył? Czybyśmy żądania jego, sprzeciwiającego się najelementarniejszym pojęciom nauczania, wszprzecznie potępił i nie uznali za jaskrawy objaw nieuctwa i analfabetyzmu pedagogicznego? A przecież podobny wypadek mamy w „Programie”. Wiadomości o kształcie i ruchach ziemi, o zjawiskach tychże ruchów i o budowie świata, a zatem zagadnienia, nad rozwiązaniem których umysł ludzki tysiące lat pracował, autorowie programu chcą włożyć w głowę chłopcom jedynastoletnim w ciągu zaledwie kilku miesięcy. Zaiste niewiadomo, co tu więcej podziwiać: niedoświadczenie, czy też naiwność i lekkomyślność. Ministerjalna „Sekcja szkolnictwa średniego”, która w „Programie naukowym szkoły średniej” zapowiedziała na początku roku 1919 energiczne zwalczanie werbalistycznego traktowania nauki, równocześnie w programie nauki geografji kładzie silne podwaliny pod zupełne zmechanizowanie nauki tego przedmiotu w szkole średniej i otwiera na oścież wrota bezwzględnemu werbalizmowi.

Tego rodzaju anomalje występują nie tylko w ogólnej budowie programu geografji, lecz z nieminiejszą siłą i jaskrawością powtarzają się również i w programie szczegółowym. Warto przytoczyć i uwiecznić

„wykład“, jaki na podstawie elaboratu ministerjalnego nauczyciel ma mieć wobec dzieci klasy drugiej.

Oto czytamy: „Pozorna a rzeczywista postać powierzchni ziemi. Krótka, przystępna i barwna wzmianka o poglądach na postać ziemi w przeszłości. Podróże Kolumba i Magalhaesa. Utrwalenie się i upowszechnienie nauki o kulistości ziemi na początku wieków nowych“ (str. 75). A na innym miejscu znajdujemy taki imperatyw: „Krótka wzmianka o poprzednikach Kopernika: Arystarchu z Samosu (III. w. przed Chr.), kardynałe Mikołaju z Kuzy (w. XV.). Żywot i prace M. Kopernika. Nauka Kopernika o obrotach ziemi: ruch wirowy i postępowy. Tor ziemi. Obwód elipsy. Wykreślanie elipsy“ (str. 77). W przytoczonych cytatach mamy do czynienia: 1) z materiałem treści historycznej; 2) z pojęciami geometrycznymi i 3) z wiadomościami geograficznymi.

Przystępując do oceny tak różnorodnych tematów, musimy przede wszystkim zaznaczyć, że w geografii jako umiejętności o ziemi stykają się ze sobą liczne wiadomości z wielu dziedzin wiedzy. Z tego to względu geografia odgrywa ważną rolę w tyle pożądanej i tak cenionej koncentracji nauki szkolnej. W niej to właśnie nadarza się ustawicznie sposobność do pogłębienia i utrwalenia wyobrażeń i pojęć naukowych, nabywanych oddzielnie na lekcjach poszczególnych przedmiotów. Nie gdzieindziej, ale właśnie przy nauce geografii wszystkie te wiadomości wiążą się ze sobą i łączą w jedną nierozzerwalną całość. Zobaczymy tedy, jak program geografii autorowie ustosunkowują do rozkładu materiału innych przedmiotów,

1. Mówią o poprzednikach Kopernika, o Arystarchu z Samosu (III. w. przed Chr.) i kardynałe Mikołaju z Kuzy (w. XV.), ale zapominają, że na „gimnazjum niższe“ Ministerstwo wyznaczyło tylko historję polską, a starożytna i średniowieczna, w zakres której wchodzi wymienieni zwolennicy systemu heljocentrycznego, przewidziana jest dopiero na klasę IV. i V.¹⁾ Opowiadają o „podróżach Kolumba i Magalhaesa“,²⁾ o „utrwaleniu się i upowszechnieniu nauki o kulistości ziemi na początku wieków nowych“, ale przeocząją, że historję nowożytną ma się brać dopiero w klasie VI. Informują młodzież o życiu i pracach Kopernika na początku klasy drugiej, a nie dostrzegają, że o akademji krakowskiej i o Koperniku jest mowa w historii polskiej pod koniec klasy II. Jakż więc cel mają i co warte są takie wiadomości dorywcze, luźne, nie oparte na żadnej podstawie i oderwane od istotnego tła historycznego?

2. Niedostaj na tem autorowie programu wprowadzają do nauki geografji specjalne lekcje geometriji, jak świadczy o tem „obwód elipsy“ i „wykreślanie elipsy“. O ile uczniowi potrzebna jest w geografji znajomość elipsy, to powinien ją wynieść z lekcyj matematyki. Tymczasem w programie tego przedmiotu drugiego nigdzie nie znajdujemy wzmianki o obwodzie i wykreślaniu tej figury geometrycznej

¹⁾ Program naukowy szkoły średniej. Warszawa 1919. Tablice końcowe.

²⁾ Jeżeli autor chciał zatrzymać pisownię obcą, to trzeba było zatrzymać także nieodzowne znaczniki, bez których nazwisko brzmi niewiaderwie. Najlepiej było pozostać przy pisowni, jaka się utarła w języku polskim.

w trzech klasach niższych. Pominąwszy zresztą ten wyraźny brak związku między nauką geografji i matematyki, zapytać się godzi, po co właściwie mamy mówić przy geografji początkowej, że droga, jaką ziemia zatacza koło słońca jest elipsą. Przecież kształt drogi tej w rzeczywistości nieznacznie różni się od koła. Szczegół taki nadaje się dla młodzieży starszej, więcej zaawansowanej w nauce geografji i to wtedy, kiedy będziemy mogli skutecznie wytłumaczyć jej zjawiska, jakie wynikają z eliptycznego toru ziemi.

3. Co się tyczy wiadomości geograficznych, zawartych we wyimkach, podanych wyżej, to z całym musimy podkreślić naciskiem, że nauka szkolna powinna być tak urządzona, by pod kierunkiem nauczyciela dziecko samo dochodziło do poznania kulistości ziemi i jej ruchów rzeczywistych. Tą drogą jedynie zdołamy przyzwycząić je do myślenia, wykształcić umysł jego, a zarazem przyswoić mu potrzebną wiedzę, która nabyta samodzielną pracą myślową, stanie się trwałą jego własnością. Kiedy zaś uczeń posiędzie całokształt najistotniejszych wiadomości z geografji, historii, matematyki, fizyki i nauk przyrodniczych i kiedy osiągnie konieczny stopień dojrzałości umysłowej, wtedy dopiero w sposób syntetyczny możemy mu, jako młodzieńcowi dorastającemu, przedstawić rozwój poglądów na budowę świata. Z przesłanek tych wynika, że najważniejszą do tego rodzaju nauki jest klasa VIII. Natomiast „Program“ sprawę tę odwraca zupełnie na opak; najpierw „wykład“ malcom jedynastoletnim rezultaty dociekań wielkich myślicieli przed Kopernikiem i odkrycia samego Kopernika, a potem dopiero chce ich pouczać o kulistości i ruchach ziemi. To już nie jest wcale nauka szkolna, to nie jest bynajmniej początkowa nauka geografji, ale najoczywistszy „wykład“ zarówno co do treści jak i formy, a zatem w całym słowa tego znaczeniu wykład uniwersytecki.

Przeładowywanie nauki geografji materiałem niegeograficznym i stosowanie metody dogmatycznej nawet w tych wypadkach, gdzie jest ona zupełnie zbyteczna — to rzeczy, praktykowane w okresie scholastycznym, który, nawiasem mówiąc, w geografji trwał długo. Takie jednak traktowanie nauki uznano wkońcu za wadliwe, nieprowadzące do celu i bezwartościowe i oddawna usunięto z nauczania szkolnego. Trzeba było dopiero ministerjalnej „Sekcji szkolnictwa średniego“, aby przeżytki te wydobyć ze starych rupieci dydaktycznych i ogłosić światu jako nowość i postęp.

Wszystkie te błędy są tak zdumiewające, nacechowane taką niezajomością najprostszycy zasad dydaktyki i takim brakiem wszelkiego doświadczenia i rozważgi pedagogicznej, że czytając je, wręcz wierzyć się chce, iż ma się tu do czynienia z publikacją, wydaną pod opieką Ministerstwa oświaty. Zdarza się wprawdzie niekiedy, że młody adept, rozpoczynający zawód nauczycielski w szkole średniej, pragnie uszczęśliwić młodzież klas najniższych „wykładami“ na sposób uniwersytecki. „Wykład“ też dzieciom różne, mądre rzeczy w przekonaniu, że olśni ich uczonością i obfite zbierze plony swej pracy mozolnej. Ale przyznać należy, że nie było wypadku, aby nowicjusz taki próbował drukiem ujawnić światu dowody swego nieuctwa pedagogicznego. O ile bowiem kierownik zakładu nie zwrócił mu uwagi

na niestosowność tego rodzaju postępowania, to szybkie rozczarowanie i przykre doświadczenia zniewoliły go niebawem do zastanowienia się nad dalszemi poczynaniami i na właściwą naprowadziły drogę. Tej atoli refleksji nie widzimy wcale u autorów „Programu”. To też wszystko to, co nieprawdopodobne i niemożliwe przy normalnym sposobie myślenia, racjonalnych poglądach na zadanie szkoły i prawidłowych metodach nauczania, potrafiliby oni w elaboracie swym urzędywnić i uwydatnić z bezprzykładną nonszalancją.

Podobnych błędów i ciężkich przewinień dydaktycznych autorowie dopuszczają się również, mówiąc o izotermach styczniowych, lipcowych i rocznych, tudzież o strefach, zakreślonych izotermami. Dotyczące wskazówki dydaktyczne brzmią następująco: „Strefy termiczne ziemi: 1) strefa gorąca, ograniczona izotermami rocznymi $+20^{\circ}$; strefy umiarkowane między izotermami rocznymi $+20^{\circ}$ a izotermami najcieplejszego miesiąca $+10^{\circ}$; strefy zimne dokoła biegunów do izoterm najcieplejszego miesiąca $+10^{\circ}$ ” (str. 78).

Nauka o izotermach wymaga pewnych podstaw koniecznych, na których musi się oprzeć. 1) Przedewszystkiem trzeba uczniów najpierw zaznajomić z nauką o ciepłe, a tę program fizyki wyznacza dopiero na klasę trzecią (str. 55—57). 2) Należy im wyjaśnić, na czym polega istota linii jednakowego ciepła i nauczyć ich sprowadzania (redukowania) temperatury miejsca do powierzchni morza, a to są rzeczy dla ucznia tego wieku wcale niełatwe, a nawet wręcz niedostępne. 3) Musi młodzież pierwej poznać całość powierzchni ziemi, a z tą zaznajomić się nie miała dotąd jeszcze sposobności, gdyż geografję powszechną wyznaczono dopiero na koniec klasy II. 4) Ograniczenie stref umiarkowanych izotermami rocznymi $+20^{\circ}$ i izotermami najcieplejszego miesiąca $+10^{\circ}$ wymaga koniecznie wytłumaczenia uczniom, dlaczego od strony strefy gorącej uważamy za granicę izotermi roczne, a od strony stref zimnych izotermi lipcowe. Wyjaśnienie to jest tem bardziej potrzebne, że na mapach uwidoczniiona jest zazwyczaj roczna izoterma 0° , jako linja graniczna między strefą umiarkowaną a zimną i za taką właśnie przyjmujemy ją teoretycznie, gdy tymczasem praktycznie więcej jest uzasadniona lipcowa izoterma $+10^{\circ}$. Tych warunków głównych program wcale nie daje młodzieży, nieodzownych podstaw do nauki o izotermach nie stwarza, a gdyby je nawet stworzył, to są to rzeczy dla uczniów jedynastoletnich tak trudne, że stanowczo przechodzą ich możność umysłową. W b. zaborze austriackim naukę o izotermach bierze się dopiero w klasie piątej. Pomimo, że uczniowie klasy tej posiadają już podłoże naukowe z czterech klas niższych, są o kilka lat starsi i umysłowo znacznie dojrzałsi, to przecież z wiadomościami temi niezawsze i niełatwo dają sobie radę. Jakżeż więc możemy mieć odwagę wymagać rzeczy takich od chłopców klasy drugiej! Niedostateczny ich rozwój zdolności intelektualnych i brak należytego przygotowania naukowego najmniejszych nie pozwalają żywić nadziei, żeby nauka ta, zastosowana tak wcześnie, pożądane wydać mogła owoce.

„Program” żąda od uczniów klasy drugiej „charakterystyki klimatu Polski” na podstawie systematycznie notowanych spozstrzeżeń meteorologicznych (str. 60, 78, 79). Spozstrzeżenia, czynione przez wy-

chowanek w klasie I. i II., a zatem mniej więcej przez kilkanaście miesięcy, bynajmniej nie wystarczają do wyrobienia pojęcia o klimacie, a w każdym razie pojęcie takie mogłoby wypaść zupełnie mylnie. Do scharakteryzowania klimatu potrzeba obserwowania zmian atmosferycznych w ciągu lat wielu. I gdyby uczniowie dane, dotyczące zmian tych, nawet posiadali, to mogliby najwyżej określić klimat miejscowości badanej, ale nie klimat Polski. Notowanie spostrzeżeń meteorologicznych w szkole jest bezwątpienia pożądanym, ale głównie w tym celu, ażeby uczniowie — tem łatwiej mogli zrozumieć, jakie czynniki składają się na klimat i w jaki sposób dochodzimy do jego określenia. Żeby zaś młodzież potrafiła scharakteryzować klimat Polski, musi pierwej zaznajomić się z klimatem Europy, a przede wszystkim poznać klimat Europy zachodniej i wschodniej.

„Program“ omawia z uczniami geografję Polski w klasie I., a klimat Polski przesuwa do klasy II. Dziwny ten pomysł wykracza przeciw fundamentalnym pojęciom geografji opisowej. Wszak zadaniem jej jest przedstawić całkowity, zupełny obraz wszystkich elementów geograficznych, składających się na fizjognomję danego obszaru, a nie podawać — jak to czyniono dawniej — luźnych, rozdrobnionych, encyklopedycznych wiadomości o kraju i nie wtłaczać ich w głowę uczniom większymi lub mniejszymi kompleksami. Nauka taka wywołuje istny zamęt w wyobrażeniach i pojęciach geograficznych i nie tylko nie kształci umysłu, ale rozwój jego wręcz powstrzymuje i przytłumia.

Nie możemy tu także pominąć i niewłaściwości metodycznych. Oto sposoby, jakich program zaleca używać przy nauce geografji: „Nateżenie ogrzewania powierzchni ziemi w zależności od nachylenia padających na nią promieni. Pomiar temperatury terpentyny w kilku rozmaicie nachylonych pyrheljometrach (płaskich, płytkich puszkach z zakopconymi denkami: przez korek w puszcze przetknięty termometr, szpilka tkwi w denku, cień jej wskazuje nachylenie promieni). Analogja: jeżeli zastawić strumień wody płytą z otworem, kiedy przejdzie w jednakich czasach więcej wody: przez płytę prostopadłą, ukośną, czy równoległą do kierunku ruchu wody (str. 78). Pyrheljometr jest stosowny do pracowni fizycznej lub geograficznej, gdzie jeden lub paru uczniów czynić może na nim spostrzeżenia, ale wcale nie nadaje się do demonstracji wobec całej klasy. To samo dotyczy przykładu ze strumieniem wody i z płytą. Doświadczenie takie wykonać w klasie jest trudno, nie można przytem uwzględnić absorbcji promieni a nadto analogja między ilością wody przepływającą przez otwór w płycie równoległej a promieniami równoległymi do powierzchni ziemi jest niewyraźna. Wogóle przykład ten jest zupełnie niepotrzebny, gdyż doświadczenie z nateżeniem ogrzewania powierzchni zależnie od nachylenia promieni można wykonać w sposób daleko prostszy i łatwiejszy do unaocznienia wszystkim uczniom. Z przytaczaniem przykładów w programach naukowych trzeba być bardzo ostrożnym, aby rzeczy mało stosownych lub niewłaściwych nie rozpowszechniać i nie utrwalać.

Co się tyczy pokazu telurjum (str. 78), to przy pomocy przy-

rządu tego łatwo uzmysłowić, że na równiku dzień jest stale równy nocy, że granicą wędrówki pionowego promienia są zwrotniki i że na biegunach noc i dzień trwają po pół roku, ale wpoił młodzieży przekonanie, że na równoleżnikach $66\frac{1}{2}^{\circ}$ występują „granice codobowej zmiany dnia i nocy“ jest rzeczą daleko trudniejszą. Fakt ten da się najlepiej stwierdzić i upogładowić zapomocą odpowiedniego rysunku geometrycznego, ale z powodu słabego przygotowania młodzieży w tej klasie pod względem matematycznym środek taki można zastosować dopiero wobec uczniów starszych. Samo zresztą wyrażenie „codobowa zmiana dnia i nocy“ jest co najmniej nieścisła i dwuznaczna.

Niewiadomo również, jak sobie autorowie programu wyobrażają w praktyce kilkakrotne obserwacje z teodolitem, czynione w nocy, celem skonstatowania, że gwiazda północna jest niemal nieruchoma, inne zaś gwiazdy są ruchome i celem pomiaru wysokości tej pierwszej. Spróbujmy nadać przepisom ministerjalnym formy konkretne! Przedewszystkiem wzywamy wychowanków, aby w nocy o oznaczonej godzinie zjawili się w gmachu szkolnym. Wielu z tych malców jedynastoletnich mieszka w odległości kilku a nawet kilkunastu kilometrów od szkoły. Żeby spostrzeżenia, wykonywane zapomocą teodolitu przez kilkudziesięciu uczniów doprowadziły do jakiegoś rezultatu pozytywnego, muszą potracić przynajmniej godzin parę. Trzeba przytem brać pod uwagę różne kaprysy atmosfery, jak wystąpienie chmury na niebie w okolicy obserwowanej, co znacznie przedłuży czas obserwacji, nagłe zachmurzenie i deszcz ulewny, utrudniający młodzieży powrót do domu późną nocą i tym podobne niespodzianki. I takie właśnie obserwacje według „Programu“ mają powtarzać się kilkakrotnie. Czy jest ktoś tak naiwny, ktoby przypuszczał, że rodzice pozwolą dzieciom na takie peregrynowanie w nocy? Albo, czy znajdzie się nauczyciel, któryby przyjął na siebie odpowiedzialność za wszelkie ewentualności, jakie zająć mogą z powodu urządzania nauki szkolnej o tak niezwykłej porze?

Obserwować gwiazdy w nocy można także w sposób inny, prostszy, przystępniejszy, a przytem zupełnie wystarczający dla uczniów klasy II. Posługiwanie się teodolitem przy geografii początkowej trzeba pozostawić nauce guwernerskiej lub konwiktowej. Natomiast przy nauczaniu publicznem i masowem teodolit nadaje się do nocnych obserwacji nieba wyłącznie z uczniami starszymi.

Wiadomo także powszechnie, jak ważną i doniosłą rolę przy nauczaniu geografii odgrywają wszelkie wycieczki z uczniami. Naukowy charakter wycieczka taka przybiera wówczas, kiedy jej cel jasno określimy, przygotowujemy należycie i umiejętnie przeprowadzimy. Tak pojęta wycieczka wydaje w skutkach swych niawątpliwe owoce i dlatego szczególniejsze posiada znaczenie; ale z drugiej strony pochłania wiele czasu, wymaga niemało zachodów i trudu, a przytem pociąga za sobą nieuniknione koszta i wkłada na nauczyciela odpowiedzialność za ewentualne przykre wypadki. Żeby więc wszystkie te trudności i przeszkody przełamać i wycieczkom naukowym nadać charakter, tak zasadniczo różny od charakteru wycieczek konwencjonalnych, podejmowanych dla celów wychowania fizycznego,

trzeba całą tę sprawę poddać najpierw gruntownej rozprawie, omówić wszechstronnie i wyczerpująco, a potem dopiero włączyć do programu naukowego jako integralną część jego. Autorowie „Programu“ starają się wprowadzić kwestję tę rozwiązać, ale jej pomyślnie i ze wszystkim nie załatwiają. Nie rozróżniają, że są wycieczki, które można skutecznie w godzinach szkolnych i są także takie, które wymagają kilku, a niekiedy nawet kilkunastu godzin czasu. Jedna godzina na tydzień przeznaczona na wycieczki geograficzne w klasie I. i II. daje po uwzględnieniu feryj świątecznych ogólną sumę niewiele wyższą ponad 30 godzin rocznie. Gdybyśmy przypuścili, że liczba ta wystarczy na kilka najniezbędniejszych wycieczek, to zachodzi pytanie, jaką program daje nam rękojmię, że powyższy wymiar czasu w istocie będzie użytkowany na cel wymieniony. Naturalnie gwarancji takiej nie mamy. Owszem są wszelkie dane, jak wykazuje praktyka dotychczasowa, że nauczyciel będzie wołał czas ten poświęcić na przerabianie materiału naukowego, i tak już z b y t o b s z e r n e g o, w izbie szkolnej, aniżeli przygotowywać wycieczkę, narażać się na trudy i niewygody, na koszt i różne niespodzianki. Możemy przy sposobności tej wiele prawić na temat poświęcenia, ideałów i t. p. ale, to pewna, że rzeczywistości przez to wcale nie zmienimy i sprawy tak ważnej i pilnej ani o włos naprzód nie posuniemy.

Nie widzimy także, żeby materiał naukowy programu był dostosowany do pór roku. W jakież więc sposób młodzież ma korzystać z wycieczek przy nauce szkolnej?

Niema również w programie żadnej wzmianki, jak wycieczki naukowe — bo o takich tylko jest tu mowa — należy urządzać. Jeżeli lekcja na łonie natury ma faktycznie przynieść jakąś korzyść pod względem kształcenia umysłowego, to nauczyciel nie może brać ze sobą więcej uczniów niż koło dziesięciu.

Słowem, postanowienia co do wycieczek są traktowane jednostronnie, zbyt powierzchownie, nie rozwiązują zagadnień aktualnych i nader żywotnych i dlatego budzą wiele wątpliwości.

Uwagi ogólne.

Wobec tylu i tak poważnych błędów i niewłaściwości, jakie zawiera „Program“, byłoby może rzeczą już mniej interesującą i potrzebną zapuszczać się w dalsze jego wady szczegółowe. Zajmiemy się przeto teraz jego brakami i niedomaganiem natury ogólniejszej.

I tak: podano przykład programu szczegółowego dla klasy I. i II., a nie postarano się o takiż przykład dla klasy III., względnie dla geografji opisowej. Dlaczego? Czy twórcy programu sądzili, że lekcje z geografji powszechnej, zwłaszcza w początkach, są może łatwiejsze, niż nauczanie podstawowych pojęć geograficznych? Jeżeli tak, to wyobrażano sobie prowadzenie lekcji tych w sposób chyba wcale prymitywny i mało pouczający.

Bardziej jeszcze uderza fakt inny. Oto projekt Ministerstwa przyjmuje 8-letnią szkołę średnią, w której trzy klasy najniższe będą tworzyły na razie wspólną podbudowę dla wszystkich typów. Z czasem atoli zostaną od niej odłączone i zastąpione szkołą powszechną. Dlatego według ministerjalnego „Programu naukowego szkoły średniej“

klasy I., II. i III. 8-letniej szkoły średniej mają odpowiadać IV., V. i VI. klasie szkoły powszechnej o siedmiu nauczycielach. Stąd też — powiada Ministerstwo — postulatem szkolnictwa średniego musi być przyjęcie dla tych klas szkoły powszechnej programów, wypracowanych dla I., II. i III. klasy szkoły średniej.¹⁾ Ponieważ klasa VII. czyli ostatnia klasa szkoły powszechnej ma dać uzupełnienie i zaokrąglenie wiadomości dla młodzieży, kończącej tę szkołę,²⁾ przeto program trzech klas poprzednich tejże szkoły (kl. IV., V. i VI.) i program „gimnazjum niższego“ (kl. I., II. i III.) powinien być identyczny i stanowić zamkniętą w sobie całość. Tymczasem zaszła rzecz wręcz dziwna i trudna do wytłumaczenia. To samo Ministerstwo, które postulat swój określiło tak jasno i wyraźnie, w rzeczywistości żadnych nie poczyniło starań, aby program „gimnazjum niższego“ uzgodnić z programem równoległych klas szkoły powszechnej i zamknąć w nim całokształt wiadomości elementarnych. Tak n. p. w programie dla trzech klas najniższych szkoły średniej nie uwidoczniło wcale geografii Europy; umieszczono tylko w kl. I. „przeгляд ogólny mapy Europy“, a tego przecież żadną miarą nie podobna utożsamiać z geografją Europy. Co się zaś tyczy ziem polskich, to tak wątpliwej wartości nauka, jak „propedeutyczna geografja Polski“ w kl. I. nie może dać choćby minimum najelementarniejszych wiadomości, jakich młodzież potrzebuje, zwracając się po ukończeniu 7-letniej szkoły powszechnej do zawodów praktycznych.

Żeby zorientować się lepiej w tem chaotycznym rozłożeniu materiału, musimy nadmienić, że program geografji dla trzyklasowego „gimnazjum niższego“ osnuty jest na schemacie, jaki Ministerstwo dołączyło do „Programu naukowego szkoły średniej“, ogłoszonego kilka miesięcy wcześniej. Według schematu tego Europa ma być przedmiotem nauki w klasie IV., a ziemie polskie w kl. V., czyli innymi słowy, pięć klas niższych 8-letniej szkoły średniej obejmuje dopiero pewną całość samą dla siebie i daje młodzieży ogólny zarys podstawowych wiadomości z geografji. Ponieważ jest wręcz wykluczonem, aby uczeń opuszczał pełną szkołę powszechną bez znajomości Europy i ziem polskich, przeto nie pozostaje Ministerstwu nic innego, jak tylko materiał naukowy IV. i V. klasy gimnazjalnej ograniczyć do jednego roku i skupić go w klasie VII. szkoły powszechnej. Takie atoli przeładowanie jednej klasy materiałem geograficznym musi z konieczności pociągnąć za sobą zmechanizowanie nauczania, a w następstwie powierzchowność i encyklopedyczność wiadomości udzielanych. Anomalja ta, spowodowana nienależytem i niestarannem przemyśleniem całego programu szkolnego, dotyka właśnie tego działu geografji, który dla podniesienia poziomu intelektualnego szerokich mas ludności, dla ich uświadomienia narodowego i obywatelskiego szczególnie jest pożądany i niezbędny. Jeżeli tedy przez „uzupełnienie i zaokrąglenie wiadomości“ w klasie VII. szkoły powszechnej mamy rozumieć skondensowanie elementarnej nauki o Europie i Polsce w ten sposób, że materiał naukowy tejże klasy będzie odpowiadał materia-

¹⁾ Program naukowy szkoły średniej. Warszawa 1919. str. 151.

²⁾ Tamże.

geografję matematyczną! Uwaga powyższa, acz dowodząca, że autor akceptuje nowe myśli, jest jednak nieco osłabiona wyrazami: „może“ i „poniekąd“. Bowiern rysunek nie „może“ być związany z pogadankami etc., lecz „powinien“. Nie stanowi on „poniekąd“ ich ilustracyjne dopełnienie, lecz jest istotną ilustracją, a ściślej wypowiedzeniem tego, co dziecko „wie“ o danej rzeczy. Cała nauka na stopniu elementarnym, a więc wiadomości z historii, geografji, przyrody etc., kształcenie duszy dziecięcej, momenty etyczne, wszystko to łączy się, wiąże z życiem dziecka, z doświadczeniem, przeżywaniem. To zasady „szkoły pracy“ i tak pojmował je nasz Piramowicz, mówiąc „nauczyciel wyprowadzi dzieci w pole, na ogrody, na place“. A dalej „dopiero po doświadczeniu w polach niech kreślą figury. Rysowanie, acz niezgrabne będzie dla nich zabawą. Bo nie trzeba wiele czasu tracić na staraniu się i przymuszaniu, by kształtnie rysowali“. A dalej „przed nauką na rozum ma iść wprzód pokazywanie uczniom samych robót gospodarskich. W każdej porze roku na roboty w tym czasie przypadające prowadzić ich do gumien, do obór, stajni i t. p.“.

I choć u Piramowicza dobitnie występuje motyw praktyczności, niemniej w rozwinięciu tych myśli leży cały program nowej zreformowanej szkoły. Trentowski mówiąc o rysunkach, twierdzi „na oryginalnych pracach poznasz ich (dzieci) duszę“. Skoro dziecko to rysuje, co o danej rzeczy „wie“, tedy tyle wie, ile w swoim rysunku wyrazi. Trzeba tylko rysunek ten rozumieć nie na miarę naszych wymagań, lecz na miarę dziecka, nie możemy wymagać stylu, piękności wyrażen i dyspozycji myślowej, lecz uważnie i poważnie wsłuchać się, wmyśleć. Stąd pochodzi, że dobra matka zawsze rozumie swoje dzieciątko, choć ktoś inny, obcy nie wie z jego „opowiadania“.

Idźmy dalej. W oddziale I-szym mają dzieci rysować „czworonogi“. Więc: kot, królik, świnia, koń (z pamięci). Aliści autor każe te czworonogi przedstawiać „z tyłu, albo z boku“. Otóż — pozwoli autor — ale o ile dzieci rysują „wszystko“, o ile równie śmiało rysują człowieka (i to najwcześniej), jak i zwierzęta i domy i drzewa i t. d., o tyle zawsze przedstawiają je z najbardziej charakterystycznej strony. Więc dom z przodu, jaszczurkę z góry, konia z boku. Kerschensteiner, który zbadał około 130.000 rysunków dziecięcych zna bardzo nieliczne wypadki odstępstwa od tej zasady, gdzie dziecko zmagalo się z problemem przedstawienia n. p. konia z tyłu lub z przodu i dawało rzeczy nie dające się opisać! Ci śmiałkowie byli to dzieci 9—11 letnie, więc na tym stopniu rozwoju, kiedy w dziecku poczyna się z wolna budzić samokrytycyzm w odniesieniu do rysunków własnych, kiedy dziecko już patrzy i dostrzega ważniej i zaczyna tracić ufność w swą dotychczasową dziecięcą „prawdę“ rysunku ideograficznego. Jest to psychiczny okres wahań i pytań, okres, w którym nadchodzi pora rozpoczęcia rysunku jako przedmiotu. Są to wszystko rzeczy znane i... uznane. Przytoczyliśmy je dla pełni obrazu „metody“ omawianego programu.

W oddziale II-gim zaraz na wstępie czytamy: „ziarna fasoli różnych gatunków powiększone (z pokazu). Narysować je kilkakrotnie. Podobnie: chleb“. Co to znaczy? Czy ziarna fasoli różnych gatunków mają różny kształt? Jaki cel ma powiększanie? Chyba to ćwiczenie techniczne. Bowiern dzieci w swych typowych rysunkach tylko zmniejszają, nigdy

zaś nie powiększają. Co do owego treściwego „podobnie chleb“, to już — wyznajemy — rzecz wydaje się nam całkiem niejasna. Czy bochenek? Z góry, czy z boku? W czym autor widzi charakterystykę chleba — w kształcie, czy w barwie? Toż z góry widziany będzie kołem lub podłużną niby elipsą, z boku będzie przypominał może obrys... ziarna fasoli. Czy oto idzie?

W oddziale III. zaraz po owym globusie idą „najprostsze w kształcie naczynia umieszczone na wysokości oka (z natury)! Chce tu widocznie autor ominąć perspektywę koła (otworu, czy dna) i stara się to wyjaśnić w „uwagach“. Wyjaśnienie to jednak raczej sprawę zaciemnia. Jeżeli bowiem dziecko narysuje „kubek“ z elipsą otworu a linią prostą u dołu, dowodzi tem, że otwór „widzi“, zaś u dołu nie widząc pełnej elipsy radzi sobie jeszcze na swój dziecięcy sposób. Wystarczy zatem to zapoczątkowane dostrzeganie posunąć o krok dalej i naprowadzić tu, gdzie ono było niezupełne. Ale tak, czy owak — jest to rzecz dla III. oddziału przedwczesna. Program winien być stosowany do przeciętności i choć zdarzają się nawet dość wcześnie zadziwiająco nieraz przejawy zmysłu dostrzegania u dzieci typu „wzrokowców“, które wyprzedzają swych rówieśników i których nie wolno nam w imię normy przeciętnej w ich samorzutnym rozwoju powstrzymywać, lecz owszem pomagać, traktując wtedy naukę indywidualnie, to jednak program musimy stosować do przeciętnego egółu. Nie sądzimy, by autor chciał w takim razie. by garnuszek miał u góry i u dołu linię prostą (rzut pionowy) — tak bowiem nikt nigdy nie widzi. Dwóch horyzontów jeden rysownik mieć nie może. Ale skoro zaczęliśmy już tę nieszczęsną perspektywę, posuchajmy, co autor o tem mówi na str. 11. W szkole 4-o oddziałowej wyklucza ją zupełnie (i słusznie), wprowadza jednak w szkole 5-o oddziałowej „bryły trzywymiarowe“. Ale świadom, co to jest, podaje bajeczny sposób. Oto każe „zastosować do nich perspektywę geometryczną“ t. zw. perspektywę „równoległych“! Więc jednak mamy jakiejś perspektywy „uczycić“, a cóż zrobimy, gdy uczeń — Boże broń — dopatrzy, że te równoległe „zbiegają się“? Wszakże to owa równoległość, czyli to, co dziecko „wie“ o liniach drogi, ściany bocznej domu, krawędzi stołu etc. stanowi źródło owej typowej karykaturalnej perspektywy dziecięcej, pojawiającej się średnio około 9—12 roku życia, kiedy to górna linja bocznej ściany domu jedzie w górę tylko dlatego, że dziecko „wie“, że ona jest równoległa do linii dolnej, której pozorne „wznoszenie się“ już dostrzegło. Dzieje się to nawet u starszych. I tu zatem jest zaczątek dostrzegania, nam zaś nie wolno z tą chwilą ani zakazywać widzieć, ani nie spieszyć z pomocą. Owa zaś „geometryczna, perspektywa byłaby tylko usankcjonowaniem błędów dziecięcych. Inaczej mówiące autor każe źle „widzieć“ po to, by potem... oduczać. Wszakże przyjdzie wreszcie czas na perspektywę „właściwą“. Autor sam — zdaje się — uzna, że z tem nie trzeba się spieszyć, że rysunek perspektywiczny z poglądu można wprowadzić około 13 roku życia w klasie VII., ale chciałby mieć koniecznie już w V-iej coś w tym rodzaju, więc daje choćby geometryczną... namiastkę perspektywy. Wprawdzie zaraz dodaje: „Jeżeli jednak dziecko spostrzeżga zjawiska perspektywiczne i pyta o nie, to nauczyciel winien mu je wyjaśnić“. Wyobraźmy sobie zatem taką lekcję. Dajemy dzieciom „bryły trzywymiarowe“ i t. p. jakieś pudełka grianaste, pouczamy, że

(jak każe autor) „linje równoległe w przestrzeni, na papierze będą również równoległe“. Objasniamy to rysunkiem na tablicy (tak?) i dzieci biorą się do pracy. Aliści wstaje jedno i pyta: „Proszę Pana — mnie się zdaje, że te linje zbliżają się ku sobie“. I nauczyciel musi mu przyznać słuszność. „Tak dziecko, dobrze ci się zdaje“. A w duszy dziecka i tego i innych zrodzi się ciche pytanie: „Więc dlaczego Pan każe nam tak rysować, skoro ma być inaczej“? A może nawet ów odkrywca zdobędzie się na zgola cyniczne przypuszczenie, że „Pana złapał“. Powtórzmy raz jeszcze: nie wolno nam uczyć błędnie. Naszym zadaniem jest rozwijać dostrzeganie, nie zaś nakładać dzieciom jakieś okulary i kazać im tak, czy owak widzieć. Nie stosujemy żadnych sztuczek i sposobików, które więcej szkodzą, niż pomagają. Nie będziemy mnożyć przykładów. Atoli pragnęlibyśmy wiedzieć dlaczego dzieci po kształtach owoców i jajka mają rysować... dżdżownicę, potem drabinkę (i to koniecznie o 7 sześcioblach), a dalej ptaki i czworonogi i tak dalej i dalej przez cały program. Czy jest w tem jakaś myśl przewodnia, a jeśli tak, to dlaczego jej nie widać? Mamy wprawdzie „uwagi metodyczne“, których zadaniem bywa zwykle rozpraszać podobne niejasności, ale tam mianowicie ostrożnie i z pewną nieśmiałością skreślone nowe poglądy na naukę rysunków, ale nigdzie nauczyciel nie wyczyta, jak się zabrać do owych dżdżownic, fasoli, czy globusa. To bowiem, że nauczyciel zaczynając lekcję rysunków, mówi za autorem: „O czym myślę?... Jest to korzeń roślinny, podługowaty, cienki na końcu, jasno-czerwony(?), jadalny, słodki...“, zakrawa raczej na żart. Otóż dzieci nie będą rysowały tego, o czym nauczyciel myśli, ale to o czym myślą same. Myśleć zaś będą o tem, co je zajmie, co zobaczą, z czem się zetkną, co stanowi jakiś szczegół z całości przeżytego zakresu, z którego wyplynie i pogadanka i nauka języka i rachunków i rysunek, ba — nawet i spiewka stosowna. I wtedy taka marchew będzie notatką, małą ilustracją tego, co wypełniało w danej chwili duszę dziecka, co przesączało się przez zmysły, ukształtowało jako wyobrażenie i ustaliło jako pojęcie. Rysunek będzie najdobitniejszym dokumentem owego pojęcia, kontrolą dostrzegania i próbą pamięci wzrocznej. Będzie to jakoby znak zewnętrzny „fantom“ — jak mówi Wundt — uzupełniany i ożywiany siłą wyobraźni i uczucia“. Ów bogaty szereg przymiotników, które mają rysownikowi przywieść na myśl marchew, jest przytem wyskokiem wcale niepedagogicznym. Dzieci bowiem albo marchew znają, albo nie. Jeśli znają, winno się od nich określenie cech marchwi wydobyc, jeśli nie znają, najbujniejszy opis na nic się przyda. Wskazówka autora, nadaje się chyba jako... szarada. Jest i dla niej miejsce w szkole. Słusznie poucza autor, by nauczyciel dobrze sobie przed lekcją pytania obmyślił. Wfamy jednak, że dobry nauczyciel nigdy nie zapyte dziecka 8-letniego „czem się różni marchew od pietruszki, rzepa od buraka“? Bo gdy idzie o rysunek bezbarwny, to marchew jest raczej podobna do pietruszki, zaś rzepa do buraka, różnice leżą głównie w barwie. Na str. 9 i 10 czytamy, że dzieci „już w drugim i trzecim roku szkolnym chętniej rysują wydarzenia, które uderzyły je czemś mniej codziennem, wydarzenia związane z wycieczką, zabawą, ślizgawicą i przewracaniem się ludzi i t. p.“. Wielka prawda, ale autor zaraz podaje przykład, jak ćwiczyć „wyobraźnię i chwytliwość obserwacji“. Więć znów „Myślę o człowieku — dzieci. I wy pomyślcie o człowieku.

Cóż on robi? Siedzi, czy stoi, czy biegnie? Gdzie się znajduje: w pokoju, na ulicy, w podwórzu, w lesie i t. d.". Spróbujmy sobie przedstawić, co powstanie w umyśle dziecka na skutek takiej przemowy nauczyciela. Jakaś migotliwa wstęga obrazów nakształt filmu kinematograficznego z tą na niekorzyść różnicą, że nie będzie tu ciągłości osnowy. Czy autor naprawdę wierzy, że „pytania takie pomogą dzieciom tworzyć w ich wyobraźni obrazy coraz bardziej jasne i określone”? Optymizm autora, z jakim traktuje różne swoje uwagi koliduje z niedocenianiem myśli o rzeczywistej i głębokiej wartości. Owa powyżej przytoczona „uwaga” o związku rysunku z wydarzeniami etc. jest wszakże naczelną zasadą metodyczną i szkoda, że autor osłabił ją przepuszczeniem przez pryzmat naszego „dojrzałego” krytycyzmu. To bowiem, co dla nas jest „mniej codziennem” może nie być niem dla dziecka i odwrotnie. Jakaś blahostka według nas, może być dlań nowością. A takich nowości odkrywa dziecko mnóstwo co krok. Bardziej go pochłonie np. brzęczący żuk, jeśli go przedtem nie widziało, niż np. pompatyczny pogrzeb jakiegoś dostojnika, jeśli obrzęd sam nie jest dlań nowością, bardziej wierzącą pajac, niż maszyna do pisania. Zresztą, gdy idzie o taki rysunek, tedy tylko dziecko najlepiej nam wskaże, co go w jakimś „wydarzeniu” zajęło i ile dostrzegło i zapamiętało. Nic na to nie poradzimy, jeśli z uroczystego przyjęcia przejeżdżającego n. p.... szacha perskiego całą zdobyczą dziecka będzie... pióropusz na łbie konia. On zastoni resztę i temat „mniej codziennego” wydarzenia zrobi fiasco.

Tak w krótkości przedstawia się ów program. Jest to rzecz niejednolita, nieprzepojona jedną zasadniczą myślą, zlepek „metod” i dróg. Chce tam autor przewinać myśl wywężenia technicznego, chce dać po drodze pojęcia geometryczne, rozwija równocześnie błyskotliwy sztandar samodzielności i swobody, atoli wszystko to, prócz poruszonych, błędów, grzeszy brakiem kości pacierzowej: ustawienia programu mniej szczegółowego, ale za to bardziej związanego z psychiką dziecka na pewnej podstawie owej zasady, o której i sam autor pisze, ale której nie wprowadził w życie w swym programie. Dodajmy wkońcu, że jeśli nauczyciel rysować nie umie, jeśli nie włoży całej usilności i subtelnej bacności w zadania poznawania duszy dziecka, nic mu nie pomogą najtrafniej obmyślane plany, natomiast program wadliwy a obowiązujący urzędowo sparializuje usiłowania nawet dobrego nauczyciela.

Przejrzyjmy teraz „modelowanie”. O ile w programie rysunków, mimo wszystkich jego niedomagań, znać jednak szczerą chęć i wysiłek, o tyle modelowanie potraktował autor bardzo... mimochodem. Na szereg wstępnych poglądów autora: czem jest modelowanie, piszemy się w zupełności. Są one z chóru owych wielkich hasel reformy, jakie nadleciały do nas z Zachodu, a którymi okraślił autor swoje uwagi o rysunkach. Ale z chwilą, gdy zabrał się do wskazania tematów, poczyna ogarniać zdumienie. Czyżby autor poważnie zalecać chciał 7-o i 8-o letnim malcom tematy nakształt wszelkich wydarzeń z życia dziecka i jego rodziny, jak np. „zabawy, uroczystości, święta, pogrzeby, chrzest braciszka itp.”? Czy trzeba być wielkim praktykiem i znawcą dziecka, by z góry przewidzieć wynik, gdy malec pocnie z gliny lepić grupę z kilku osób złożoną. Nie można się oprzeć chęci zapytania, czyby sam autor temu podolał. Proszę pomyśleć: ksiądz, rodzice, kumy, chrześniak, chrzcielnica

ustawione na jakiejś podstawie, z charakterystyką leżącą w stroju, z akcją etc. — wszystko to ma wykonać dziecko z gliny w pełnych postaciach (a może w płaskorzeźbie?!), swemi rączkami o drobnych, ale jeszcze bardzo niesprawnych paluszkach, dających zaledwie zaczątkową możność rozwijania tego, co Niemiec nazywa „Tastsinn“. Gлина, acz bardzo podatny materiał, jest jednak dla dziecka rzeczą nowszą niż ołówek. Skądże więc tutaj takie rozbijanie swobody, skoro w rysunkach była ona znacznie przyciszona. Ach! — ta „swoboda“ — jakże to pięknie brzmi, tylko nieźle byłoby zapytać, kto to jest swobodny? Nauczyciel, nauka, czy uczeń? Czy autor sądzi, że dziecko bez inspiracji porwie się ze swą gliną na taki temat, jak np. „pogrzeb“ i że nie opuści rąk, choćby nawet na skutek zachęcań, czy nakazu pracę rozpoczęło. I czy autor miał sposobność posadzić swoją „metodę“ w ławce szkolnej i wypróbować ją? Program trąci „zielonym stolikiem“. Autorowi idzie o „rozwijanie zdolności twórczych“ i uważa, że lepienie wiedzie prościej do tego celu, niż rysunek, gdyż tam tego celu nie postawił. Tam mamy za to „precyzowanie wyobrażeń“. Skąd to różniczkowanie? Niewątpliwie w wielu razach łatwiej rzecz da się wyrazić w glinie, niż w rysunku. Odpada wtedy konieczność umysłowej transpozycji kształtu bryłowego na płaski dwuwymiarowy. Ale niech rysunek występuje tam, gdzie łatwiej rzecz wyrazić rysunkiem, lepienie zaś tam, gdzie znów to okaże się trafniejsze. Kłatki z ptaszkiem, drabinki, „sztachetek“, wody, drogi, lasu etc. niemal nie można ulepić (bez nb. uciekania się do takich sposobów, które leżą wysoko w dziedzinie sztuki). Pełniej natomiast przedstawi się w glinie jabłko, jajko, garnuszek, bochenek chleba, rozek, zwierzę etc. I właśnie swobodny wybór „techniki“ dowiedzie, że dziecko poczyna panować nad swemi środkami. Przedewszystkiem swoboda ta winna towarzyszyć małemu twórcy w pracy stosowanej do jego sił. Wtedy tylko będzie dziecko swobodne, pokona trud bez zbytowego wysiłku, doprowadzi zamiar do skutku, nabędzie wiary w swą możność, ufności w swoje siły. Pomyślny rezultat ucieszy je i zachęci do dalszej pracy. Sceną „pogrzebu“ pogrzebiemy z miejsca cały zapal i na nic się nie przyda podcinanie inwencji zachęcaniem i choćby najświetniejszym naprowadzeniem. Lepiej mało a dobrze, niż wiele a lichy. Lepiej zadowolić się jakimś skromniutkim tematem, ale wykonanym dobrze, niż efektownym „chrztem braciszka“, który w najlepszym razie okaże się zbiorkiem potwornych idółów glinianych. Dość o tem.

W sprawie wycinanek wypowiada autor szereg trafnych uwag. Ale niezupełnie godzimy się na takie zdanie: „Wycinania z papieru kształtów ludzi, zwierząt, drzew etc... należy unikać. Jest to zwyrodnienie wycinanki“. Coby na to powiedział Frycz, twórca wielu bardzo tęgich i dekoracyjnie świetnych wycinanek-obrazów? Nie należy z tem doprowadzać do przesady — to prawda. Ale niech znów wycinanka występuje tam, gdzie da więcej niż rysunek lub lepienie z gliny, dzięki swej barwie i zdecydowanej sylwecie. I rysunek i lepienie i wycinanka to tylko różne środki tejsamej pracy: wyrażania się dziecka zapomocą kształtu i barwy. Kształcenie tej „mowy“ to nasz cel na stopniu elementarnym, z tym celem wiąże się organicznie kształcenie dostrzegania.

Co zaś do dróg do onych celów wiodących, byłoby może dobrze, gdyby omawiany „Program“ poprzedziła podobna przedmowa, jaką zamieszczono w „programie gimnazjum państwowego“. Czytamy tam, że

„po upływie roku przewiduje się drugie wydanie“... że „Ministerstwo pragnęłoby, aby to drugie wydanie mogło być doskonalsze od pierwszego“. „Ministerstwo zwraca się do wszystkich osób, nauczających w szkołach średnich, aby zechciały w ciągu roku 1919/20 nadsyłać... uwagi i spostrzeżenia, poczynione przy wykonywaniu niniejszego programu. Wszystkie te głosy będą rozważone przy ponownym redagowaniu Programu“.

Tego w naszym programie niema. Albo więc władze nie uważają, by jakiś drugi program mógł być „doskonalszym od pierwszego“, albo też nie wierzą, żeby głosy nauczycieli szkół powszechnych zasługiwały na „rozważanie“.

Stanisław Wójcik.

RECENZJE.

Wanda Majewska. Nauka o rzeczach. Pogadanki z dziećmi w szkole początkowej w pierwszym roku nauczania. Nakładem księgarni Ludwika Fiszer'a w Łodzi. Warszawa E. Wende i Ska. 1917.

„Podręcznik“ ten zawiera 86 „pogadank“ przeplatanych od czasu do czasu „powiastkami“, czerpanymi z różnych innych zbiorów i wypisów, związanymi jakoby z treścią pogadank, a mających na celu etyczne pouczenia.

Tematy pogadank czerpane są w myśl znanej zasady, stanowiącej kanon główny „nauki o rzeczach“, z najbliższego otoczenia dziecka. Mamy więc pogadankę „wstępną“: imię i nazwisko (dlaczego właściwie jest ona „wstępną“, niewiadomo) dalej: rodzice, mieszkanie, „człowiek“, zwierzęta domowe itd. itd. Pogadanki są numerowane, jakby dla podkreślenia pewnej ciągłości, kolejnego następstwa, pryncypem trafiają się zestawienia dość dziwne, nieoczekiwane, np. 7. Ogień (po kuchni). 8. Woda. 9. Przywiązanie do matki. 52. U krawca. 53. Przyrzędy do szycia. 54. P r ó ż n o ś ć. 55. O barwach. 72. Wiosna. 73. Bądź pożytecznym. 74. Roślina. 81. Wiśnia. 82. Jedność to siła. 83. Pory roku. 84. Odwaga. Można zająć takie stanowisko, że wszystko może być przedmiotem lekcji, czy tam okolicznościowej pogadanki, należałoby jednak zaznaczyć w podręczniku, że tematy podane są w porządku dowolnym, że są luźne, niezależne jedne od drugich, podsunięte może przez wydarzenia życia szkolnego, przez samorzutne opowiadania dzieci. Wzmianki takiej nigdzie w książce p. Majewskiej nie znajdujemy; wobec tego, przerzucając treść podręcznika z wyraźnie podkreśloną kolejnością lekcji, ulega się wrażeniu, że tematy podane stanowią jakąś konsekwentnie związaną całość, lecz zamiast tego znajdujemy materiał niezmiernie chaotyczny. Wprawdzie przez „naukę o rzeczach“ można rozumieć różne bardzo sprawy, termin sam jest dość mglisty i rozciągliwy, jednakże nawet ta rozciągliwość ma swoje granice, a przekroczywszy ją mamy wreszcie do czynienia z pogadankami „o rzeczach“ i „nie o rzeczach“, inaczej możnaby powiedzieć „do rzeczy“ i „od rzeczy“. Tych ostatnich, niestety, bardzo dużo! Materiał zawarty w książce p. Majewskiej nie wnosi pod względem doboru tematów nic nowego, operuje starami, do znudzenia utartymi szablonami, a w układzie przedstawia tylko chaos i wytwarza większe jeszcze pomieszanie pojęć w tej dziedzinie nauczania. Przejdźmy obecnie do formy lekcji, do metodycznego ujęcia. Niema w tej książce żadnego słowa wstępnego, żadnych

uwag pod adresem nauczyciela, żadnych wynurzeń osobistych ze strony autorki; wpadany odrazu w „tok nauczania”: Pogadanka wstępna składa się z szeregu pytań (jak na imię twojej mamie? ojcu? siostrze? bratu?) i paru zdań rozkazujących; (powiedz swoje nazwisko) w zakończeniu tej pogadanki radosna niespodzianka: oto wyczerpała się widocznie pomysłowość w zarzucaniu pytaniami, nareszcie myśl się na chwilę uspakaja i śledzi jakąś powiazaną treść ciągłą; niestety ten okrucuch dowcipny, żywy i zajmujący jest dosłownym powłózeniem fragmentu z lekcji Korczaka. Dalsze pogadanki są tylko zbiorami zdań pytających, w niektórych wypadkach, kiedy pytanie bywa sformułowane tak niefortunnie i niebezpiecznie, że można otrzymać albo kilka odpowiedzi, albo nie można się jej wcale spodziewać, autorka od siebie wtrąca pożądaną odpowiedź.¹⁾ Np. str. 13, pogadanka Nr 7. O ogniu. „Co robimy, gdy nadchodzi wieczór i w pokoju ciemno”? Ponieważ dzieci mogłyby powiedzieć „idziemy spać” autorka wtrąca: „zapalamy lampę”. Albo po pytaniu: „czem jest woda”? wtrącona jest odpowiedź: „plynem” (str. 14). Niezawsze jednak autorka jest tak przewidująca; przecież po zapytaniu „co wchodzi do pokoju przez okno”? (str. 10. Nr 5. Mieszkanie.) można się spodziewać ze strony dziecka najprostszych odpowiedzi: kot, złodek, kurz, powietrze i t. p.

Wszystkie te pogadanki różnią się, właściwie mówiąc, tylko długością listy pytań. Pogadanka Nr 10. Szkoła, zawiera 50 pytań, potem kilka zdań twierdzących, po których dorzucono jeszcze 12 pytań. Pogadanka o mieszkaniu (Nr 5, str. 100) składa się z 84 pytań, między którymi rozproszone są tu i ówdzie pouczenia w formie twierdzącej. „Człowiek” w książce p. Majewskiej zajmuje stanowisko bardzo uprzywilejowane! poświęcono mu aż 4 pogadanki (Nr 13, 14, 15, 17). Oczywiście podzielono go „na części”, porachowano oczy, uszy, palec, niemal włosy na głowie. Do tej sprawy powrócimy jeszcze, mówiąc o książce Dyakowskiego.

Istnieje system wyprobowywania wartości pewnej zasady lub metody przez doprowadzenie jej do absurdu; gdyby zamierzenie takie przyświecało p. Majewskiej wówczas, gdy zabrała się do pisania swego podręcznika, to należałoby jej powinszować, że wywiązała się z tego zadania doskonale. Mamy tu istotnie do czynienia z karykaturą systemu i z karykaturą metody. O ileż racjonalniejszą i bliższą umysłowi ludzkiemu była dawna katechetyczna forma podręcznika; tam, po każdym zapytaniu następowała odpowiedź, wskutek tego następane pytania mogły być z tą odpowiedzią logicznie związane; w tej siekaniu pytań i odpowiedzi można było jakoś prześledzić wątek myśli, która rozwinać się mogła w pewnym zamierzonym kierunku. Ale jakież sens mają szeregi pytań, które syją się jak z rogu obfitości i które wcale nie są wywołane jakimś logicznym związkiem myślowym? Czy chodzi tu poprostu o przykład, że można pytać i zanudzać dzieci pytaniami bez końca? Ależ w takim razie, zamiast 80 pytań, możnaby wypisać przynajmniej podwójną porcję. „Czyjem dzieckiem jest prosię”? zapytuje p. Majewska

¹⁾ Nawiasem mówiąc, kiedy elementarny podręcznik t. zw. metodyki, albo dydaktyki (Regener, Baranowski) omawia sposób stawiania pytań; możnaby więc uniknąć pytań dziwacznie i dwuznacznie sformułowanych, przejrawszy przed napisaniem podręcznika odnośnie teoretyczne wskazówki.

na str. 79 i od tego zapytania rozpoczyna pogadankę Nr 42. O świni. A dlaczegoż nie możnaby zapytać np. „Czyją matką jest świnią”? Byłoby o jedno pytanie więcej. Dalej pytanie: „czy prosię jest mile”? Odpowiedź kłopotliwa; nie jest wcale wykluczone, że wśród różnych prosiąt, znajdzie się jakieś „mile” prosię! Nie mogłabym tu wyczerpać wszystkich śmieszności i dziwactw, któremi najeżona jest książka, poruszyć jednak muszę jeszcze pewne grzechy natury wychowawczej. Pomiędzy Nr 45 i Nr 17 pogadanki o „Człowieku” wtrącono powiastkę p. t. „Poszaniecie starości”. Właściwie jednak tytuł nie odpowiada treści, która mówi nam właśnie o nieposzanieciu starości, o tem, że syn i synowa brzydzili się starym dziadkiem, sadzali go w kącie pod piecem i dawali skąpo jeść w glinianej miseczce. Bolesną naukę otrzymali od swego 5-letniego syna, który zrobił z deseczek korytko, przeznaczając je jako naczynie do jada dla rodziców, gdy będą starzy. Dopiero potem się poprawili. Powiastka jest przykra w nastroju i należy do tej kategorii środków moralnego oddziaływania, których wartość już oceniona została jako ujemna. W powiastce p. t. „Przywiązanie do matki” (str. 15) znajduje się pytanie: „Czy ubogim ludziom wygodniej jest chorować w domu, czy w szpitalu”? Wszystkim wogóle ludziom lepiej jest w domu niż w szpitalu, a ludzie „ubodzy” wiedzą o tem najlepiej, gdyż najniechętniej idą do szpitala. „Pogadanka p. Majewskiej nie zmieni nic w tym względzie, „ubogich” do szpitala wcale nie zachęci; żeby znikła ich nieufność do szpitali, które widocznie zdaniem p. Majewskiej, specjalnie „ubogim” polecać należy, trzeba przede wszystkim ażeby zmienił się zasadniczo stosunek do „ludzi ubogich”, czego należałoby oczekiwać przynajmniej od wychowawców. Nie chcąc dłużej zawodzić się nad książką p. Majewskiej, krótko tylko zaznaczyć mogę, że należy ona do książek szkodliwych, które należy bezwarunkowo skreślić raz na zawsze z literatury podręcznej, posiada bowiem same cechy ujemne i ani jednej, którąby można podnieść i podkreślić jako dodatnią.

Marja Lipska-Librachowa.

B. Dyakowski. Nauka o rzeczach i przyrodzie dla niższych klas szkół powszechnych. Część I-sza z 17 rycinami i II-ga z 39 rycinami. Pisownia według uchwał Akad. Umiej. z dnia 15 stycznia 1918. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa—Kraków.

Książka zupełnie nowa; mamy więc prawo przypuszczać, że będziemy mieli do czynienia z podręcznikiem, odpowiadającym nowoczesnym wymaganiom pedagogicznym. Oczekiwanie nasze było tem bardziej uzasadnione, że na podręczniku widnieje nazwisko autora, któremu nasza literatura pedagogiczna zawdzięcza tak znakomite i ładne książki, jak „Nasz las i jego mieszkańcy” lub „Z naszej przyrody”.

Z przedmowy autora do „Nauki o rzeczach i przyrodzie” dowiadujemy się, że „podręcznik przeznaczony jest na 4 pierwsze lata naukania, że ma na celu wprowadzenie dzieci w świat przyrody na zasadzie stopniowo zaznaczającego się rozpatrywania przedmiotów i stworzeń z najbliższego otoczenia dziecka” i t. d.

Dalej autor zaznacza, że nauka opierać się powinna na możliwie częstych wycieczkach i pracy w ogródku szkolnym, dlatego nauczanie

powinno stosować się do pór roku. Wyjątek, zdaniem autora, stanowi jedynie rok I-szy. „Nauka nie jest tu jeszcze ściśle związana z porami roku i można każdą lekcję odbywać w dowolnym czasie, ponieważ przedmioty spostrzeżeń obejmują wyłącznie najbliższe otoczenie dziecka i są zawsze jednakowo dostępne“. Już przy czytaniu tego dowodzenia ogarnia nas niepokój. Czy naprawdę dzieci w oddziale I-szym są jakimiś innymi istotami, niż dzieci w oddziale II-gim i III-cim? Czy nie wpuścimy ich nawet do ogródka szkolnego? W tym względzie tkwi już niebezpieczna zapowiedź, że dzieci te zamknijemy w „najbliższym otoczeniu“ jakim jest klasa i każemy im liczyć nogi od stołu, szyć w oknach i poszukiwać kąta, w którym stoi piec. Istotnie bezpośrednio po tem, autor zaznacza, że w pierwszym roku nauczania „niema powodu do urządzania umyślnych wycieczek, wystarcza co najwyżej odwiedzić od czasu do czasu podwórko, żeby się przyjrzeć życiu zwierząt podwórzowych“. Nasuwa się uwaga, że „odwiedzanie“ podwórka np. warszawskich nie dostarczy okazji do tego rodzaju obserwacji i że wogóle takie „odwiedziny“ trudno polecać, gdyż ani przyjemności, ani korzyści dostarczyć one nie mogą. Tymczasem w myśl życzeń autora na tych podwórzowych odwiedzinach dzieci w I-szym roku nauczania mają poprzestać i tylko „pożądaniemby było przy końcu roku szkolnego, w każdym razie już po lekcji o urządzeniu domu, wybrać się parę razy do budującego się domu, żeby zebrać materiał do lekcji w roku II-gim“. A więc z tego wynika, że w pierwszym roku dzieci będą ten dom „urządzać“ a w drugim „budować“. Istotnie „dom“ jako temat powraca w obu częściach podręcznika, nawet z tym samym obrazkiem, podobnie i „człowiek“ jako temat lekcji rozważany jest dwukrotnie, raz pobieżnie, drugi raz bardziej drobiazgowo.

Następnie znajdujemy w przedmowie wyjaśnienie, co do przeznaczenia III-ciej części, z których składa się każda lekcja. Część I-sza każdej lekcji pisana drobnym drukiem, to szereg pytań; jest to właściwie to, co stanowi całą i wyłączną zawartość książki p. Majewskiej. Autor mówi nam, że pytania te „służą nauczycielowi do przerobienia z uczniami całego materiału danej lekcji; mają one na celu wydobycie z uczniów tego, co wiedzą o danym przedmiocie, uporządkowanie tej wiedzy, kierowanie dalszem rozpatrzeniem i opisywaniem przedmiotów i t. d.“.

Nasuwa się skromna uwaga, że może należałoby te zadania metodyczne powierzyć inicjatywie nauczyciela, że przebieg lekcji, polegający na rozmowie z dziećmi nie może odbywać się podług ułożonego kwestjonariusza, gdyż jeżeli nam chodzi o to, żeby się dowiedzieć, co dzieci znają i wiedzą, to rozmowa nasza z nimi stosować się musi do tego właśnie, co nam powiedzą dzieci, a nie do schematu pytań, zamieszczonych w książce. Nawet sędzia śledczy uzależnia następstwo i kolejność pytań swych od tego, co mu zeznający świadek odpowie; wszakże nikomu nie przyjdzie na myśl ułożyć sobie z góry i wynotować 25 pytań w kolejnym porządku wówczas, gdy zamiarem jest przeprowadzenie z kimś rozmowy. W rozmowie przyjmują udział dwie strony, nie jedna, wobec tego przebieg rozmowy uzależniony jest od obu stron rozmawiających, pomijając jeszcze tę okoliczność, że chyba dzieci w szkole mogą też pytać, nie tylko odpowiadać nauczycielowi.

Możeby więc część I-szą każdej lekcji, przeznaczoną dla nauczyciela.

należało albo skreślić, albo potraktować inaczej. np. zaznaczyć poprostu jakieś punkty, ważne momenty, o których ma nauczyciel powiedzieć w rozmowie z dziećmi, wskazać mu materiał, polecić środki pomocnicze i t. p.

Część II-ga każdej lekcji zawiera, jak pisze autor „treść lekcji uporządkowaną i uzupełnioną nowymi nabytkami uczniów i uwagami nauczyciela. Służy ona do odczytania na lekcji po przerobieniu pytań z części I-szej. Odczytują ją uczniowie sami albo nauczyciel, jeżeli uczniowie nie czytają dość płynnie. Część III-cia zawiera wskazówki dla uczniów w celu wykonania przez nich jakiejś roboty, związanej z pogadanką.

Ten wstęp ogólny wyprowadza nas z kłopotu, jesteśmy poniekąd zorientowani co do przeznaczenia książki, gdyż przerzucając jej kartki byliśmy pełni wątpliwości dla kogo jest ona przeznaczona. Okazuje się, że i dla nauczyciela (część I-sza każdej lekcji) i dla dzieci (część II-ga i III-cia). Pomysł łączenia w jednej książce podręcznika dla nauczyciela i dla dzieci jest w zasadzie niefortunny, możeby więc należało rozbić ten podręcznik na dwie części i jedną dać do rąk dziecka, drugą nauczycielowi. Lecz nasuwa się tutaj inna wątpliwość: mamy więc dać do ręki dzieciom w pierwszym roku nauczania podręcznik do nauki o rzeczach? Jest to zamiar na szczęście nie realny, ponieważ dzieci nie umieją jeszcze czytać, chodzi jednakże o samą zasadę, gdyż godząc się z nią, mogliśmyby taki „podręcznik“ dać już dzieciom w oddziale II. Byłby to zwrot wyraźny ku przeszłości: obecnie dąży się do ograniczenia liczby podręczników w szkole, zwłaszcza na niższych stopniach nauczania, dąży się do tego, żeby punkt ciężkości pracy szkolnej spadał na samodzielne zdobywanie wiadomości na podstawie obserwacji, skojarzeń i zastosowań. Nawet przy nauce religji nie daje się dzisiaj dzieciom odrazu katechizmu do ręki, a nie zdarzyło mi się dotąd spotkać wyraźnej propozycji wprowadzania dla dzieci podręcznika do pogadank lub nauki o rzeczach. Tendencje tego rodzaju należy stanowczo zwalczać, pamiętając o tem, że od dania dziecku do ręki podręcznika do polecenia „naucz się na następną lekcję“ jest tylko jeden krok. Tak więc już na podstawie ogólnego wstępu zakwestjonować należy przeznaczenie książki i jej celowość.

Od wstępu przejdźmy do treści właściwej. Pogadanka 1. O człowieku. Naturalnie części ciała. Część I-sza przeznaczona dla nauczyciela składa się z pytań: gdzie masz głowę, szyję, tułów, ręce, nogi. Gdzie jest prawy bok a gdzie lewy? Których części ciała mamy po dwie, a których po jednej? (Pytanie bardzo pomysłowe!) Która część ciała jest najgrubsza? najdłuższa? najmniejsza? itd. itd.

Część II-giej lekcji przeznaczona do odczytania przedstawia się w następujący sposób: „Ciało nasze możemy podzielić na pięć części; głowę, szyję, tułów, ręce i nogi. Tułów jest środkową częścią ciała, najgrubszą ze wszystkich. Głowa osadzona jest na szyi, nad tułowiem. Ręce znajdują się z boków tułowia“. Ten urywek wystarczy. Tego rodzaju „lektura“ jest poprostu potwornością. Gdybyśmy mieli chorobliwy pomysł „dzielenia naszego ciała na części“, to ostatecznie mogliśmyby, wezwawszy czyjeś pomocy, podzielić je choćby na 10 czy 15 części. Pogadanki „o częściach ciała“, które p. Majewska walczy

w 4-ch lekcjach, do których Dyakowski dwukrotnie powraca, należy raz na zawsze wykreślić z programu; są one zabójczo nudne, w wysokim stopniu trywialne, a ze względu na skojarzenia, które wywołać mogą u dzieci, niekiedy wprost niebezpieczne.¹⁾ Niepodobna wprost zrozumieć jakim to względem pedagogicznym, czy metodycznym przypisać należy to poszanowanie dla tego rodzaju tematów lekcji, co wpływa na to, że żaden „szanujący się” autor podręcznika nie ośmiela się ich pominąć. (Patrz „Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze” dr Młodowskiej, Berggruen, Bobrowskiej).

Należałoby życzyć sobie i dzieciom przedewszystkiem, żeby „podręczników” dla nich nie pisali „pedagodzy”, którzy myślą kanonami „najbliższego otoczenia”, „metody heurystycznej”, „formy pogadankowej” i t. p., lecz aby do pracy tej wzięli się ludzie obdarzeni prosto zdrowym rozsądkiem, jakimś bezpośrednim, żywym odczuciem dziecka i jego zainteresowań.

Powróćmy do podręcznika Dyakowskiego. Następny temat po rozkawałkowaniu człowieka to dom i szkoła. Trudno wymyślić coś bardziej nudnego i suchego; dowiadujemy się, że każdy dom ma fundamenta, ściany, że miejsce, w którym schodzą się dwie ściany nazywa się węglem, że komin służy do „wypuszczania” dymu, że do domu wchodzimy przez bramę. Następnie, dzieci ze szkół powszechnych, bo dla nich wszakże przeznaczona jest książka, mają się zaznajomić z urządzeniem mieszczańskiego mieszkania. Tu już widocznie autor zapomniał o kanonie „najbliższego otoczenia”, bo przecież mieszkanie, które z dziećmi zwiedza na obrazku nie jest otoczeniem dzieci ze szkół powszechnych. Pomimo to dzieci zwiedzają najpierw sypialnię (obrazek), przyczem dowiadują się, że łóżka służą do spania i mają cztery nogi, że umywalka jest z blachy lub drzewa, że stoi na niej miednica i dzbanek, że do czesania używamy szczotki i grzebienia. Po zwiedzeniu sypialni przenoszą się do stołowego pokoju (obrazek), urządzonego w stylu zakopiańskim i tu znów zostają pouczone co do przeznaczenia stołu i kredensu, wyliczone są talerze, półmiski, wazy spodki i filiżanki, umieszczone w kredensie. Na szczęście zapomniano o nożach, widelcach, łyżkach, łyżeczkach i serwetkach. Następnie przechodzimy do „salonu”, który potraktowany został daleko pobieżniej, (może ze względów pedagogicznych?) już nawet bez obrazka; dowiadujemy się jednak, że stoją tam miękkie i wygodne fotele, kanapy, fortepian i obrazy.

Nie poruszam już dalszej treści książki musiałaby zawierać skarby talentu pedagogicznego, pomysłowości, świeżości, aby mogła okupić początek; niestety, nie posiada żadnej z tych zalet i zamknięta jest aż do końca w ciasnym kole nudnego, suchego iście scholastycznego szablonu. Sprzeniewierza się nawet zasadniczemu postulatowi poglądowości, opisuje bowiem łąkę wiejską, której dzieci może nigdy nie widziały, gdyż autor zastrzegł się przecież w przedmowie, że nie ma potrzeby urządzania wycieczek w pierwszym roku nauczania i powracamy więc nawet do uczenia wyrazów i nazw rzeczy nieznanymi.

¹⁾ Jako „curiosum” przytoczyć muszę pytania p. Majewskiej z pogadanki O człowieku str. 24. „Czy masz małego braciszka lub siostrzyczkę? Czy oni mają te same części ciała”? Bez komentarzy! Czy jednak autorka jest pewna, że pytanie zostanie bez komentarzy i ze strony dzieci?

A teraz posłuchajmy co pisał przed 100 laty z górą Konstanty Wolski,¹⁾ autor „Przepisów dla Nauczycieli, dających naukę początkowego czytania“: „Przygotowanie pierwsze. Osmielanie dzieci do mówienia przez rozmowę, zapytania i opowiadanie rzeczy ciekawych. Mając Nauczyciel powierzony sobie urząd oświecenia klasy tych ludzi, którzy jeszcze z rąk natury nie wyszli, powinien umieć zniżyć się do ich wieku, zdolności w nich rozwiniętych, poznać granicę ich pojęcia, chwycić wyobrażenia już im znajome, prowadzić zżęcznie do tych, które z pierwszymi najbliższymi mają stosunek, i to to jest, co się nazywa wzięść się z łatwością do nauczania dzieci. Pierwsze więc iekcje z niemi poświęci ro z m o w i e, pełnej poufalej otwartości względem nich, w materji, jaką mu widok obecny tychże dzieci nasunie, jaką dla nich znajdzie najinteresowniejszą np. o zabawach wiejskich, o ich zatrudnieniach... Nie będzie nigdy suchym sposobem tych rozmów prowadził. Jeżeli chce dzieci ożywić, sam ożywiony być powinien, jeżeli chce ich zainteresować, powinien w rozmowie z niemi okazać, że się interesuje do ich losu i powodzenia... Położymy tu kilka rozmów podobnych nie dlatego, żeby nauczyciel po mechanicznemu tych tylko ślepo używał, ale żeby z nich brał miarę, jak w tym pierwszym ćwiczeniu przygotowańczym z uczniami sam z siebie rozmawiać i postępować ma, aby ich zainteresował, zjednął sobie ich zaufanie i przywiązanie, aby im naukę tym przyjemniejszą uczynił. Jeżeliby zaś chciał użyć tych samych, które tu na wzór się kładą, powinien to zrobić w tym sposobie, z tym ożywieniem i interesem, jak gdyby one w momencie obcowania z dziećmi sam w swem uczuciu czerpał: Powinien dlatego przejąć ducha, jakim technie każdy, kto z drugim poufale rozmawia. Broń Boże! aby obojętnym sposobem mówienia dał poznać dzieciom, że on tylko po mechanicznemu cudze słowa powtarza, albo co gorszaby było, żeby ustawicznie do książki zaglądał w razie rozmawiania z dziećmi lub opowiadania i rozbierania jakiej powieści opowiedzianej“. Po tem „przygotowaniu“ podaje Wolski wzór rozmowy, który w skróceniu przytaczamy.

„Rozmowa pierwsza. Zaczęcie szkoły. O zabawach dziecinnych, i jak one są miłe po pracy“.

„Nauczyciel: Witam was moje dziatki kochane. Czuję radość jakąś „i pociechę, gdy was tu zgromadzone oglądam i kontent jestem nie- „zmiernie, że z wami bawić się będę. A wy też czy z tego kontente „jesteście, ze was tu Rodzice przysłali“?

„Tu z twarzy każdego miarkować będzie jego ochotę, „obojętność, albo posępność i stosownie do układu umy- „słu każdego, słów kilka z nim pomówi i zada mu niejakie „pytanie... Nauczyciel: Wiecież, pocięcie się tu zeszyły? Oto, abyście „bawiły się ze mną. Mnie miło będzie z wami się bawić. A wy też czy „chętnie bawić się ze mną będziecie? Powiedźcież mi, moje dzieci, jakie „są wásze zwyczajne zabawy“?

„Tu da wolność Nauczyciel mówienia każdemu

¹⁾ Konstanty Wolski, eks-pijar (1762—1810) nauczyciel literatury polskiej w liceum warszawskiem za czasów pruskich i ks. warszawsk. autor „Nauki początkowego czytania, pisania i zachowania“ wydanej w Warszawie w roku 1811.

„z osobna... Gdy opowiadać mu będą swoje dziejne zabawy, będzie „miał zaraz sposobność postrzegać zdolności każdego, miarę wyobrażeń i wiadomości jego, oraz tok wymawiania itd. itd.”.

O ileż bliższe w czasie wydają się nam te proste, rozsądne słowa, pisane przed stuleciem, niż oba „podręczniki do nauki o rzeczach”, będące smutnym dorobkiem najnowszej literatury pedagogicznej.

Być może, że chodzi tu o coś więcej jeszcze niż o ten lub ów podręcznik. Kto wie czy nie spotykamy się tu z zagadnieniem bardziej istotnym i zasadniczym, dotyczącym samego systemu i kierunku w nauczaniu początkowym. Zjawienie się tego rodzaju książek, opartych na pewnych założeniach metodycznych, uznanych za obowiązujące (najbliższe otoczenie, forma pogadankowa) budzi poważne wątpliwości co do słuszności i wartości samych zasad. Czy nie należałoby poddać ich obecnie rewizji, zastanowić się nad tem, czy mają one jeszcze rację bytu w nauczaniu? Może mamy tu do czynienia z hasłami, które kiedyś słuszne były i uzasadnione, historycznie odegrały poważną rolę i spełniły swe przeznaczenie; były one potrzebne w XVII i XVIII wieku, jako konieczna reakcja przeciwko wyłącznie humanistycznemu kierunkowi nauczania, przeciwko czemu werbalizmowi; ta „nauka o rzeczach” wprowadziła t. zw. „realją” do nauczania, ona oderwała dzieci od książek i wskazała świat otaczający. Dzisiaj możnaby już sprzeczać się o to, czy t. zw. „nauka o rzeczach” odpowiada nowoczesnym poglądom na zainteresowania dziecka, czy jej metodyczne założenia: nauczyć patrzeć i obserwować, nie mogą być skutecznie przeniesione do innych dziedzin nauczania, czy nie mogą tak przeniknąć ogólnej metody pracy szkolnej, że przedmiot specjalny celom tym służący, stałby się zupełnie błędnym, obciążającym niepotrzebnie program. Jest to problemat wymagający dłuższego artykułu, dokładnych rozstrząsań i wyczerpującego uzasadnienia. Jakiegokolwiek jednak zajęlibyśmy w tej sprawie stanowisko, nie ulega żadnej wątpliwości, że podręczniki do nauki o rzeczach, pisane w tej formie i w tym duchu jak obie omówione powyżej książki, należy zaliczyć do objawów zupełnie wstecznych, do podręczników bezwzględnie szkodliwych, utrwalających zabójczy, suchy dogmatyzm, zabijających myśl nauczyciela i przejawy samodzielnej myśli u dziecka.

Marja Lipska-Librachowa.

Kronika pedagogiczna.

II. Zjazd Delegatów Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych odbył się w Warszawie w dniach 8, 9 i 10 kwietnia 1920. Na Zjeździe wygłoszono referaty: „O wychowaniu obywatelskiem” (prof. Ant. Dobrowolski), „Szkoła powszechna w Polsce i jej nauczyciel” (H. Rowid i K. Klimek), „O charakter służbowy nauczyciela”, „Ustrój władz szkolnych i organów samorządu szkolnego w projekcie rządowym, a w projekcie Związku” (Z. Nowicki). W sprawie szkoły powszechnej i kształcenia nauczycieli zapadły na Zjeździe Delegatów następujące uchwały:

W sprawie szkoły powszechnej.

1. Szkolnictwo publiczne w Państwie Polskim winno być w ten sposób zorganizowane, ażeby między poszczególnymi stopniami szkół i ich odgałęzieniami istniał organiczny związek, ażeby temsamem dla każdego dziecka bez względu na pocho-

dzenie i stosunki społeczne rodziców, dostępną była każda szkoła, odpowiadająca jego uzdolnieniom i skłonnościom.

2. Podstawą edukacji narodowej jest szkoła powszechna, w której uczą się i wychowują wszystkie dzieci, bez różnicy stanu i wyznania. W program nauki szkoły powszechnej wchodzi religja, jako przedmiot obowiązkowy.

3. Obowiązek uczęszczania do szkoły powszechnej na naukę codzienną trwa conajmniej lat siedem od 7—14 roku życia. W razie stwierdzenia dostatecznego rozwoju fizycznego i duchowego można dziecko przyjąć do szkoły powszechnej już po skończonym 6 roku życia. Po ukończeniu szkoły powszechnej uczęszcza młodzież — o ile nie przechodzi do szkoły wyższego stopnia — obowiązkowo do szkoły uzupełniającej, do 18 roku życia. Nauka w szkole uzupełniającej odbywa się conajmniej w 8 godzinach tygodniowo przez 10 miesięcy w roku. W Państwie Polskiem istnieje przymus szkolny od 7—18 roku życia.

4. Nauka w szkole powszechnej, oraz w szkole uzupełniającej jest bezpłatna. Dzieci szkolne otrzymują pomoce naukowe również bezpłatnie.

5. W ciągu nauki w szkole powszechnej należy dzieciom, pozbawionym opieki naturalnej, zapewnić ochronę i pomoc ze strony państwa oraz organów samorządnych na mocy specjalnego ustawodawstwa ochronnego.

6. Szkoła powszechna winna być tak urządzona, by umożliwiła rozwój fizyczny i duchowy wychowanków, wyposażała ich w zdolności produktywne i stwarzała podwaliny charakteru moralnego.

7. Program szkoły powszechnej, jako ogólnie kształcącej obejmuje trzy grupy przedmiotów nauki i zajęć: a) humanistyczną (religja, język ojczysty i obcy, historia), b) przyrodniczo-matematyczną (geografia, przyrodznawstwo, matematyka), c) techniczno-estetyczną (rysunek, nauka zręczności, śpiew, gimnastyka). Język obcy wchodzi w zakres nauki dopiero od V kl. szkoły powszechnej. W metodach nauczania w szkole powszechnej uwzględnić trzeba przede wszystkim zasadę działania, mającą pierwszorzędne znaczenie dla ogólnego rozwoju wychowanka.

8. Najniżej zorganizowanym typem w szkolnictwie powszechnem jest 7-letnia szkoła powszechna dwuklasowa o dwu nauczycielach.

9. Przejście młodzieży do szkół średnich ogólnie kształcących pięcioklasowych i zawodowych następuje na podstawie zbadania uzdolnień dziecka dopiero po skończeniu pełnej 7-klasowej szkoły powszechnej.

W sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

1. Specjalne przygotowanie młodzieży do zawodu nauczycielskiego rozpoczyna się po skończeniu szkoły średniej ogólnie-kształcącej.

2. Kształcenie zawodowe, obejmujące teorię i praktykę pedagogiczną, odbywa się w specjalnych szkołach pedagogicznych czyli pedagogjach o charakterze wyższych szkół zawodowych.

3. Czas trwania studiów nauczycielskich w pedagogjum obejmuje conajmniej dwa lata.

4. Istniejące dotąd seminarja przekształcić należy na sześcioletnie, obejmujące 4-letnie kształcenie ogólne na poziomie szkoły średniej i dwuletnie zawodowe. Obok seminarjów organizować należy dwuletnie pedagogia w miastach uniwersyteckich, oraz w środowiskach ożywionego ruchu umysłowego.

5. Po ukończeniu pedagogjum i złożeniu przepisanych egzaminów otrzymuje kandydat stanowisko tymczasowego nauczyciela, a po dwuletniej praktyce następuje jego ustalenie w zawodzie nauczycielskim.

6. Dalsze kształcenie nauczycieli odbywa się na specjalnych kursach uniwersyteckich, drogą wykładów, bibliotek pedagogicznych i podróży naukowo-pedagogicznych. Dla dalszego kształcenia przysługuje nauczycielowi co 10 lat 1-roczy urlop.

7. Dyrektorowie seminarjów i pedagogjów oraz profesorowie przedmiotów pedagogicznych winni mieć pełne studia uniwersyteckie, specjalne studia pedagogiczne, tudzież praktyczną znajomość szkoły powszechnej.

8. Zjazd protestuje przeciw powierzeniu kierownictwa seminarjów i wykładu z zakresu przedmiotów pedagogicznych osobom, nieposiadającym specjalnych studiów pedagogicznych, odbytych na uniwersytecie. Równocześnie zwraca się Zjazd do Ministerstwa W. R. i O. P., by rozpoczęło systematyczną akcję celem pozyskania nauczycieli przedmiotów pedagogicznych przez umożliwienie odbycia studiów w Instytutach Pedagogicznych w Polsce lub zagranicą nauczycielom z wykształceniem uniwersyteckim

Rezolucja dodatkowa.

Zjazd Delegatów zwraca się do Sejmu Ustaw. i Rządu z prośbą, by na cele szkolnictwa, a mianowicie na budynki szkolne, tworzenie sieci szkolnej, kształcenie nauczycieli, pomoce i środki naukowe zaciągnął kilkumiljardową pożyczkę.

Polskie Towarzystwo badań nad dziećmi, dążące do podniesienia studiów z dziedziny psychologii wieku dziecięcego i młodzieńczego, zarówno dla celów czysto naukowych, jak dla zastosowań praktycznych w wychowaniu i nauczaniu, zorganizowało w dniu 15 stycznia 1919 r. Komisję badań psychologicznych w szkole. Komisja ta za jedno ze swych zadań uważa nawiązanie stałych stosunków ze szkołami i instytucjami, które w dążeniu do poznania powierzonych swjej opiece dzieci, rozpoczęły lub pragną rozpocząć odpowiednie badania. Aby uczynić krok pierwszy na drodze zbliżenia się wszystkich pracowników na niwie psychologii dziecka i pedagogów, uznających znaczenie studiów psychologicznych dla wychowania i nauczania, zwracamy się z uprzejmą prośbą o nadsyłanie nam wiadomości o badaniach już przedsięwziętych lub dokonywanych, ich charakterze i wynikach.

Komisja ofiarowuje swą pomoc wszystkim badaczom, kierując ich do odpowiednich specjalistów. Wszelkie listy prosimy nadsyłać pod adresem przewodniczącej Towarzystwa, A. Szczyówny, dla Komisji. Warszawa Nowy Świat 25.

Zapiski bibliograficzne.

Józef Lipkowski. Prawidłowa organizacja szkolnictwa w Polsce. Paryż—Warszawa 1919. Gebethner i Wolff.

Każmirz Bruchnalski. Obraz szkolnictwa ludowego w dwunastu powiatach Galicji w okresie pięciolecia 1909—1914. Lwów 1920. Odbitka z *Czasopisma Pedagogicznego*.

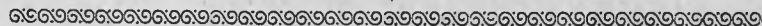
Wład. Kopczewski. O Szkołę Polską. Część III. Pierwszy ogólnopolski wielki Zjazd nauczycielski w dn. 14—17 kwietnia 1919 w Warszawie. Lwów—Warszawa 1920. Wydane staraniem Zw. Pol. Tow. Naucz. Książnica Polska T. N. S. W.

C. Bogucka i C. Niewiadomska. Nasi pisarze, ich życie i dzieła. Wydanie II-gie uzupełnione. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa 1920

Jan Łoś. Zasady ortografii polskiej i słownik ortograficzny. Według zasad Polskiej Akademii Umiejętności. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1920.

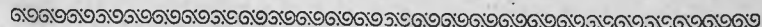
Aniela Szczyówna. Metodyka wypracowań Część druga. Zasady metodyczne i ich zastosowanie. Warszawa. Księgarnia J. Lisowskiej — Biblioteka Nauczyciela. Tom VII.

Henryk Rowid. Z metodyki wypracowań pisemnych. Zbiorek wolnych ćwiczeń dzieci. Lwów—Warszawa 1920. Nakł. Książnicy Polskiej T-wa N. S. W.



TREŚĆ Nru 4:

Henryk Rowid: Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji II. — *B. Sławomirski:* Błędne założenia naukowe w ministerjalnym programie geografji. (Ciąg dalszy). — *St Wójcik:* Ministerjalny program nauki rysunków. Recenzje: *Wanda Majewska.* Nauka o rzeczach. (*Marja Lipska-Librachowa*). — *B. Dyakowski.* Nauka o rzeczach i przyrodzie. (*Marja Lipska-Librachowa*). — Kronika pedagogiczna. Zapiski bibliograficzne.



Prenumerata:			Zeszyt Nr 4 kosztuje	6 Mk
Roczna	30 Mk		Nabyć można w Związku Polsk Naucz.	
Półroczna	15 „		Szk. Powsz. Kraków, Rynek gł. 29, II. p.	

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** — Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak.**
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.
Zcienkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dunajewskiego 5. Nr telefonu 1310.