

# RUCH PEDAGOGICZNY

## MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA  
WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERNIA  
WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI  
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:  
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

## Nauka moralności w szkole (W Polsce niepodległej przed wojną i na Zachodzie).

Zadaniem niniejszego autoreferatu z mej monografii o nauce moralnej w szkołach. Komisji Edukacji Narodowej<sup>1)</sup> jest zobrazować dążenie polskiej myśli pedagogicznej przed Kom. Ed., ale głównie w jej epoce do wprowadzenia świeckiej nauki moralności do szkoły średniej i niższej, parafjalnej. Ten krótki zarys, jak i monografia pragną dołączyć drobny przyczynek do jakże zaniedbanej dziedziny badań nad Kom. Ed. wogóle, a zwłaszcza nad jej „edukacją rozumu“ czyli „instrukcją“, tj. nauką różnych przedmiotów szkolnych; pragną też w wąskiej sferze specjalnego tematu stwierdzić, że Kom. Ed. naprawdę posunęła reformę wychowawczą i szkolną bardzo daleko, gdyż jej to udało się wskutek specyficznego układu stosunków w Polsce u schyłku XVIII wieku w szerokiej a w każdym razie szerszej, niż gdzieindziej, mierze, zrealizować bardzo śmiało myśli pedagogiczne, czy własne czy cudze.

A najsmielszym i najdalszym jej krokiem — to umieszczenie w programie szkoły nauki moralnej. Krokiem tym bowiem, krokiem śmiałym i konsekwentnym wyprzedziła Polska inne narody, które z podobną konsekwencją uczyniła to samo dopiero wiek później, jak Francja, lub znacznie później, Stany Zjednoczone Ameryki półn., albo — co ważniejsza — nie zdobędą się do dziś nawet na próby spełnienia tych myśli. Do tych narodów należy i Polska, w której, z obcej winy, przecięta została prawie zaraz po rozbiorach tu wcześniej, tam później, nic tradycji edukacyjnej, a wychowanie i szkoła weszły w sferę oddziaływania pedagogiki obcej, głównie niemieckiej, w której myśli nowoczesne, zwłaszcza w dziedzinie nauczania moralności świeckiej torowały sobie drogę z wielkim trudem i która do dziś na

<sup>1)</sup> St. Tync. Nauka moralna w szkołach K. Ed. Nar. (wyd. Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, Serja I. Nr. 4) w Krakowie. Skład główny w Książnicy Polskiej w Warszawie 1922.

śmiałą reformę w tym względzie się nie zdobyła, choć na zachodzie, u narodów romańskich i anglosaskich myśli te ze sfery teorii weszły już w życie.

Czas więc i nam, którzy przez zyskanie niepodległości i państwowości własnej wychodzimy na szczęście z orbity pedagogiki niemieckiej, wejść znów w bliższy kontakt z Zachodem, a nawiązując z nim stosunki na nowo, nawiązać i do naszej tradycji edukacyjnej z czasów niepodległości, która tak zgodna była i niemal szła równo z pedagogiką francuską czy angielską. I w tym celu, w drugiej części mego artykułu, po autoreferacie pragnę dać kilka, nie najświeższych niestety (z braku źródeł pod ręką), ale niemniej, mojem zdaniem, przydatnych informacji o stanie nauki moralności w szkole u innych narodów, w tej pewności że ktoś bardziej powołany lepszy da tego stanu obraz, ale zwłaszcza w tej nadziei, że ta ważna i z postępu kultury płynąca sprawa świeckiej nauki moralnej, stanie się i u nas przedmiotem dyskusji pedagogicznej, a może w przyszłości, w zgodzie z naszym duchem narodowym, doczeka się realizacji, lub przynajmniej wejdzie zrazu w sferę prób i eksperymentów dydaktycznych, aby praktyka i życie mogły o niej wypowiedzieć sąd. Boć oczywiście nie można tak ważnej przemiany dokonywać lekkomyślnie; trzeba dobrze wmyśleć się i wczuć w tego życia wymagania i nakazy, wyrozumieć dążenia i ducha epoki, rozejrzeć się w obyczajowości i społecznych potrzebach, zanim się do dzieła przystąpi. Musi życie, musi vox populi, a przynajmniej głosy tych, co żywo puls życia narodu odczuwają, zażądać zmiany.

## I.

Zażądały nauki moralnej w szkole, u nas w w. XVIII i życie i ludzie, głęboko w nie wmyśleni i bieg jego rozumiejący, orjentujący się w stanie umysłowości i zwłaszcza obyczajności ówczesnej. Stąd też, chcąc z jednej strony zrozumieć lepiej i jaśniej przyczyny, dla których obudził się i w literaturze i w twórczości pedagogicznej polskiej (ale i obcej) w. XVIII żywy ruch zmierzający do tchnięcia w szkołę, w program nauki nowoczesnego ducha, do przepełnienia jej atmosfery nową moralnością, a więc w skutku do wprowadzenia do szkoły tzw. nauki moralnej, a z drugiej, aby zyskać punkt i stanowisko, z którego łatwiej będzie ogarnąć tej innowacji pedagogicznej rezultaty, konieczną jest rzeczą, choćby najkrócej, nakreślić obraz moralności prywatnej i publicznej w owej epoce saskiej, z której niby z ciemności i chaosu miał się narodzić świetlany świat ducha nowego — epoki stanisławowskiej, epoki Wielkiego Sejmu i Konstytucji Majowej.

Gruba ciemnota i bezmyślna bigoterja — oto dwa tej ery rysy charakterystyczne. Pobożność szła w parze z zupełnym znieważeniem moralnym, z próżniactwa rodzi się rozpusta straszliwa. Gorzej jeszcze w życiu publicznym: Szlachcic, pan udzielny w stosunku do chłopstwa, nawet mieszczaństwa, pyszni się swą

„złotą wolnością“, upojony nią i dumny z niej liże jednocześnie pokornie stopy magnatowi, który od niego nie lepszy, a może gorszy, bo możniejszy i bardziej zaprzędany ościennym mocarstwom, które już dybią na Rzeczpospolitą. Magnat dla szlachcica wyrocznią: jego czyny i działanie — to katechizm szlachecki; a tego katechizmu artykuły jakie? przedajność sumienia, prywatą, ślepa wiara, że „Rzplta choćby najgorszy miała ustrój wewnętrzny, stać będzie z łaski obcych państw“, że nierządem właśnie Polska stoi. Wśród tych potwornych gruzów i ruin sumienia ludzkiego i narodowego bez echa brzmi „Głos wolny wolność ubezpieczający“, nie przerazi ślepych oczu „Anatomja Rzpltej“ dokonana przez Garczyńskiego, „Skuteczny rad sposób“ nie padnie na rozdajną glebę.

Ale czyż temu stanowi wychowanie jeno zawiniło? Nie ono jedyne — to pewna; ale ono niewątpliwie w doprowadzeniu do tego stanu magna, jeśli nie maxima pars fuit. Przyznają to przecieź zgodnie i nasi i obcy pisarze, że szkoły, szkoły jezuickie były „pracownikami zguby narodowej“ (St. Krzemiński). Bo jezuitci przecie, u nas zwłaszcza, mieli niemal monopol nauczania i utrzymania szkół. Jezuitci ci stanowiący — jak słusznie określono — status in statu, prawie od początku swego w Polsce bytowania, z nielicznymi chlubnymi wyjątkami, odcięli się prawie zupełnie od współżycia i współczucia ze sprawami narodu i państwa. Takimi też były i ich szkoły; były to warownie zamknięte, żyjące życiem, którego źródło biło z Rzymu i z religji katolickiej, ale od życia Rzeczypospolitej odgródzone niemal zupełnie. Łacina i religja z niewielkiem odchyleniem — to była kwintesencja ich programu naukowego; celem zaś jedynym wychowania „zbawienie dusz“ i „chwała Boża“, a jego metodą, jakże przeklętą: ślepe posłuszeństwo (nie: odpowiedzialność za czyny!), narzędziem: różga, rezultatem przeważnie bezmyślność umysłowa, skrzywienie moralne, a nadewszystko niezdolność do życia publicznego, z którym pedagogja jezuicka nie utrzymywała związku, albo co gorsza, nawiązywała go zapomocą smażonych i przez profesorów i uczniów panegiryków, na cześć najczęściej spodolnych magnatów. Tak wyglądało wychowanie „obywatelskie“!

Błyskiem światła wśród ciemności była reforma Konarskiego, której pomnikiem o wielkości prawdziwie europejskiej są *Ordinationes visitationis apostolicae* z r. 1753-5, zwłaszcza ich część 4-ta i 5-ta. Poza zmianą w zakresie programu i metod nauczania, reforma ta, która nie była jeszcze wcale rewolucją w dziedzinie pedagogicznej, lecz owszem trzymała się mocno tradycji, dokonała jednak wcale głębokich zmian w kierunku wychowania moralnego, zaczęła poszły i innowacje w dziedzinie „instrukcji“ moralnej. Cel nauczania i wychowania, u jezuitów nadziemski, ześwieczyła i przybliżyła ku ziemi: cnota, prawość, charakter, a w szczegółowym ujęciu: vir honestus i civis bonus — oto wychowania cel. Przyświecać on miał nie tylko praktyce wychowawczej, stanowić ducha szkoły, ale dążyć do niego miała i teoretyczna nauka moralności; *Ordinationes* zwą ją, w klasach niższych,

do retoryki: *lectiones seu doctrinae spirituales*; treścią różne one ogromnie od jezuickiej *doctrina christiana*, identycznej z nauką religii. Jej dalszym ciągiem w klasach wyższych t. j. w klasie *humanitatis i philosophiae* jest filozofja: etyka i prawo. Są to przedmioty nauk, oddzielne od odrębnie zresztą wykładanej nauki religii, ale wcale jej nie przeciwstawione, owszem oparte o podstawę religijną, chrześcijańską, ale już napół świeckie, bo już *Ordinationes* dopuszczają nie tylko religijne uzasadnianie podstaw i prawideł etyki: „Nie byłoby od rzeczy... — mówią — aby jednak młodzież widziała, nie tylko światłem religii chrześcijańskiej, ba i rozumu naturalnego światłem oświecona, że jesteśmy stworzeni dla Boga i cnoty“. Wyłom więc, ale niewielki, w kierunku świeckiej nauki moralnej zrobiony.

Jako podręczniki zalecają *Ordinations* dwa główne dziełka: ks. *Gobinet'a: Nauki o nabywaniu cnoty w miłości i obraniu stanu życia* (w przekładzie X. Martyniana Nafalskiego S. P. (z r. 1768), o charakterze jeszcze nawskróś religijnym; o metodzie moralizatorskiej; ale i *Konarskiego* mowę: *De viro honesto et bono cive* (wygłoszoną przy położeniu fundamentów pod budowę Collegium Nobilium na Żoliborzu w r. 1754), w której określenie *boni civis* zajmuje  $\frac{2}{3}$  książeczki; w tej części znajdzie się doskonalone i gorące określenie miłości Ojczyzny, w niej również napiętnowane zostaną główne przywary szlacheckie epoki saskiej. Będzie to więc rzetelny, jeśli nie podręcznik (choć z tą myślą wygłoszony), to wykład nauki moralnej, ale zwłaszcza obywatelskiej. Będzie to równocześnie świadectwo nie tylko ducha obywatelskiego St; *Konarskiego*, ale i ducha, który zreformowaną szkołę pijarską ożywił.

Etyka wraz z polityką i nauką prawa, przedmioty klas wyższych, choć jeszcze, zwłaszcza ta pierwsza, tkwią częściowo w średniowieczyźnie (podział na: *ethica generalis i particularis*), już przecie, jak świadczą i podręczniki do nich przez *Ordinationes* zalecone i tzw. Rozmowy w ciekawych i potrzebnych, w filozoficznych i politycznych materjach w *Kol. Nob. warszawskim* S. P. miane. 1760: odślaniające treść i przebieg tej nauki, zbliżają się do tzw. w wieku oświeconym prawa natury tj. etyki naturalnej, już całkiem nowoczesnej. Nauka moralna do tego stopnia przepaja naukę szkołę, że służyć jej nawet ćwiczenia piśmienne wszelkiego rodzaju, *compositiones*; osnuwać się one mają, jeśli nie wyłącznie to przeważnie około tematów z etyki zwłaszcza obywatelskiej. Jakież ich bogactwo w *Ordinationes*!

Wyłom więc w sprawie nauki moralnej był zrobiony; tą drogą poszła jeszcze dalej Szkoła Rycerska; zasługuje więc, i w tym względzie, na nadane jej przez Francuza Murray'a miano „jutrzienki jasnej“, zwiastującej wielkie słońce Komisji Edukacji Narodowej. Sam cel Szkoły Rycerskiej, jako szkoły nie tylko zawodowej, wojskowej, ale i „seminarium“ Rzpłtej part do wprowadzenia nauki moralnej, prawa natury, politycznego i narodów, jako tych, które „światła (młodzianowi) dodadzą w tym czasie, w którym mu przyjdzie albo błędne ojczyste poprawiać ustawy

lub nowe wyroczyć". Rzetelnie pełniły tam rolę podręcznika do nauki moralnej — jak wiadomo *Katechizm rycerski i Definicje różne*, uczące nie tylko cnót indywidualnych, ale i obywatelskich, a więc „prawdziwego”, nie „fałszywego” patriotyzmu, unikania zarozumiałości szlacheckiej i nieubiegania się za popularnością itd. Do nauki zaś prawa politycznego i narodów służyły: *Józefa Kajetana Skrzetuskiego: Prawidła początkowe nauki obyczajów* (wyd. 1793), owiane duchem zupełnie nowoczesnym, uczące bardzo postępowych i liberalnych zasad, a przede wszystkim tchnące gorącą miłością Ojczyzny. Nic więc dziwnego, że młodzież w Szkole Rycerskiej wychowana i słowem i radą i orężem dzielnie Ojczyźnie służyła.

Dla sprawy reformy edukacji w Polsce był r. 1773 przełomowym. Był to bowiem rok, w którym Polska znalazła się w obliczu dwu pierwszorzędných wydarzeń: zniesienia zakonu jezuitów i ratyfikacji (na sejmie) pierwszego rozbioru Rzpltej. Te dwa wypadki, pozornie różne, stały się przecież oba punktem wyjścia jednego poczynania, jednej sfery działań: reformy wychowawczej i szkolnej. Na miejsce bowiem zniesionych szkół jezuickich trzeba było czemprędzej, dla zapelnienia luki stworzyć szkoły inne, a szkoły te oprócz równocześnie na innej podstawie, ułożyć dla nich inne programy, przepoić innym duchem, bo do tego zrywała groza upadku, instynkt samozachowawczy. Ten instynkt, że trzeba ratować Ojczyznę przez wychowanie nade-wszystko, że przed reformą Rzpltej, to jest jej praw i rządu, pójść ma reforma edukacji, odezwie się w Polsce w duszach naj-wrażliwszych i najszlachetniejszych bardzo silnie.

Popłynię po r. 1773 (ale i bezpośrednio przed tą datą) istna ulewa rozpraw i broszur z dziedziny edukacji, ale i z publicystyki, a te drugie, prawie bez wyjątku, choć bezpośrednio zmierzają do naprawy Rzpltej, przecież od wychowania zaczynają, przecież „w podstawie wszelkich innych reform reformę wychowania publicznego kładą” (Grabski), a więc głoszą, że przed wszystkim innym trzeba wykorzenić dawne błędy i przesady, odrodzić moralność narodu, zreformować jego etykę, jednym słowem przybrać duszę narodu w nowy, lepszy strój. Zresztą i cudzoziemcy, czy ci, których Polska na ratunek i do rady wezwie, jak Mably i Rousseau, czy owi, których dzieła, jakby dla Polski pisane (Montesquieu) rychło na polski język przełożone, po Polsce się rozejdą, właśnie na wychowanie nacisk położyć szczególny przy wszelkich poczynaniach reformatorskich, Nie dziwota! Wszak to była era wiary w potęgę wychowania; wiara ta, wypłynąwszy z teorii Locke'a o „gołej tablicy” u Helvetius'a znajdzie najsilniejszy wyraz, a i w Polsce przejawia się w tych dosadnych wyrazach bezimiennego autora: „Cnoty... lub występki ludzkie są skutkiem ich edukacji. Największy zbrodniarz mógłby się stać cnotliwym, gdyby od młodości cnotliwą był odebrał edukację”.

Ten ruch zdążający do reformy wychowania wyjdzie od krytyki dawnego systemu. Uderzy weń istny grad poćisków

i w pismach fachowych pedagogów i publicystów, a wszystkie streszczają się w tem orzeczeniu Staszica, „Edukacja nie do jednego celu z ustawą Kraju dążyła“ tzn. jeszcze krócej, w zarzucie, że wychowanie dotychczasowe nie było obywatelskie. Ta krytyka wytyczy jasno cel nowej edukacji i zreformowanej szkoły, a dalej i drogi do jej zrealizowania wiodące: tchnąc w wychowanie tego ducha obywatelskiego, którego w niej nie było, a środkiem do tego będzie upaństwowienie szkoły. Rozumieją to bowiem wszyscy, naturalnie przedewszystkiem publicyści (Kołłątaj, Staszic i in.), że między prawami kraju a obywatelami, a znów między moralnością mieszkańców a edukacją jest ścisła łączność, że więc, jak to świetnie wyrazi Kołłątaj, rzeczą niezmierniej wagi dla państwa jest „jednostajność“ edukacji, od niej bowiem zależy, żeby młodzież polska, ci przyszli obywatele kraju „przez jeden sposób myślenia z edukacji nabyty, wrócili jedność obradom publicznym i magistraturom rządowym... ażeby wrócili Polakom dawne mięstwo i w sercach przyszłych Ojczyzny następców zaszczepili chęć dźwignienia Rzpltej z jej upadku, pomszczenia się jej hańby, przestrzegania wolności i swobód narodowych“, krótko, żeby „edukacja publiczna łączyła ich w jednym obywatelstwa duchu, w jednym do Ojczyzny przywiązaniu“. To jest więc drugi, już w przeważnej części, wyłącznie polski, rzeczby można, aktualny powód, że od r. 1773, jak za dotknięciem różdżki czarodziejskiej tryśnie przeobfite źródło przeróżnych głosów o wychowaniu“.<sup>1)</sup>

Rozprawy te, poruszające różnorodne sprawy pedagogiczne i dydaktyczne, nie omijające żadnej prawie, szczególną przecie baczność poświęcają edukacji moralnej, a w związku z nią i zagadnieniu, które świeżo zjawilo się na widnokręgu spraw wychowawczych, tj. tzw. instrukcji moralnej czyli świeckiej nauce moralności w szkole. Było to w guście epoki. Wiek oświecony bowiem był — jak wiadomo — kolebką etyki naturalnej, nie odróżnianej zazwyczaj od tzw. prawa natury, etyki przeciwstawianej etyce religijnej, jako pochodzącej z „świata objawienia“, gdy ona czerpała swą treść ze „świata naturalnego“ tj. z rozumu ludzkiego. Poza temi metafizycznymi założeniami różniły obie etyki również treść i zasady. Ta nowa etyka np. wyrażała przekonanie o wrodzonym ludziom zmysle społecznym, mocno stawała principium równości ludzi, nie zwalczała afektów i „passyj“ itd. Na tę nową naukę moralności zwróciła oczywiście uwagę i nowa „naturalna“ pedagogika, domagając się uczenia w szkole prawa natury.

Sprawy te wywołały żywą dyskusję we Francji, która odbiła się bardzo silnem echem w Polsce, gdzie w XVIII w. na Francję oglądano się jak na wyrócznie. W dyskusji tej zabierał głos cały szereg najwybitniejszych pisarzy pedagogicznych, jak de La Chalotais, Garnier, Coyer, Morelly obok mniej znanych. Była to dyskusja zasadnicza, ale nie ograniczała się do teorii,

<sup>1)</sup> Zajestrowała je Szybalska w art.: Głosy społeczeństwa w kwestji wychowania i nauki z czasów K. Ed. (Muzeum 1917).

przeciwnie pisarze ci z tez swoich wysnuwali też i praktyczne wnioski, rady, wskazówki, przepisy. Tym pisarzom pedagogicznym, kiedy rozstrząsali potrzebę wprowadzenia do szkół etyki świeckiej, chodziło nie tylko o treść „nauki moralnej“, bo ta, czy wzięta z objawienia czy z rozumu, była zawsze jedna i ta sama; istotę zagadnienia stanowiła metoda jej wykładu: etyka religijna podaje gotowe prawidła, nie ulegające dyskusji; etyka filozoficzna stara się ukazać cel, do którego zmierza ludzkość, podaje środki, jak ten cel osiągnąć, ostrzega o przeszkodach, zachęca do ich przezwyciężenia, ale daje tylko rady, zostawiając uczniom pełną swobodę zejścia im z drogi, lub też przebijania się przez nie; nie nakazuje niczego, a tylko doradza sposoby i środki, które im się wydają najstosowniejsze i najlepiej do celu prowadzące. Ta metoda rozumowa jest mniej zawodna, bezpieczniejsza, dziś zwłaszcza, gdy na młodzież czyhają co krok zasadzki, gdy potentaci umysłowi podkopują wiarę w istnienie Boga i sprawiedliwości. w same nawet podwaliny moralności, gdy jej umysły oblegają tysiączne wątpliwości, gdy krok jej tylko do uznania, że cnota to głupstwo, że lepiej iść za swemi popędami. Krótko wyrażając to samo: Religja nie jest jedyną i wystarczającą ostoją moralności. To samo powie i *Popławski*, który (a trzeba stwierdzić, że na wielu z tych pisarzy się opiera i na nich powołuje) powie w swym projekcie: *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji*: „Dla nieporządnego stanu społeczeństwa najwięcej mają okazji i zaczepek passyje ludzkie do szkolenia, wady, występki, zbrodnie do wkorzenia się i zagęszczenia, obyczajają do większego coraz zepsucia przy najmocniejszych nawet Religji świętej pobudkach“.

Temu stanowi współczesnej moralności, na który tak Francuzi jak Polacy nie zamykali oczu, zaradzi — wedle ich zdania — wyrobienie w młodzieży dobrego, zdrowego sądu moralnego, w myśl sokratesowskiej zasady, że człowiek, który pojmie i pozna, co jest dobro, co cnota, co moralność, żyć też będzie cnotliwie, moralnie. Stąd też pochodzi ta szczególna uwaga, jaką i we Francji i w Polsce przywiązywano do dobrego, formalnego, logicznego wyrobienia umysłu. Już Locke na to naciskał, a sekundowali mu we Francji Fleury i in., a najenergiczniej może La Chalotais, domagając się stanowczo starannej nauki logiki w szkole. Wyrobienie l'esprit solide — jak mówi Fleury — winno być jej celem. Logika sama, co prawda — zdawano sobie z tego sprawę — nie nauczy moralności, ale wybitnie jej dopełnia; kultura serca i wyrobienie rozumu wzajemnie się uzupełniają: la justesse d'esprit i la droiture du coeur muszą iść w parze w dziedzinie moralnej.

I w Polsce podobny był u pisarzy pedagogicznych tok rozumowania; możnaby powiedzieć, że u nas jeszcze goręcej tę samą myśl wyrażano, bo i Staszic i Kołłątaj i Bogusławski i J. Słowikowicz i Bieliński i Popławski do wyrobienia logicznego sądu u młodzieży przywiązują niezmierną wagę; podziela to stanowisko Kom. Ed., która przecie prawdziwe wysiłki czyni, by

pozyskać dla szkół dobry podręcznik logiki, wysiłki uwieńczone zyskaniem tej książki elementarnej od samego Condillac'a. Jeśli zaś chodzi o etykę, to Bieliński wręcz oświadczy, że ludzie do poznania prawd moralnych dochodzić winni „z równą pracą i staraniem, jak do praw matematycznych“, a Popławski wyrazi się, że „taka jest potrzeba krótkich i ogólnych wyrazów w moralnej nauce, jaka cyfer w arytmetyce, liter w algebrze“.

Z tych rozważań wszyscy prawie pisarze we Francji jeden wysuwali wniosek, że trzeba „faire entrer un cours de morale dans l'éducation publique“ (w tytule rozprawy J. B. *Daragon'a*, Paris 1762). A ta dyskusja o nauce etyki w szkole zazębiała się stale, znów i we Francji i w Polsce i z tych psychologicznych i filozoficznych wogóle względów, ale i z przyczyn polityczno-społecznych, o kwestję tzw. nauki obywatelskiej tj. nauki prawa w szerokim pojęciu. Rzeczy można nawet, że problem ten interesuje owych pisarzy niemal więcej, niż sprawa właściwej nauki moralnej; toż jeden z nich, Garnier, zatytułuje swą książkę: *De l'éducation civile*: „Niechaj uczą — mówi Navarre — naszych młodych chłopców wielkiej sztuki spełniania obowiązków życia obywatelskiego“. I co dziwne, tenże pisarz, tak gorąco za „instruction civique przemawiający, wskaże swoim rodakom za przykład Polskę, która do swych szkół już dawniej zaprowadziła akty życia publicznego: sejmiki, sądy. Nie potrzeba dodawać, że pedagodzy owi rostrząsali i inne sprawy, raczej praktyczne, z problemami owemi związane, a więc kwestje zakresu i programu nauki moralnej i obywatelskiej, metody wykładu itp., z czego skorzysta i polska pedagogia.

Ale — dodać to trzeba na pochwałę dla polskich umysłowości — nie zaślepiano się u nas co do racjonalistycznej wiary we wszech potęgę rozumu; nie wyznawano bezkrytycznie poglądu, że człowiek oświecony, wykształcony, tamsamem i moralny być musi, ale też z drugiej strony nie podzielano przeciwnej skrajnej doktryny Russa o destrukcyjnym działaniu cywilizacji w stosunku do moralności. U nas myśliciele i pedagogowie a za nimi i praktyka pedagogiczna poszła śródkiem; rozumiano wartość teoretycznej nauki moralnej, ale nie zapoznawano znaczenia „praktyki“ moralnej, wychowania. „Instrukcja moralna“ nie miała całkowicie zastępować wychowania; miała być tylko „częścią i pomocą“ edukacji moralnej; dopiero one obie połączone i pogodzone mogły wytworzyć człowieka, obywatela moralnego; co tak doskonale wyraził Kołłątaj: „Dwa są jedynie środki do usposobienia młodzieży na obywateli, dobra nauka moralna i odpowiadające we wszystkim takowej nauce dobre przykłady“. Zadanie więc nauki moralnej, choć niemałe, jest przecie ograniczone, a w stosunku do edukacji — wysnuwa się to z pewnych wypowiedzeń się Popławskiego właściwie nawet drugorzędne: „Gdy wszystkie dobre sprawy moralne — mówi on — jakie służyc mogą dziecięciu, według jego lat, potrzeb i interesów, staną się dla niego zwyczajne i łatwe przez nałóg, widoczne przez przykład, piękne przez approbacją, ani przykrością jakiej

przeciwnej pasji niezrażone, należy się oraz starać, aby te sprawy użnane były od niego za potrzebne, pożyteczne i przyzwoite". Wyrobienie więc sądu moralnego — oto cel nauki moralnej.

Takie pojmowanie nauki moralnej określa z góry jej treść i charakter: nie miał to być zbiór przepisów moralnych, maksym, reguł, bo te — jak powiadał Locke — mogą być pomocne w matematyce, „bardzo jednak niebezpiecznie budować na tych początkach darem pozwolonych w moralności i w fizyce” a więc nie etyka normatywna, ale filozoficzna, jak gdyby „w porządku geometrycznym dowiedziona”, lub wyrażając się terminem XVIII w. prawo natury, podając tylko fundamenty i zasady, w których moralność ludzka się opiera, a już jednostce zostawiając swobodę stosowania tych zasad w życiu i działaniu. Tem się tłumaczy ten surowy sąd Kołłątaja o zacnej „*Nauce obyczajowej Piramowicza*” dla szkół parafjalnych, zawierającej te właśnie przepisy moralne: „Nauka moralna Piramowicza — mówi o niej — jest bardziej etyka, zawiera dobre rady, lecz nie obejmuje wszystkich w moralności przypadków”, a lepiejby było, żeby zawierała „prawo natury”, gdyż tylko ono te wszystkie przypadki pomieścić zdolne. „Prawo natury” — oto termin, który najlepiej określa zakres tej nauki moralnej i obywatelskiej w szkole; prawo natury w najszerszym tego wyrazu ujęciu; nie jest bowiem — jak się wyraża Kołłątaj — nauka moralna niczem innym, jak „rozobra-  
nem na części prawem natury”, a znów tylko przystosowaniem praktycznym prawa natury jest i ekonomika i prawo polityczne i prawo narodów (czyli międzynarodowe).

Komisja Edukacji Narodowej, w skład której weszli najwybitniejsi ludzie ówczesni i to przeważnie politycy, mając do pomocy zawodowych pedagogów, zgrupowanych w utworzonym w 1½ roku później Towarzystwie do ksiąg elementarnych, choć niewątpliwie miała jasno i wyraźnie określone idee w sprawie reformy wychowawczej, wszelako chciała dla nich znaleźć poparcie w społeczeństwie i dlatego w Uniwersale, ogłaszającym ustanowienie Komisji nad edukacją młodzi narodowej szlacheckiej, dozorującej“, wezwała „w imię miłości dobra powszechnego“ wszystkich patriotów do przesłania jej myśli o edukacji. — Jak wiadomo, znalazła odzew u trzech głównie ludzi: *Fr. Bielińskiego, Kamińskiego, Poptawskiego*.

Pierwszy pisarz w. kor. wypowiedział swe poglądy w 15 listach o „*Sposobie edukacji*“. Na wprowadzenie do programu szkoły nauki moralnej i nauki prawa kładł nacisk bardzo silny; nie umieszczał jednak nauki moralnej w planie szkolnym od klasy pierwszej; żądał zaczynania jej dopiero od klasy szóstej, a prowadzenia jeszcze przez klasę siódmą, ale już przez te dwa lata stanowić ona miała, jako tzw. etyka generalna, tudzież partykularna, obejmująca „*iurisprudentiam generalem*“ i „*patriam*“ oraz politykę prawie wyłącznie przedmiot nauki szkolnej. Przywiązywał on do tej nauki wielką wagę i niemałe nadzieje, nie tyle może do właściwej etyki, ile do tej jej części, którą określa mianem Jurysprudencji i polityki.

Drugi z tych, którzy na wezwanie Komisji Edukacyjnej głos zabrali, *Adolf Kamiński*, Pijar, w mętnym zresztą i chaotycznym projekcie „*Edukacji obywatelskiej*”; naukę moralną z większą słusnością zaczynać radzi od klasy najniższej i kreśli nawet jej program na całą szkołę średnią, niezbyt jednak wyrazisty i określony. Z myśli o nauce moralnej zasługuje na uwagę chyba tylko ta waga, jaką kładzie na dobre wypisy do nauki moralnej, na lekturę uzupełniającą. Za temi bowiem wskazówkami poszła Komisja Edukacyjna, starannie przygotowując i wydając tzw. „Wypisy z autorów klasycznych”.

Prawdziwą za to skarbnicę świątłych myśli i rad pedagogicznych znalazła Komisja w Projekcie Popławskiego: *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji obywatelskiej*, przedłożonej Komisji Edukacyjnej imieniem Kongregacji Pijarskiej. Przejawia się tu i zrozumienie chwili i świadomość, jak ważną rolę gra wychowanie w życiu narodu i znajomość zasad pedagogii nowoczesnej i dydaktyki i wreszcie, co nas tu najbardziej obchodzi, głębokie ujęcie zadania, jakie w stosunku do wychowania moralnego i kształcenia charakteru młodzieży spełniać ma nauka moralna. Nie potrzeba dodawać, że Popławski może najsilniej, a nadewszystko z najlepszym zrozumieniem rzeczy wprowadza naukę moralności i prawa w program szkoły; do ułożenia zaś szczegółowego planu tych przedmiotów jest dlań punktem wyjścia psychologia dziecka, więc i metoda, której się trzymać należy przy wykładzie etyki. — „Powinien być zachowany — powiada — pewien porządek i związek między samemi naukami, pewne stopnie, stosowanie tychże nauk do miary i sposobności lat dziecinnych“ t. j. „pierwej idzie poznanie ciała albo człowieka fizycznego, a potem dopiero moralnego... pierwej idzie moralna nauka, tycząca się tych osób, które dzieci znają i z niemi przedstawiają, które ich najbardziej interesują, a potem idzie odmalowanie cnót przez przykłady, poznanie Boga, po poznaniu znanych i bliższych oczom dziecinnym dzieł jego“. Z edukacji więc fizycznej wyjdzie nauka moralna, której zakres rozszerzać się będzie w miarę rozwoju umysłu dziecka, jak znów nauka obywatelska zacznie od ekonomji politycznej (*Tableau économique Du Pontà*), bo z jej właśnie układu... na porządku fizycznym zasadzonego pozna, jakie Bóg ustawy naturalne przepisał ludziom w społeczności mającym na zawsze pozostawać, jaką nieszczęśliwość za przestępstwem tychże ustaw, jaką przeciwnie szczęśliwość za zachowaniem ich przyłączył nieodmiennie w życiu towarzyskiem“; zaczem pójdzie prawo natury, polityczne, narodów. Z tych dopiero ogólnych założeń wysnuje szczegółowy plan tej nauki, który — można to zauważyć — niewiele różnić się będzie od późniejszego oficjalnego programu Komisji Edukacyjnej. Bo też znalazła u Popławskiego Komisja plan nauki moralnej tak głęboko obmyślony i skonstruowany, i jego umotywowanie tak przekonujące, że nie potrzeba było niemal żadnych uzupełnień ani poprawek.

Naukę moralną tedy ostatecznie Komisja Edukacyjna do

programu nauki szkolnej wprowadziła; nie była ona zupełną nowością, ani rewolucją; droga już była poprzednio uторowana; nowością był jej nawskróś świecki charakter, jej nawskróś nowoczesna treść. Do tego kroku skłoniły Komisję różne niewątpliwie powody: a więc głosy publiczne, t. j. rozprawy pedagogiczne i argumenty tam podniesione: bankructwo, a przynajmniej niedostateczność dawnej etyki, zwłaszcza w stosunku do życia publicznego, oraz przekonanie o ważności rozumu, jako czynnika decyzji w sprawach moralnych. A dalej zaważyła ogólna postępową dążność epoki, w której i w zakresie etyki dokonały się ważne przemiany. Może rolę pewną odegrały wpływy ówczesnego wolnomularstwa. Możliwie także, że zrozumiano, iż w czasie — kiedy zbudziła się pod wpływem nowej filozofii nietylko reakcja przeciw dewocji i ciemności, ale też przejawiało się tu i ówdzie niedowiarstwo i libertynizm w obyczajach; na wszystko to nie wystarczy jako lekarstwo dawny rygorizm religijny, ale że trzeba sanację przeprowadzać z pomocą nowoczesnej, a umiarkowanej myśli etycznej. A wreszcie zadecydowały zapewne i indywidualne poglądy członków Komisji Edukacyjnej, a zwłaszcza Kollątaja, którego etyka, wyłożona w Porządku fizyczno-moralnym z pewnością wyznawaną była przez całą Komisję.

Wszystkie te mniemania przepelniały, rzec można, ówczesną atmosferę, niejako wisiąły w powietrzu, — nie dziw tedy, że się skryształizowały w konkretnym fakcie wprowadzenia nauki moralnej do szkoły. Dla uspokojenia jednak swego sumienia i ze strony pedagogicznej poddała Komisja tę kwestję rozwadze Towarzystwa do ksiąg elementarnych, wymagając, od niego zarazem „programatów do ksiąg elementarnych“ m. in. też i do nauki moralnej. Ankieta ta nie przyniosła nowych myśli, dała jednak dość dużo materiału do ułożenia już szczegółowego planu nauki moralnej na wszystkie klasy szkoły wojewódzkiej i powiatowej (z r. 1775). Ten plan nieco różny od ostatecznego planu nauki, dołączonego do Ustaw z r. 1783, obowiązywał jednak ośm lat. Wedle niego w kl. I. nauka moralna „zacznie się od powinności względem rodziców, a skończy się na powinnościach względem domowników“; realną pomocą ma być, tak w tej, jak i w innych klasach nauka historii. W II kl. nauka moralności traktować będzie „o powinnościach towarzyskich względem bliźniego, jako o tych, które młody człowiek w ludzkiej społeczności żyjący, ma przed oczyma i codzienne na sobie doświadcza“. W kl. III.: „o powinnościach człowieka względem Boga, wystawiając Go dzieciom jako powszechnego Ojca i najmiłosierniejszego prawodawcę“. W kl. IV. nauka moralna „zawierać będzie powinności względem siebie samego, opisując prawa własności, osobistej sprawiedliwości i wszelkiej uczciwości“. W tych czterech klasach poda więc nauka moralna „różne w szczególności o powinnościach przepisy“, — a więc już w kl. V. można przystąpić do „prawa naturalnego, systematycznie dawanego“. W kl. VI. wykładać się będzie „ekonomikę“, a w kl. VII. „prawo polityczne o związkach towarzystwa i powinnościach, jakie są obywatelów względem magistratu

i wzajemnie", dalej „prawo narodów“, przyczem „zacnie naprzd od tego, czem jest czlowiek wzgledem czlowieka w prawie natury“.

Tak wiec rozpadal sie kurs nauki moralnej na dwa niejako stopnie: na wlasciwa nauke moralna i na nauke prawa, ktorej mozna, wzorem Poplawskiego, nadac nazwe nauki moralnej obywatelskiej. Wiazadtem zas laczacem oba te stopnie, a moze raczej osia, okolo ktorej cala nauka moralna miala sie obracac, bylo prawo natury, wykladane w kl. V., z ktorego nauczycielem mieli sie (wedlug dodanych „Przestróg“) nauczyciele innych klas „wzajemnie znosic... dla potrzebnej w prowadzeniu poczatkow prawa przyrodzonego jednostajnosci“. Ten nacisk na jednolitosc programu i ducha nauki moralnej zasluguje na uwage i ze wzgledow dydaktycznych i pedagogicznych i spolecznych wreszcie. Rozumiano widocznie, ze nauka ta tylko wtedy wyda rezultaty, jesli opierac sie bedzie na jednej podstawie, ale i to rowniez, ze tylko wowczas bedzie mozna marzyc o przetworzeniu moralnem spoleczenstwa polskiego (a conajmniej szlacheckiego) jesli na calym obszarze. Rzpłej bedzie ta nauka w jednym duchu prowadzona. Do „ukladu“ tego dołączono króciutki spis podręczników tymczasowych dla prawa natury, między niemi: na pierwszym miejscu: *La physiocratie naturelle* oraz *Popławskiego: Zbiór niektórych materyj politycznych*.

Wskazówka ta była aż nadto potrzebna; bo trzeba sobie uprzytomnić, że bądźco bądź, mimo porządków, zrobionych w tej dziedzinie przez reformę Konarskiego, dopiero K. Ed. konsekwentnie i, rzeczy można, oficjalnie wprowadziła naukę moralną do programu szkolnego, naukę opartą na nowoczesnych podwalinach. Po drugie trzeba i to wziąć pod uwagę, że wpośród nauczycieli, których przyjęła K. Ed. w znacznej liczbie pijarskich, ale też mnogich ex-jezuitów i innych zakonników, niewiele było przejętych nowym duchem, zdolnych już nie tylko wykładać naukę moralną wedle nowego programu, ale choćby nawet rozumieć dobrze jej istotę, ducha, charakter, a i treść nową, nie mówiąc już o tem, że wielu było przeciwnych tej nowej nauce, którą zwali wraz z masą szlachecką „zarazą warszawską“. A wreszcie i o tem należy pamiętać, że nawet przy najlepszych chęciach ze strony nauczycieli, by uczyć podług woli Kom. Ed. niełatwo było znaleźć podręcznik, choćby tylko dla nauczyciela, o treści i duchu zgodnym z programem. Biblioteki bowiem szkół, były coprawda zavalone książkami — jak stwierdzają wizytatorowie — ale „staremi książkami Ojców św. dawnej edycji, teologów i filozofów starych“, a nie było tam dzieł „nowych w guście oświeconego wieku“, „do przepisane go terazniejszego edukacji młodzi sposobu użytecznych“.

Cóż więc było robić, skoro na „Moralną naukę“ Popławskiego na klasę I i II przyszło czekać lat 3 (do r. 1778) a na III kl. aż 14 (wyszła 1787)? Rzucili się nauczyciele na te książki, które były na podorędziu, każdy wedle swego gustu i poziomu umysłowego. Stąd też zapanowała — jak przekonywają Raporty szkół (wydane przez Wierzbowskiego — co do posługiwania

się podręcznikami do nauki moralnej, całkowita swoboda, żeby nie rzec, anarchja; dodać należy, że taka sama anarchja była i w stosunku do programu nauki moralnej. Ale i dla niej można mieć usprawiedliwienie. Jak wskazano wyżej, kurs prawa — a zakres jego był niemały — przechodzić miano w trzech najwyższych klasach; wedle zaś planu z r. 1783 w dwóch tylko, gdy pięć niższych klas (z klasy piątej pierwszy rok) — miało w programie właściwą naukę moralną. Nie dziwota więc, że nie bardzo wiedzieli nauczyciele, czem zapełnić cztery, a później pięć lat początkowych, i dlatego kurs prawa, tak obszerny, zaczęli zazwyczaj już w klasie czwartej. Ale to jeszcze było najmniejsze wykroczenie.

(Dok. nast.)

Stanisław Tync.

## Trzeci Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego w Genewie.

W dniach od 28 lipca do 1 sierpnia b. r. obradował w Genewie Trzeci Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego. Pierwszy odbył się był w r. 1908 w Londynie, drugi w r. 1912 w Hadze. Stosunki wojenne i powojenne sprawiły, że trzeci mógł dojść do skutku dopiero teraz. — Udział był niezmiernie liczny około 450 osób (komitet organizujący spodziewał się 250 osób); oprócz większości krajów Europy, reprezentowana była Ameryka północna i południowa, oraz Wschód, zarówno bliski (Egipt, Turcja), jak przedewszystkiem daleki (Chiny, Japonja, najsilniej zaś Indie). Z przybyłych znakomitości największą uwagę zwracali Förster, który miał pierwszy referat i założyciel skauta Baden-Powell. Z Polaków brali udział: p. Oskar Halecki, profesor uniwersytetu warszawskiego, obecnie stale przebywający w Genewie jako członek Sekretarjatu Ligi Narodów, oraz kilka osób przybyłych z Polski: p. Helena Radlińska i p. Natalia Gąsiorowska, oraz prof. Stanisław Stoński. Prócz tego nizej podpisany, któremu przypada niniejszem zadanie krótkiego zreferowania kongresu.

Poza paru referentami, na porządku dziennym kongresu były właściwie tylko dwie kwestje: 1. kształcenie solidarności, 2. nauczanie historii a międzynarodowość. Traktowanie i jednej i drugiej nie było — i w myśl zamierzeń organizatorów, — nie miało być obiektywne w surowem tego słowa znaczeniu, tak żeby się odbyło jakieś wspólne, bez żadnych uprzedzeń, badanie problemów od podstaw, i żeby do głosu przyjść mogły wszystkie poglądy. — Rzecz cała była pomyślana w znacznej części jako manifestacja za zbliżeniem narodów, manifestacja — nazwijmy rzecz po imieniu — pacyfistyczna. Odbiło się to poważnie na doborze i treści referatów, które nabrały dużej jednolitości, ale z drugiej strony — wobec braku znaczniejszych przeciwieństw i żywszej opozycji — straciły nieco na sile argumentacji i przenikliwości analizy.

Do tematu pierwszego (solidarność) należały w szczególności cztery kwestje następujące: a) samorząd szkolny, b) harcerstwo, c) spółdzielnie w szkole, d) Czerwony Krzyż młodzieży.

Sprawa samorządu została omówiona w referacie *Kerschensteinerja*, wyliczającym w krótkości główne warunki niezbędne dla samego wprowadzenia samorządu, oraz główne dyrektywy, według których powinien on funkcjonować. Część tych uwag ma charakter zupełnej oczywistości; że nie można zakładać samorządu tam, gdzie niema w szkole już uprzednio poważniejszej ilości elementów wartościowych, ani gdzie dyrekcja i ciało nauczycielskie nie są dostatecznie przekonane o jego użyteczności; albo: że do atrybucyj samorządu nie może należeć wpływ na treść udzielanej nauki, ani na sposób jej prowadzenia. Inne są ciekawsze i godne zapamiętania. A więc: nie tworzyć organizacji samorządowej, obejmującej całą szkołę, tam gdzie szkoła jest zbyt liczna i nie jest możliwy osobisty stosunek wszystkich ze wszystkimi (najwyższą dopuszczalną liczbę członków jednej organizacji samorządowej podaje *Kerschensteiner* na 400). Dalej: nie wprowadzać samorządu dekretem z góry i nie dyktować statutów; samorząd musi się rozwijać stopniowo (najlepiej na podstawie istniejących już uprzednio kółek samokształcenia i t. p.), a statuty muszą być urabiane, zmieniane i rozszerzane przez uczniów samych w miarę rozszerzania atrybucyj. Jako ideę centralną przy zakładaniu najlepiej, jako najpłodniejszą pod względem moralnym, wysunąć ideę wspólnoty pracy.

Dzięki obecności *Baden-Powella* szczególniejsze zainteresowanie wywołała kwestja harcerstwa. Sytuacja zresztą była paradoksalna. Kongres miał charakter pacyfistyczny; harcerstwo, zarówno przez swe pochodzenie, jak przez swoisty charakter swej organizacji, dyscypliny i uprawianych ćwiczeń, ma wybitne cechy wojskowe. Jak to pogodzić? Jak wykazać — co na tym terenie było zupełnie niezbędne — że harcerstwo jest instytucją do głębi i na wskrós pokojową? Próbował to *Baden-Powell* uczynić w sposób nader ciekawy. Wojna — pisze w swym referacie drukowanym (bo w przemowie ustnej poruszył raczej inne punkty), — obok niezaprzeczonych swych okropności, bądź co bądź jednak, i równie niezaprzeczenie, rozwija cnoty męstwa; karność, wytrwałość, lojalnego pozycia koleżeńskiego, wogóle „męskość ciała, inteligencji i duszy“. Gdyby wojna — lub przynajmniej militarizm — dawały jedyną możność rozwinięcia tych cnót, narody miałyby najzupełniejszą słusność trzymać się militarystyki oburącz, jako zbawienia. I istotnie: w ten monopol moralny wojny i militarystyki, w ich moralną niezastąpiwość, wielu ludzi wierzy głęboko; i stąd szereg poważnych zasadniczych przeciwników pacyfizmu, upatrujących w nim rzecz niemoralną i złą. Aby im wytrącić broń z ręki, trzeba wykazać, że cała pełnia owych cnót da się osiągnąć dzięki innym także czynnikom. — I harcerstwo jest niczem innym, jak tylko tym systemem wychowania, który militarystyka zastępuje, daje wszystkie jego dobre wyniki bez

złych, a temsamem czyni go zbędnym. I jego podobieństwo do wojska, z racji którego je pomawiają o ducha militarystycznego, jest właśnie jego czynnikiem najbardziej pacyfistycznym: jest tem co usuwa w cień militaryzm.

Wywód powyższy jest w każdym razie interesujący; nie wiem jednak, czy nie stanowi pewnego sztucznego uzgodnienia *ex post* raczej, niż wyraz tego ducha, z którego harcerstwo pierwotne zostało poczęte. Niewątpliwie — nie jest to zresztą wcale zarzut — w harcerstwie jest coś z militaryzmu. W dyskusji zwrócono Baden-Powellowi uwagę, że w niektórych krajach harcerstwo jest ponadto zaprawione ostrym, bojowym, wrogim dla cudzoziemca nacjonalizmem; — w pierwszym rządzie stwierdzali to o swoim kraju delegaci niemieccy. Baden-Powell odpowiedział uroczyście wyparciem się organizacji, istniejących w różnych krajach pod nazwą skautingu, a z istotnym skautingiem nie mających właściwie nic wspólnego. W ten sposób uprościł sobie zadanie; dzięki jednak tej dywersji, dyskusja o autentycznym skautingu nie została wyczerpana gruntownie.

Referat o spółdzielniach (*p. Cuminat* z Lyonu) dla nas Polaków jest interesujący głównie tem, że z całych dwóch sporych tomików, obejmujących referaty kongresu, zawiera najobszerniejszą, a zarazem najprzychylniejszą wzmiankę o wysiłkach pedagogicznych czynionych w Polsce. — Robota dokonana w Polsce postawiona jest poniekąd za wzór; przytoczono o niej szereg danych cyfrowych i historycznych i podano wyciąg z naszych statutów.

Na terenie Czerwonego Krzyża młodzieży również zaznaczył się udział Polski; rozdano na kongresie broszurę w języku francuskim, zawierającą zwięzłe, rzeczowe sprawozdanie z działalności Czerwonego Krzyża młodzieży w Polsce do dnia 1 lipca 1922 r. Na tem jednak polu wyprzedzili nas Czesi (liczebnie przedstawia się różnica w ten sposób, że w Polsce członków jest 90.000, a w Czechach przeszło 160.000), oni też mieli sposobność bardziej zwrócić na siebie uwagę, dzięki własnemu w tej sprawie referatowi. Wyniki w obu krajach są jednak znikome, wobec nadzwyczajnych wprost rzeczy, jakich dokonano w ojczyźnie instytucji, to znaczy w Stanach Zjednoczonych; — referował je sam *p. Mac Cracken*, założyciel Czerwonego Krzyża młodzieży. W Stanach tedy ilość członków wynosi 5 milionów, a w chwili największego napięcia (1919) wynosiła dwa razy tyle. Ta potęgą ilościowa siłą rzeczy zwiększa i pedagogiczne znaczenie instytucji, ile że młodzież w niej zgrupowana może z dumą spoglądać na naprawdę doniosłe usługi, jakie zdołała wyświadczyć.

Przechodzę do tematu drugiego: do nauczania historii. Za interesowanie nim było wielkie, obfitość referatów niezmierna. *P. Cousinet* (Francja) mówił o historii w szkole powszechnej; dwaj Anglicy *p. Brereton* i *prof. Gooch*, obaj z Londynu, o szkołach średnich i wyższych; trzeci Anglik *prof. Gould*, o historii i Lidze Narodów; Katalończyk z Barcelony, *p. Vila*, o nacjonalizmie i internacjonalizmie w nauczaniu historii. Nawet Hindusi

głos zabierali: o nauczaniu historii w Indjach mówił na posiedzeniu plenarnem *p. Jusuf Ali* (mahometanin) z Haiderabadu, a na jednej z sekcji *p. Kalidas Nag*, współpracownik Tagorego ze szkoły w Szantiniketan. Przeważały tendencje jaskrawo pacyfistyczne. Cały kongres rozpoczął się od referatu *Förstera* „o znaczeniu historii w wychowaniu“; znaczenie to upatrywał Förster głównie w sposobności, jakiej dostarcza historia, by zbliżyć do siebie narody i pozwolić im wzajemnie się uzupełnić. Na propozycję *p. Kawerau* z Berlina, — który tę sprawę obszernie i ciekawie referował — postanowiono przystąpić — do spółki z Komisją współpracy intelektualnej przy Lidze Narodów — do wydania międzynarodowego podręcznika historii; pewien może duch nieufności dyktuje mi podejrzenie, że będzie to nietyle próba osiągnięcia idealnej bezstronności w ocenie przeszłości, ile książka propagandystyczna w służbie idei, które przeważały na kongresie. Także i jedyny referat polski *prof. Haleckiego* dotyczący „Ligi Narodów w historii i w nauczaniu historii“; silna jednak dyscyplina naukowa i rozległy horyzont myślowy polskiego historyka pozwoliły mu się ustrzec nadmiernych „ułożen“ pacyfistycznych i powiedzieć rzeczy pozytywne o dużej istotnie wartości.

Poza tą sprawą ideologii ogólnej, trzy w szczególności punkty zdają mi się zasługiwać na wzmiankę.

Banalny i oczywisty, ale nigdy i nigdzie niedotrzymywany postulat bezstronności dał pole do bardzo ciekawej uwagi: *p. Breton* mianowicie zaleca studjowanie w szkole, równoległe z historykami własnego narodu, historyków obcych, którzy omawiali te same sprawy i spory. Przyznam się, że słuszność tej myśli niesłychanie mnie zafrapowała. Czy np. u nas nie byłoby rzeczą doskonałą dla oczyszczenia naszego patriotyzmu z niektórych zgoła niepotrzebnych naiwnostek ułożyć tomik wypisów, w którychby swój punkt widzenia na sprawy sporne z Polską wyuszczali historycy narodów ościennych? Myślę, że mimo wszystko, ustępów spokojnych i kurtuazyjnych bez rażąco namiętych sądów i obelżywych wyrażen, dałaby się zebrać spora wiazanka. A korzyść tego? niezaprzeczone: sąd historyczny ogółu polskiego bardzo potrzebuje zmęźnienia i pogłębienia, któreby go uczyniły godnym narodu myślącego i obdarzonego poczuciem odpowiedzialności historycznej.

Silnie został wysunięty postulat rozszerzenia zakresu nauczania historii w szkołach: rozszerzenia w czasie i przestrzeni z jednej strony, rozszerzenia na nieobjęte dotąd dziedziny z drugiej. Ten ostatni punkt jest powszechnie znany: chodzi o rozciągnięcie historii dytychczas przeważnie politycznej, na całość ważnych zjawisk życia. Najszlachetniej jednak w świecie podkreślił *prof. Halecki*, że ma to być rozszerzenie istotne, a nie proste przeniesienie punktu ciężkości: zgubne jest zarówno ślepe i fanatyczne tępienie historii politycznej i historii wojen, jak i przejawiająca się dziś silnie tendencja do jednostronnego uwzględnienia faktów społecznych i gospodarczych. Uprzywilejowanie

tych ostatnich hoduje materializm, uprzywilejowanie pierwszych przy nieuniknionych dziś komentarzach hyperdemokratycznych — zabójczy dla ducha kult masy. Z uznaniem też podnieść należy, że na kongresie dość powszechnie miano na myśli uwzględnienie w pierwszym rzędzie zjawisk kulturalnych i życia duchowego: żądają tego w szczególności pp. *Gooch* i *Halecki*, a p. *Kawerau* w projektowanym podręczniku — mającym mieć formę tablic synoptycznych z 9 kolumn, 5 przeznaczą na życie duchowe, a 4 na wszystkie inne zjawiska razem. Postulat rozszerzenia w przetrzeni polega konkretnie głównie na uwzględnieniu także Ameryki (głównie zaniedbanej południowej), a zwłaszcza Azji: w przeciwnym razie zupełnie nie zrozumiemy rozwoju historii najnowszej, która na wspólną orbitę wciągnęła absolutnie cały glob ziemski. Co do czasu wreszcie: należy skończyć z nieuctwem co do wieków średnich, w historii nowoczesnej dochodzić śmiało do dnia dzisiejszego, nadewszystko jednak zrozumieć pierwszorzędnę znaczenie starożytności. Właściwe jej perspektywy na wieki i tysiąclecia przed zaraniem historii greckiej, odsłoniły się nam w ciągu wieku ubiegłego; trzeba sobie więc i przy nauczaniu nareszcie przytomnić, że t. zw. „starożytność“ nie jest „przedpokojem epoki chrześcijańskiej“, ale stanowi „bez porównania największą część dziejów ludzkości“. W motywacji wysuwano zarówno względ. poznawczy (wzajemna zależność krajów i epok, sprawiająca, że żadnego szczegółu nie można zrozumieć bez znajomości całości) jak i dla szkół dużo ważniejszy, moralny: trzeba zwalczać zaściankowość, partykularyzm, „provincializm“ nie tylko w przetrzeni, ale w czasie; powinniśmy się czuć, że tak powiem obywatelami nie jednego wieku, ale tysiącleci. Osobiście chętniebym to sprecyzował w tym kierunku, że przez „zaściankowość“ i „partykularyzm“ w najgorszym znaczeniu należy uważać interesowanie się historyczne tylko tem, co nas obchodzi praktycznie i że celem bardziej równomiernego traktowania wszystkich epok jest zasadniczo: uszlachetnić duszę przez wzbudzenie zainteresowania dla tego, co samo przez się jest cenne, a praktycznie nas nie obchodzi.

Specjalnie szkół powszechnych dotyczył memoriał p. *Cousineta* (Francia). P. *Cousinet* zaczął od złośliwej, mocno przesadnej, wojującym antypatriotyzmem zabarwionej krytyki dotychczasowego systemu nauczania. Przedmiotem tego nauczania były według niego, zmiany ustroju politycznego; ponieważ jednak dziecko niema pojęcia o ustroju politycznym, przeto nie może się również interesować jego zmianami w przeszłości. Również według p. *Cousineta* niema dziecko do lat 12 pojęcia o człowieku jako o istocie moralnej. O czemże ma pojęcie? i czego zmianami jest w stanie się interesować? Jedyne i wyłącznie rzeczy są. Należy mu więc dać historję rzeczy; przez „rzeczy“ należy w praktyce rozumieć wszystkie przedmioty i urządzenia, służące materialnemu bytowi człowieka. Będziemy więc mieli historję: lokomocji, oświetlenia, opału, mieszkania, odzieży i t. d. Tak

pojęty kurs dla szkół powszechnych ogłasza p. Cousinet od dwóch lat w piśmie *L' Ecole et la Vie*.

Memorjał p. Cousinet spotkał się na kongresie z przyjęciem o ile mogłem ocenić raczej przychylnem; brak jakiegokolwiek protestu był dla mnie osobiście źródłem niemałego zdziwienia. Bo koncepcji p. Cousineta można poczynić zarzuty istotnie zasadnicze:

Po pierwsze: przystosowanie do rzekomej psychiki dziecka jest tu posunięte tak daleko, że pozbawia nauczanie historii wszelkiego sensu i celu. Cel i sens ma ono o tyle, o ile jest nauką o życiu ludzkim w jego przejawach wartościowych; wtedy jest z niego jakaś korzyść. Jaka jednak korzyść moralna z pogłębiania w nieskończoność, pod pozorem lekcji historii, wiedzy o najniższych funkcjach życia ludzkiego, o których wiadomości praktycznie niezbędne zostały już podane na lekcji o rzeczach? Dość nieznośną jest rzeczą musieć myśleć o własnym opale, byśmy jeszcze się mieli kłopotać o to, jak się opalali Rzymianie. Zupełnie co innego, gdy poznamy ich kulturę duchową; wtenczas najdrobniejszy szczegół, dotyczący ich sposobów życia, przestaje nam być obojętny; ale historia opatu bez historii kultury duchowej jest stanowczo gorsza niż żadna. Że dzieciom — chyba nie wszystkim! taka nauka sprawia przyjemność, to trudno uznać za argument; jeszcze większąby im sprawiło, gdybyśmy z nimi na lekcji zagrali w piłkę.

Po drugie jest absolutną nieprawdą, żeby dziecko nie mogło się interesować historią ludzką; nie jest ono wcale tak głupie, ani tak przyziemne, za jakie je niektórzy antyidealisci dla potrzeb swej doktryny podają. Ustrojem „politycznym“ nikogo rozsądnego się nie zastraszy. Pamiętam jakim entuzjazmem napełniały moich kolegów i mnie w szkole koedukacyjnej w Zurychu, między 10 a 12 rokiem życia zgoła „polityczne“ lekcje z historii Grecji i Rzymu; przypominam sobie jak dziś — miejscami dosłownie — swoje własne zadanko klasowe na temat reform Grakchów, gdzie gospodarczo-społeczny podkład walki, zamysły reformatorów i związki przyczynowe między zjawiskami były ujęte z wielkim coprawda uproszczeniem, ale najzupełniej dorzecznie. Ale przedewszystkiem nie jest prawdą, jakoby na poziomie początkowym historia była systematyczną nauką o „przemianach ustroju politycznego“; jest w pierwszym rzędzie czemś zgoła innym. Materjalistycznym wywodom p. Cousinet mam tu na szczęście co przeciwstawić z samego kongresu. Anglik, prof. Gould przypomniał zdolność dziecka do „podziwiania“ rzeczy pięknych lub szlachetnych i zamiast historii opatu stawiał *exempli gratia* taki program: Herodot, Plutarch, inne biografje wielkich ludzi, epopeje, mity, folklor i t. p. A Don Brizio Casciola (Włochy) w ślicznym referacie podkreślił, że dziecko właściwie interesuje się nietyle „ogółem ludzkim“, ile człowiekiem wyjątkowym, „genjuszem, bohaterem, świętym“; „bohater — powiada — nawet wieków dalekich, przykuwa uwagę, budzi entuzjastyczne uznanie i podziw dziecka, którego nie spaczyła wulgarność... Trzeba

korzystać z tych szczęśliwych skłonności i uczynić mu bliskimi te piękne wzory, by mogło się im napatrzeć do syta i zaczerpnąć z nich pokarm dla swego potężnego instynktu podziwiania. Najzupełniej się piszę na ten pogląd. Natomiast system p. Coussinet zmierza prosto do tego, by dziecko „spaczyć przez wulgarność“, lub by wrodzoną wulgarność wyhodować i wypielegnować.

Henryk Elzenberg.

## Krytyczne uwagi

### o ministerjalnym programie nauki języka ojczystego w państwowych seminarjach nauczycielskich.

(Referat wygłoszony na posiedzeniu Krak. Komisji Referentów).

W roku szkolnym 1921/22 obowiązywał poraz pierwszy w państwowych seminarjach nauczycielskich nowo wprowadzony program ministerjalny. Był to okres próby i doświadczeń. Wydaje mi się rzeczą pożądaną, ażeby nauczyciele zdali sprawę ze spostrzeżeń, jakie nasunęły się im przy wykonywaniu postanowień programu. Mogłoby się to stać cenną podstawą poprawek, uzupełnień, zmian w dziele niewątpliwie cennem, ale z konieczności także ułomnem, choćby już dlatego, że ten typ szkoły zreformowano całkowicie, na zupełnie innych podstawach oparto i nowe cele mu wyznaczono. Nic też dziwnego, że program musi tu i ówdzie wykazać poważne braki, które przedewszystkiem praktyka szkolna jaskrawo uwydatniła.

W niniejszym artykule zamierzam ocenić program nauczania gramatyki języka ojczystego. Niestety, nie mogę pozbyć się przeświadczenia, które wypływa z teoretycznych rozmyślań i praktycznych doświadczeń, że zbudowany on został bardzo wadliwie. Zarówno jego ogólna konstrukcja, jak też opracowanie jej pojedynczych członów na poszczególnych kursach, wykazuje liczne i poważne błędy, nieporozumienia, często wręcz niezrozumienie teorii i dydaktyki tego przedmiotu.

W rozważaniach szczegółowych oceniać będę części programu, przeznaczone dla poszczególnych kursów, a następnie omówię program jako całość:

**KURS I.** Wskazówki programowe dla tego kursu są najliczniejsze, najbardziej wyczerpujące, co w „Uwagach do programu“ wyraźnie podkreślono: „Stosunkowo najszerzej uwzględniono dział głosowni, co jest naturalne wobec uczniów, którzy w przyszłości mają z zrozumieniem prowadzić elementarną naukę czytania i pisania“<sup>1)</sup>. Niestety w tej właśnie części programu spotykamy najwięcej usterek. Ująłbym je w trzy gromady: 1) błędy w układzie, 2) błędy rzeczowe, 3. błędy w ustaleniu zakresu materiału. W tej też kolejności omówię je.

<sup>1)</sup> Program nauki w państw. seminarjach naucz. Warszawa 1921. Str. 27.

1. *Błędy w układzie.* Wskazówki programowe o nauczaniu fonetyki ujęto tutaj w 14 punktów. Czy kolejność, następstwo tych punktów może być dowolne? Moim zdaniem, jeśli idzie o gramatykę, stanowczo nie. Pojedyncze wskazówki powinny się ująć w szereg, odpowiadający następstwu zagadnień, wynikającemu z natury przedmiotu i następstwu czynności nauczyciela, nakazanemu dydaktyką przedmiotu. Tak skonstruowane wskazówki dają nauczycielowi przejrzysty obraz rozłożenia materiału i wytyczną chronologii jego wyczerpania. Rzecz ta posiada dla nauczyciela — zwłaszcza mniej wprawnego — pierwszorzędne znaczenie, które porównałbym z doniosłością dyspozycji dla wypracowania piśmiennego. Nauczyciel rozwija poszczególne punkty programu, jak pisarz punkty dyspozycji. Troskę o to rozwinięcie programu należy pozostawić w całości nauczycielowi, niemniej oszczędzić mu troski o samą dyspozycję, którą z całym zaufaniem musi przyjąć od autora programu, przewyższającego go nie tylko znajomością przedmiotu i doświadczeniem dydaktycznym, ale przede wszystkim znajomością tych podstaw, na których wsparto całość programu nauczania wszystkich przedmiotów w danym typie szkoły. Słuszność takiego poglądu uwydatni się może jeszcze wyraźniej, jeśli rozważymy niniejsze dwie uwagi do programu (str. 27). Pytanie, czy naukę gramatyki należy prowadzić na specjalnym podręczniku, czy bez niego, nie ma znaczenia zasadniczego. Rzeczą zasadniczą jest metoda . . . W braku odpowiedniego dla potrzeb seminarjum podręcznika, nauczyciel winien sam tak wybierać i układać materiał, aby wyszczególniony w programie kurs systematyczny, został w każdym roku dokładnie i bez opuszczeń wykonany". Jeśli tedy nauczyciel ma nie tylko dobrze uczyć, ale także „wybierać i układać materiał“, czyli w części przynajmniej układać podręcznik, to trzeba, żeby ta skromna pomoc, jaką mu daje program, wskazując mu to, czego i kiedy ma nauczyć, — była pewną, niewątpliwą i skuteczną.

W programie naszym dla kursu I razi nieład, chaotyczność, pomieszanie szczegółów, tak że stanowiska naukowego, jak metodycznego. I tak punkt 1 brzmi: „Fonetyka opisowa języka polskiego i nauka o przemianach głosowych z uwzględnieniem najważniejszych właściwości gwarowych“ — zaś punkt 2: „Opis narządów mowy i ich czynności, sposób wytwarzania głosek języka polskiego i ich podział“.

Każdy przynajmniej, że treść punktu 2 mieści się w nieskończenie szerszym zakresie treści punktu 1, a więc że stanowiska treści, punkt 2 jest zbędny; — ze stanowiska metodyki natomiast punkt 2 w programie jest niewątpliwie pierwszym w nauczaniu, jest punktem wyjścia i podstawą fonetyki opisowej. Przypuszczam też, że w punkcie 1 autor programu ujął zwięźle treść nauki gramatyki na całym kursie I-ym, a 13 dalszych punktów, to rozwinięcie tego pierwszego. I z tem można się pogodzić, aczkolwiek nie jest to konsekwentnie zastosowane na wyższych kursach. W każdym jednak razie, choćby dla uniknięcia nieporozumień,

należało w druku uwydatnić, jakie jest znaczenie punktu 1 i jaki jego stosunek do następnych.

A dalej w punkcie 5 czytamy: „Uwagi o niektórych połączeniach głosek, upodobnienie spółgłosek”, — zaś znacznie niżej, bo aż punkcie 12: „Zmiany głosowe w grupach spółgłoskowych”. Między punktem 5 a 12 jest mowa o samogłoskach, półsamogłoskach, nosówkach i t. d. Mnie się wydaje, że punkt 5 z 12 należało połączyć. Naprzód „uwagi o niektórych połączeniach głosek” to ogólnik nic, a przynajmniej niewiele mówiący. Z dalszego ciągu tego punktu „upodobnienie spółgłosek” można przypuszczać, że te „połączenia głosek” są połączeniami spółgłosek, a więc „grupami spółgłoskowemi”, do których autor powraca, czy też dociera, dopiero w punkcie 12. „Zmiany głosowe w grupach spółgłoskowych” — to znowu ogólnik, nie określający zgoła istoty tych zmian głosowych. Należałoby do nich chyba także „upodobnienie spółgłosek”, o którym wzmianka w punkcie 5. Ponieważ sąsiadujący z punktem 12 punkt 11 mówi o zmiekkczeniu, przeto przypuszczać można, że autor wśród „zmian głosowych” ma na myśli upodobnienie pod względem miejsca artykulacji w jamie ustnej, w szczególności zaś artykulacje średniojęzykowe. W takim razie „upodobnienie spółgłosek” w punkcie 5 obejmowałoby tylko upodobnienie pod względem artykulacji krtani, więc wzajemny wpływ dźwięcznych i bezdźwięcznych na siebie w grupie spółgłoskowej. Przypuszczam jednak, że wszystkie rodzaje upodobnienia, jako wybitne objawy „zmian głosowych w grupach spółgłoskowych” można omówić w punkcie 5. Ewentualny zarzut, wskazujący na to, że uczeń dopiero w punkcie 11 dowie się o zmiekkczeniu, nie przekonywa mnie, bo skoro w punkcie 2 będzie omówiony „sposób wytwarzania głosek i ich podział”, to przecież już tem musi nauczyciel pouczyć ucznia o dźwiękach średniojęzykowych, względnie uśredniojęzykowych, oraz o fizjologicznej podstawie tych dźwięków.

W punkcie 13 to jest przedostatnim, zwraca program uwagę na „różnice w sposobie wymawiania samogłosek i spółgłosek w mowie wykształconej i gwarowej”. O poglądzie moim na wprowadzenie nauki o gwarach do programu powiem niżej; tu wyraziłbym mniemanie, że ze względów dydaktycznych odmiany gwarowe w zakresie fonetyki należałoby raczej uwzględnić przy punkcie 2, omawiającym „sposób wytwarzania głosek języka polskiego”.

To byłyby najważniejsze wady w układzie programu. Wynikające często jak się zdaje z niedostatecznego przemyślenia szczegółów, albo ich fałszywego pojmowania.

2. *Błędy rzeczowe.* Wśród błędów rzeczowych jeden zwłaszcza uderza bardzo niemile. Mianowicie w punkcie 11 czytamy: „Zmiekkczenie, jego istota fonetyczna i wpływ na przemiany spółgłosek”. Otóż ujęcie rzeczy takie, jak „wpływ zmiekkczenia na przemiany spółgłosek”, jest ogólnie powiedziawszy, naiwnem uproszczeniem, czy skróceniem stylistycznym, opisu danego zjawiska językowego, fonetycznego. Bo przecież „zmiekkczenie” nie

wywiera wpływu, ale jest osobliwym wyrazem i rezultatem pewnych wpływów, nadto „przemienione” spółgłoski zawierają w sobie „zmiękczenie” jako cechę charakterystyczną i wynikową swego stanu, a nie jako jego przyczynę. Ujęcie rzeczy w programie równe się mniej więcej takiemu powiedzeniu: „ta i ta spółgłoska jest zmiękczona, ponieważ jest zmiękczona”, czyli pomieszczenie, względnie utożsamienie skutku i przyczyny. Można mówić o miękczącym wpływie pewnych samogłosek, czy spółgłosek na sąsiadujące spółgłoski, można mówić o procesie zmiękczenia występującym w pewnych kombinacjach dźwiękowych i objawiających się w pewnych przemianach tych dźwięków, ale nie można pojmować „zmiękczenia”, jako jakiegoś prawidła, jakiejś siły, jakiejś wartości oderwanej od zjawisk językowych, w których i przez które dopiero „zmiękczenie”, jako przedmiot naszej obserwacji i dociekań, istnieje. Wreszcie „głoski zgłoskowe i niezgłoskowe” nazwałbym raczej „zgłoskotwórczemi” i „niezgłoskotwórczemi”.

3. *Błędy w ustaleniu zakresu materiału.* Znamiennej cechą programu fonetyki na I kursie jest szeroki zakres. Zaś rozszerzenie zakresu osiągnął autor przez silne uwzględnienie historii języka i gwar. Takie ujęcie sprawy nie wydaje mi się szczęśliwym. Nasamprzód chcę rozważyć, czy i o ile historia języka ma być uwzględniona przy nauce fonetyki na I kursie seminarjum nauczycielskiego. Ze względów dydaktycznych radbym przedewszystkiem rozstrzygnąć pytanie, czy na I kursie uczyliśmy fonetyki języka współczesnego, czy historycznej. Nieumiejętne bowiem pomieszczenie tych dwu stanowisk rozpatrywania zjawisk fonetycznych łatwo może doprowadzić do zamętu pojęć, wskutek którego uczeń straci zdolność obiektywnej, bezpośredniej obserwacji języka. W „Uwagach do programu” (str. 27) znajdujemy bardzo cenne niewątpliwie wskazanie: „Program oparty jest na założeniu, że wiadomości gramatyczne uczniowie będą nabywali metodą indukcyjną bezpośrednio na żywej mowie własnej i swojego otoczenia oraz na materiale językowym, zawartym w lekturze”. — Pytam tedy, na jakichto żywych faktach językowych, względnie zaczerpniętych z lektury, oprzemy nasze historyczno-fonetyczne wywody i jak zastosujemy metodę indukcji, nie rozporządzając żadnym materiałem doświadczalnym. Nikt nie wątpi o tem, że historyczne ujęcie zjawisk językowych, w odpowiednim czasie i w należyty sposób, uprzyśtępnia i pogłębia ich zrozumienie, ale w stosowaniu pomocy historii języka należy być bardzo ostrożnym i wstrzemięźliwym. Dlatego oświadczam się za tem, aby jednak kurs I poświęcono wyłącznie fonetyce opisowej języka współczesnego; historyczne dygresje możnaby umieścić na jednym z wyższych kursów w związku z lekturą autorów staropolskich i nauką o odmianach.

Tyle co do samej zasady. A teraz przejrzymy szczegóły; tutaj popełniono znowu wiele błędów i to zarówno ze stanowiska nauki o języku, jak dydaktyki. I tak w punkcie 7 programu czytamy: „Samogłoski jasne i pochylone i ich pochodzenie . . .” Czy autor doprawdy wyobraża sobie, że uczniom i uczeniom

w 14 roku życia, posiadającym elementarne, a postrzępione wiadomości gramatyczne nabyte w szkole powszechnej, czy niższym gimnazjum, można wyjaśnić pochodzenie samogłosek pochylonych, na których genezę wpływa iloczasa, akcent pierwotny, pozycja w zgłosce, zanik półsamogłosek, upodobnienie morfologiczne, a wreszcie czynniki nieznanne, wywołujące pochylenie w warunkach dla nas niezrozumiałych? Przecież to jest zupełnie wykluczone. Podobnie frazesem chyba, ambarasującym niedoświadczonego nauczyciela, jest dalszy ciąg omówionego punktu 7 programu fonetyki: „różnice iloczasowe w języku staropolskim”. Zagadnienie iloczasu jest jednym z najtrudniejszych rozdziałów gramatyki staropolskiej, utrudnionem wielce przez tamtoczesną niesystematyczną grafikę, wymagającym dla wyświetlenia porównania z innymi językami słowiańskimi. I znowu pytam, na jakim materiale ma nauczyciel indukcyjnie wykazać uczniom te różnice iloczasowe w języku staropolskim. A czysto teoretyczne rozwiązania są na tym stopniu zarówno nieprzystępne, jak niepotrzebne. Z punktu 7 rozważanego jako całość można wnosić, że autorowi potrzeba tego iloczasu dla wyjaśnienia „pochylonych”, ale czy nie myli się, przypuszczając, że każda dzisiejsza „pochylona” była długa, a dzisiejsza „jasna” krótką. Zupełnie wystarczyłoby poprzestać na wskazaniu jasnych i pochylonych w dzisiejszym języku polskim.

O „przegłosach samogłoski e można mówić i można je pokazać na dobranych przykładach. Ale „przemiany półsamogłosek — „jery”, „jer” — w języku polskim” to znowu na I kursie przedczesne. Na tym kursie, który zasadniczo i słusznie jest poświęcony fonetyce opisowej języka współczesnego, nie trzeba zupełnie mówić, albo mówić jak najmniej o rzeczach, które dla współczesnego Polaka nie istnieją w jego języku i których sposobem indukcyjnym, na drodze bezpośredniej obserwacji stwierdzić w nim nie może. Jeśli idzie autorowi o doprowadzenie ucznia do pojęcia „e ruchomego”, to zjawisko to może wskazać nauczyciel bez historii jerów, a wyjaśnić istoty tego zjawiska w całej pełni nie potrafi nawet przy pomocy dziejów półsamogłosek.

Zagadkowem jest dla mnie żądanie, aby nauczyciel pouczył o „dawnym sposobie wymawiania nosówek”. Po pierwsze, co to znaczy „dawny”, powtóre, poruszony tu problem jest znowu bardzo trudny, a wreszcie co najważniejsze, poco to wychowanek I kursu seminarjum nauczycielskiego? Jeśli idzie o dzisiejsze nosówki, to wiadomość o tem, jak były dawniej wymawiane, jest zbędna, jeśli zaś szłoby o zestawienie nosówek dzisiejszych ze staropolskimi, to naprzód na I kursie takiego wypadku niema i być go nie powinno, a gdyby nawet zaszedł, to dawny sposób wymawiania niczego nie tłumaczy, lecz raczej wysunie problem wyjaśnienia różnicy, problem trudny, związany znowu z akcentem, iloczasem, wyrównaniem szeregów morfologicznych i t. d., co na tym poziomie nauczania jest niemożliwe do wyłuszczenia. A i tutaj wysuwa się to stereotypowe pytanie, na jakim mate-

ryale ma się ucznia indukcyjnie doprowadzić do pouczenia o tych ciekawych bezsprzecznie szczegółach historii języka ojczystego.

Jak już wspomniałem, rozszerzono program fonetyki nie tylko przez wprowadzenie historii języka, ale także przez uwzględnienie gwar. I znowu nikt nie zaprzeczy, że umiejętne wskazanie zjawisk gwarowych urozmaica wykład fonetyki opisowej, daje uczniowi prawdziwe pojęcie o żywym języku polskim, ilustruje znakomicie niektóre procesy historyczne. Aby jednak mógł ktoś z tych dobrodziejstw gwary korzystać, musi mieć pewne pojęcie o systemie jednej gwary, powiedzmy o systemie t. zw. języka literackiego; to bowiem stanowić będzie podstawę rozumowania, wnioskowania, porównywania, wykazywania podobieństw i różnic. Powtórę mamy na obszarze językowym polskim dużo gwar. To też powiedzenie: „Fonetyka opisowa i t. d. z uwzględnieniem najznamienniejszych właściwości gwarowych“, jest ogólnikiem, trochę niebezpiecznym. Bo którą gwarę ma nauczyciel uwzględnić? Czy może wszystkie? Skoro w ostatnim punkcie czytamy: „Rozmieszczenie najbardziej charakterystycznych właściwości gwarowych na obszarze Polski“, to chyba o wszystkich gwarach trzeba powiedzieć. Czy autor mniema, że polonista, a nawet przygotowany językowo, może ilustrować uczniowi przykładem sposób wymawiania dźwięków tej lub innej gwary, jeśli jej sam nie słyszał; czy może ma to uczynić na podstawie wyjątków gwarowych, drukowanych znakami diakrytycznymi, z którymi jednak nie umie powiązać rzeczywistych wyobrażeń dźwiękowych, albo na tle popularnych transkrypcyj, które jednak dokładnie ściśle być nie mogą? Mojem zdaniem, o ile gwarę wogóle uwzględniamy na I kursie, to tylko przy sposobności omawiania genezy i jakości dźwięków języka t. zw. literackiego. Materiał czerpać należy wtedy tylko z tej gwary, którą wszyscy wychowankowie, albo ich przeważająca większość, rzeczywiście zna. A więc w różnych seminarjach, w różnych miejscach Rzeczypospolitej będzie wybór tej gwary różny. Dopiero na jednym z wyższych kursów podać można krótki, teoretyczny zarys o gwarach, ich różności i cechach, a to głównie po to, żeby nauczyciele szkół powszechnych, pracujący wśród ludu, nie byli apostołami fałszywej pojętej czystości językowej w tym sensie, że to, co się nie godzi z językiem literackim jest złe i powinno być skazane na zagładę, żeby nie kaleczyli bogactwa językowego swych uczniów, aby umiejętnie kojarzyli w swych wychowankach znajomość języka literackiego ze znajomością gwary ich środowiska. Wobec tego cały punkt ostatni o „rozuięszczeniu najbardziej charakterystycznych właściwości gwarowych na obszarze Polski“ z programu I kursu należy śmiało usunąć. I jeszcze jedna uwaga nasuwa mi się na zakończenie ustępu o gwarach. Autor kładzie szczególniejszy nacisk na odrębność fonetyczną gwar, ale o ich odrębnościach morfologicznych, leksykalnych nie wspomina ani teraz, co uzasadnione, ani później, co niekonsekwentne.

(Dok. nast.).

*Zenon Klemensiewicz.*

## Metoda wyrazowa.

W zeszytce: „*Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*“<sup>1)</sup> ukazał się artykuł C. Rouquié, nauczycielki Ogródka dziecięcego (*d' Ecole Maternelle*) p. t. *Czytanie i metoda wyrazowa (Lecture et Méthode globale)*.

Na myśl zastosowania metody wyrazowej w szkółce naprowadziły autorkę obserwacje nad 4-letnim synkiem, który sam z własnej inicjatywy nauczył się czytać jeszcze przed ukończeniem 4 roku życia.

Chłopczyk często podróżował z matką i czy to na przystankach tramwajowych, czy kolejach pytał, co jest napisane tu i ówdzie na afiszach. Najmilszą zabawą dla niego było oglądanie książek z obrazkami i ilustrowanych dzienników; gdy odnalazł znane słowo, zachwył jego nie miał granic i zachęcał do niezwykłej wytrwałości w nowej zabawie.

Przypatrując się tej zabawie, autorka uchwyciła następujące momenty:

1. Chłopiec uczył się słów i zdań, które wybierał według upodobania.

2. Te wyrazy czy zdania były zawsze związane z pewnymi obrazami, rysunkami przedmiotów n. p. wyraz „*likier*“ skojarzył się na stałe z żółtą butelką, malowaną na afiszach; wyraz „*czekolada*“ z dziewczynką, piszącą ten wyraz na reklamowych afiszach firmy Meunier i t. p.

3. Chłopiec dzielił wyrazy, aby tworzyć z nich inne n. p. wyraz „*épicerie*“ — handel korzenny — dawał mu sposobność do poznania 2 nowych wyrazów: *épi* = kłos i *épices* = korzenie

4. Chcąc rozumieć tekst małych opowiadań, wkładał między wyrazy znane innego pomysłu, a potem w stosownej chwili prosił rodziców o przeczytanie opowiadania i często się zdarzało, że te nieznanne wyrazy trafnie bywały odgadnięte.

Pisać nauczył się dopiero po skończeniu 6 roku nauki. Również dopiero w szkole, ucząc się gramatyki nauczył się alfabetu i bardzo był zdziwiony podziałem wyrazów na spółgłoski i samogłoski.

Nauczył się więc czytać własną metodą bez pisania i bez poznawania poszczególnych liter, jedynie drogą pamięci wzrokowej i uważnej obserwacji kształtu tych całych wyrazów, które budziły jego zainteresowanie.

Autorka popróbowwała poprowadzić naukę czytania tą metodą w szkole. Przygotowała dla dzieci zabawę, rodzaj loteryjki; na małych kartonikach wypisała obok rysunku i nazwę przedmiotu. Charakterystyczną cechą układu wyrazów było to, że część wyrazu z jednego kartonu, lub nawet kilka sylab powtarzało się w nowym wyrazie na innym kartoniku n. p.: „*canapé, cacao, cane, caneton.*“ Aby nauczyć czytania wyrazów abstrakcyjnych autorka

<sup>1)</sup> *Société Alfred Binet. Bulletin* Nr 148 et 149. Czerwiec-lipiec 1921.

wybierała kilka ulubionych zabawek dzieci, n. p. lalki, wypchane zwierzęta; dzieci same nadawały im imiona i te osobistości stały się punktem wyjścia do tworzenia coraz to nowych, zajmujących opowiadań. Dzieci za każdym przybyciem do szkoły pytały: co dziś uczynił *Pierrot*? Jak się zachował pies *Medor*, lub osieł *Cadichon*? Wtedy autorka podawała ilustrowane kartony, zawierające krótkie opowiadanka ze znanymi już dzieciom wyrazami i takimi, których się z treści mogły domyśleć i dzieci czytały bajeczkę n. p. o trzech niedźwiedziach i psie Medorze i t. d.

Używała słowniczków z pochodnymi wyrazami, dawała też kartony, zaopatrzone tylko w rysunek, jeżeli dziecko podpisało go trafnie, otrzymywało kolorowe ołówki do wykończenia rysunku.

Od początku dążyła do tego, aby dzieci nauczyły się z typowych wyrazów wytwarzać pochodne, taka czynność logiczna niezmiernie pobudzała ich umysł i pozwalała poznawać większość wyrazów potocznej mowy.

Oto kilka zasad, któremi kierowała się w doborze wyrazów:

I. Dziecko ma zauważyć w wyrazie napisanym jego cechy charakterystyczne, długość i kształt.

II. Zwrócić uwagę na zmiany znaczenia, jakim podlega wyraz, gdy się w pisowni cokolwiek zmieni, a zatem:

1. Zmiana spółgłoski na początku: *bouche, couche, douche, souche, touche, mouche*.

2. Zmiana spółgłoski w środku wyrazu: *papillon—pavillon*.

3. Dodanie samogłoski na początku: *rage—orange*.

4. Dodanie spółgłoski na początku: *loche—cloche*.

5. Dodanie sylaby z niemem e: *cou—coupe—recoupe*.

6. Dodanie wyrazu już znanego i utworzenie nowego słowa n. p. *cou et vert: couvert*.

7. Rozbiór wyrazu na części, które tworzą nowe wyrazy

n. p.: *soulier—dadzą dwa słowa: sou et lier*.

8. Kojarzenie części wyrazów w celu tworzenia nowych wyrazów.

Taka metoda ułatwia niezmiernie naukę ortografii, zwraca bowiem uwagę na cechy charakterystyczne wyrazu i uczy odpowiednio grupować wyrazy; jest też bardzo zajmująca dla dzieci, bo pobudza ich samodzielność, pojedynczy głos nic nie mówi duszy dziecięcej, jest obcy, natomiast znany wyraz dziecko chętnie odszukuje i co więcej usiłuje rozebrać na elementy i znaleźć części wyrazu, które mu pomogą przy czytaniu innych nowych wyrazów. Wyszukuje analogie samodzielnie i to właśnie jest pierwiastkiem jego twórczości w tej dziedzinie, zatem naturalną metodą.

Nie jest to metoda nowa. W szkołach dla dzieci anormalnych w Belgji stosuje ją *Dr Decroly* i jego pomocnicy pod nazwą *metody wzrokowej*, lecz różnica na tem polega, że w Belgji kończy się nauka analizą wyrazu na sylaby i głoski, natomiast w metodzie *Rouquié* każda dodana sylaba czy głoska zmienia fizjognomję wyrazu i zmienia go na inny wyraz, który ma znaczenie dla duszy dziecięcej i tylko w tem znaczeniu bywa wyodrębniana; nigdy jako osobny dźwięk. Entuzjastyczne przyjęcie, jakiego do-

znała metoda wyrazowa *Rouquié* we Francji nie może nas dziwić wobec trudności, jakie przedstawia dla początkujących pisownia francuska.

Niezmiernie trzeźwą i trafną wydała mi się krytyka metody wyrazowej w odniesieniu do nauki czytania w języku polskim w książce *St. Szobera* p. t. „*Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*” 1921 Warszawa<sup>1)</sup> gdzie autor słusznie zaznacza: „Wnioski oparte na obcym materiale doświadczalnym dla nas nie mają żadnej wartości. Musimy przeprowadzić własne niezależne badania...”, a wtedy prawdopodobnie dojdziemy do wniosku, że: „najbardziej naturalną i odpowiednią podstawą elementarza polskiego może być tylko *metoda analityczno-syntetyczna, biorąca za punkt wyjścia nauki wyraz.*”

*St. Chm.*

## Ogólno-państwowa konferencja szkolna w Berlinie.

Panowanie swoje nad przyrodą zawdzięcza człowiek swojej wyższej inteligencji. Lecz walka o byt trwa ciągle. — Zrzeszony w społeczeństwa, oddała się człowiek coraz bardziej od pierwotnego tej walki charakteru, kiedy to siła mięśni, zębów i pazurów a także rozwój zmysłów decydowały o wygranej. Inteligencja stała się czynnikiem pierwszorzędnej wagi. W miarę skomplikowania się życia społecznego, przygotowanie do tej walki pochłania coraz większą część życia człowieka i automatycznie też udział rodziców w tem przygotowaniu odgrywa coraz mniejszą rolę. Społeczeństwo stwarza instytucje, — do tej walki przygotowuje szkoły i wyłania z pośród siebie specjalistów: nauczycieli wychowawców. Zależnie jednak od ustroju społecznego i politycznego społeczeństwa, cele i metody wychowania zmieniają się bardzo. Ideałem dla klasy rządzącej jest zawsze takie wychowanie, któreby jej panowanie i zachowanie władzy ułatwiło. Dopiero daleko idąca demokracja społeczeństwa wyłoniła wyższe ideały wychowawcze: harmonijny rozwój człowieka, jako takiego. O celach i metodach wychowania decydują już teraz nie jednostki, lecz naród cały przez swych przedstawicieli.

Klasycznym przykładem takiego pogłębienia zadań wychowawczych i wpływu narodu całego na ich zrealizowanie, jest ostatnia ogólno-państwowa konferencja szkolna w Berlinie. O rozmiarach tej konferencji, nazwanej słusznie parlamentem oświatowym, mówią liczby.

Konferencja ta trwała od dnia 7 kwietnia do 17 kwietnia włącznie, t. j. dni 11. Każde posiedzenie trwało 6 godzin, obrady więc, nie licząc prac licznych komisji, zabrały z górą 60 godzin. Ilość uczestników konferencji obliczoną została na

<sup>1)</sup> Rozdz. 3. Metoda analityczna. — 4. Polska metoda. Str. 35, i n.

zgórą 700 osób. Oprócz przedstawicieli rządu, udział w niej brali przedstawiciele wszystkich państw Rzeszy, wolnych i większych miast i gmin, a także przedstawiciele 175 instytucji, mających w ten czy inny sposób styczność ze sprawą wychowania i nauczania młodzieży. Nie czyniono żadnego wyboru w tych instytucjach. Kierowano się zasadą, by je powołać wszystkie do pracy. I dlatego na konferencji znaleźli się obok siebie rzecznicy najrozmaitszych warstw społecznych i różnorodnych poglądów na świat.

Poszczególne tematy opracowane były przez 32 referentów. Oto one: 1. Jednolita szkoła (Einheitsschule). 2. Nauka przez pracę (Arbeitsunterricht). 3. Nauczycielstwo. 4. Uczeń. 5. Rodzice. 6. Techniczne ujednostajnienie szkolnictwa. 7. Zarząd szkół publicznych. 8. Szkoły prywatne. 9. Szkolnictwo niemieckie zagranicą (na konferencji nie opracowane dla braku czasu).

Najwyższe ideały ludzkości były wytycznymi dla uczestników tej konferencji. Głęboki przewrót w życiu politycznym i umysłowym Niemiec, jaki dokonał się tam w czasach ostatnich, zmienił kompletnie stosunek wychowawców do młodzieży. Twórcy programów szkolnych — to już nie slugi monarchji, — to członkowie narodu i społeczeństwa. Uczeń — to już nie przyszłe narzędzie w rękach możnych tego świata, — to człowiek, — skarb bezcenny sił, zdolności, upodobań, — to przyszły twórca. Społeczeństwo przez swych pedagogów decyduje o wychowaniu swych dzieci. Obowiązkiem społeczeństwa jest własnych swych członków tak wychować, by nic z bezcennego skarbcza tego nie uronić, a drzemającym na dnie duszy dziecka indywidualizm siłom jego dać możność pełnego rozwoju. Celem wychowania jest więc harmonijny rozwój fizycznych i psychicznych, technicznych i artystycznych, społecznych i etycznych skłonności dziecka. Tak wychowane i odpowiednio społecznie uświadomione dziecko będzie w przyszłości prawdziwie twórczym i pożytecznym członkiem społeczeństwa.

Środkiem do osiągnięcia tego szczytnego celu jest: jednolita szkoła publiczna (Einheitsschule).

Idea jednolitej szkoły jest przedewszystkiem wyrazem głębokiego ujęcia potrzeb państwowych i narodowych. Proces zrośnięcia poszczególnych państw Rzeszy w jeden organizm nie dobiegł jeszcze końca. Jakkolwiek zespolone ze sobą politycznie i gospodarczo, różnią się jednak mocno w przejawach kulturalnych, w swych instytucjach oświatowych. — Taki stan rzeczy sprzeczny jest z ideą państwa, a także wywołuje cały szereg komplikacyj życiowych. Brak jednolitego programu utrudnia uczniom przejście z jednej szkoły do drugiej, a różnorodność wymagań do pracy nauczycielskiej przygotowania przywiązuje nauczycieli do danego miejsca. Utworzenie wspólnego dla wszystkich poszczególnych państw Rzeszy urzędu edukacyjnego (Reichsbildungsamt), zgodnie z ideą jedności państwowej, jest pierwszą zasadą jednolitego szkolnictwa. Urząd ten wypłynąć ma nietylko na wewnętrzne, lecz i na techniczne ujednostajnienie szkolnictwa. Ustalenie początku roku szkolnego, programów i nazw szkół,

ujednostajnienie świadectw nauczycielskich i egzaminów dla uczniów — stworzy dopiero w umysłach dzieci podstawę dla idei jednolitego państwa Rzeszy niemieckiej.

Konferencja zajęła się przede wszystkim sprawą wychowania i nauczania dzieci w wieku szkolnym, t. j. od 7-go roku życia. Zlekka tylko poruszona była sprawa t. zw. ogródków dla dzieci w wieku od lat 3-ch do 6-ciu. Podkreślono konieczność zorganizowania takich ogródków ze względu na ewentualny zły wpływ środowiska rodzinnego i różnorodność przygotowania do pracy szkolnej, wynikająca z większego lub mniejszego rozwoju umysłowego tegoż środowiska. Wpływ ogródków dziecięcych mogłyby te różnice choć do pewnego stopnia zniwelować. Posyłanie dzieci do ogródków uznano za pożądane, lecz tylko w niektórych wypadkach za obowiązkowe.

Od 7-go roku życia obowiązuje wszystkie bez wyjątku dzieci publiczna szkoła podstawowa (Grundschule), o jednakowym dla wszystkich szkół i państw Rzeszy programie. Ta jednakowa dla wszystkich klas i warstw szkoła państwowa, w przeciwstawieniu do dotychczas istniejących szkół „gorszych“ dla ludu i „lepszych“ dla bogaczy jest najlepszym dowodem daleko idącej demokracji Niemiec. Tu, w tej szkole, stykać się będą młodociani członkowie społeczeństwa bez względu na ich przynależność stanową, partyjną, religijną lub majątkową (szkoła, jak również i pomoce naukowe jest bezpłatna). Tu zacięrać się będą te różnice, tu czynić będzie dziecko pierwsze kroki ku zrozumieniu wielkiej idei życia społecznego. — Tu uczyć się ono będzie — być członkiem społeczeństwa. Prywatne szkoły początkowe będą zamknięte.

Długą i ożywioną dysputę wywołała sprawa rozciągłości tej szkoły. Według najrozmaitszych projektów; szkoła ta mogłaby trwać 8, 6 lub 4 lata. Zwyciężył pogląd 4-letniej szkoły podstawowej, przyczem pierwsze 3 lata nauczania wspólne dla wszystkich, ostatni zaś rok jest rokiem ostatecznych prób i badań uzdolnień dzieci. Nauczyciel musi tu odpowiedzieć na zasadnicze pytanie: czy dziecko jest bardziej uzdolnione do pracy fizycznej, czy umysłowej? Zależnie od tej odpowiedzi, dziecko skierowane być może do szkoły ludowej, a w następstwie do niższych szkół fachowych, łącznie ze szkołą doksztalającą (Fortbildungsschule), lub też do dwóch innych typów szkół: do szkoły średniej lub wyższej. (Pewna, choć nie decydująca rolę odgrywa tu stan majątkowy ucznia, szkoła ludowa bowiem jest bezpłatna). Decydującym przy wyborze szkoły średniej lub wyższej jest rodzaj umysłowości dziecka. Zdolności natury praktycznej znajdują swój rozwój poprzez szkołę średnią w wyższych szkołach fachowych; zdolności abstrakcyjnego i ściśle naukowego myślenia — w szkole wyższej i uniwersytecie.

Dla uzmysłowienia tego podziału możnaby zestawić następującą tabelę (zob. str. 174):

Projektodawcy zdają sobie dobrze sprawę z trudności, jakie następcza takie zasadnicze wydawanie opinii o dziecku w tak młodym wieku. Dla uniknięcia błędów w tym kierunku, dopuszczalne

Rok		S Z K O Ł Y				Rok	
życia	nauki					życia	nauki
4		Ogródki dziecięce				4	
5						5	
6						6	
7	1	Szkoła podstawowa. (Grundschule)				7	1
8	2					8	2
9	3					9	3
10	4					10	4
11	5	Szkoła ludowa (Volksschule)	Szkoła średnia (Mittelschule)	Szkoła wyższa (Höhere Schule) 3 typy: 1. fizyko-matem. 2. matem.-przyr. 3. humanistycz.	11	5	
12	6				12	6	
13	7				13	7	
14	8				14	8	
15	9	Niższe fachowe i doksztalcające (Fortbildungsschule)			15	9	
16	10				16	10	
17	11				17	11	
18	12				18	12	
19	13	Uniwersytet ludowy	Wyższe szkoły fachowe	Uniwersytet	19	13	
20	14				20	14	
21	15				21	15	
22	16				22	16	
23	17				23	17	
24	18	24	18				

jest przenoszenie się ucznia ze szkoły danego typu do innej. Zasada obowiązuje przez cały ciąg nauczania i dotyczy wszystkich trzech grup.

Ta różnorodność typów szkół jest w ścisłym związku z poglądem ogólnym na cel nauczania. Szkoła musi troskliwie badać, jakie są naprawdę indywidualne skłonności dziecka, by nie wpechnąć je w warunki dla rozwoju zdolności jego nieodpowiednie. A że skłonności te są najrozmaitsze, więc i ilość typów szkół jest duża.

Zaleca się także zwracać specjalną uwagę na dzieci wyjątkowo zdolne i mało zdolne. Dążeniem każdej szkoły powinno być, by dzieci wyjątkowo zdolne nie traciły czasu, lecz by dać im możliwość ukończenia danej szkoły wcześniej.

Takie indywidualne traktowanie dziecka wynika z potrójnego charakteru zreformowanego szkolnictwa niemieckiego. Cechować ją powinna różnorodność w jednolitości. Jednolite ze względu na swój cel, różnorodne pod względem środków do tego celu odpowiednich, unika szkolnictwo niemieckie jednostronności, dając dziecku swobodę i bogactwo możliwości rozwojowych.

Tu dodać należy, że nauczanie w szkole ludowej, jak również i w szkole fachowej i doksztalcającej jest bezpłatne, a wogóle do 18-go roku życia obowiązkowe; kształcenie się zaś w innych szkołach dla niezamożnych uczniów — możliwe ułatwione. — Obowiązkowe nauczanie do 18-go roku życia! —

Tylko istotne zrozumienie znaczenia oświaty dla celów ogólnopństwowych mogło spowodować tak śmiały krok w prawodawstwie niemieckim. — Krok ten pociągnie za sobą nieobliczalne wprost skutki, a przede wszystkim zmusi i inne państwa do mniej macoszego traktowania sprawy oświatowej.

Reforma szkolnictwa niemieckiego obejmuje nie tylko samą organizację szkolnictwa, lecz usiłuje zmienić gruntownie i metodę nauczania. Nowe cele wychowawcze bowiem, jakie stawia sobie z pod jarzma monarchizmu wyzwolone społeczeństwo niemieckie, nie dają się osiągnąć za pomocą starych metod szkolnych. — Wszechstronny harmonijny rozwój człowieka — jego ciała i zmysłów, jego zdolności techniczno-artystycznych, jego skłonności państwowo-społecznych, jego sił umysłowo-duchowych i twórczych wymaga takiej metody nauczania, przy którejby wszystkie te strony istoty jego zaangażowane były. Dawne metody dalekie były od zrealizowania tego ideału. Usiływały one wprowadzić w czynność jeden tylko organ ciała naszego, a mianowicie: mózg. Najpierwsza metoda nauczania — metoda słowa mówionego i pisanego — robiła z dziecka słuchający automat. Myśl, wypowiedziana przez wychowawcę, miała być przez dziecko bezkrytycznie przyswojona i posłużyć miała jako materiał do dalszego myślenia. W dalszym rozwoju metod pedagogicznych, metoda pogładowa zrobiła krok naprzód, wprowadzając do wykładu bardziej bezpośrednią styczność z przedmiotem nauki — przez usiłowanie pokazania dziecku tego przedmiotu, jednak przeważnie tylko na obrazku. Te więc tylko cechy ciała, czy zjawiska, które za pomocą zmysłu wzroku poznanemu być mogły, udostępniała uczniowi metoda pogładowa. A tymczasem, poznać ciało, jestto poznać wszystkie cechy jego, co tylko przy współdziałaniu wszystkich zmysłów ucznia i przy jednoczesnej syntetyzującej pracy umysłowej skutecznie być może. W jakich warunkach postawić należy ucznia, by go do tej intensywnej pracy zmysłowo-umysłowej nakłonić? Tą pracą zmysłowo-umysłową jest praca ręczna, przy której wszystkie czucia zmysłowe, nerwowe i mięśniowe — poprzez cudownie twórcze ręce jego — przy jednoczesnej pracy myśli zaangażowane będą. W ten sposób cały organizm dziecka nie tylko mózg jego, zmuszone będą do czynnej pracy, a więc i do rozwoju. Praca więc powinna być podstawą całego nauczania. Powinniśmy otwierać tylko szkoły pracy i rzemiosł, w których uczniowie większą część dnia spędzaćby powinni. Na podstawie tej pracy, tworzyćby powinien uczeń, przy umiejętnej pomocy nauczyciela wszelkie swoje pojęcia. Szkoła taka, szkoła pracy, usunęłaby te wady, które ma teraz wykształcenie techniczne naszej młodzieży, sprzeczne z czynną, twórczą naturą młodzieńca, a opierające się li tylko na teorii. Wrodzone każdemu człowiekowi zdolności artystyczne, zabijane są przez szkołę dziesiętą, dzięki jednostronnemu rozwojowi umysłowemu, na niekorzyść zmysłów, nerwów i mięśni. — W szkole pracy poznaje dziecko materiały i narzędzia do przyszłych swych prac, uczy się nimi operować i rozwija swój smak estetyczny przez rozwój po-

czucia symetrii, przez używanie barwnych ozdób i farb. Intensywna praca zmysłowo-umysłowa dałaby istotne podstawy rozwojowi umysłowemu i duchowemu dziecka. Szkoła taka stanowiłaby małe społeczeństwo — społeczeństwo pracy (Arbeitsgemeinschaft), i tu, — na tle współżycia i współpracy z kolegami rozwijałoby się w dziecku poczucie społecznej współzależności i pojęcie o prawach i obowiązkach obywatela. Dać dziecku obywatelskie wychowanie (Staatsbürgerliche Erziehung) — oto cel takiej szkoły. — Odkąd każdy pełnoletni członek społeczeństwa ma prawo i możliwość decydowania o jego losach, musi społeczeństwo dbać o to, by wpływ ten nie był ujemnym. Państwo przyszłości, — to państwo prawa i kultury, którego ideą przewodnią powinna być ochrona wszystkich życiowych interesów swych członków, ich praw rozwoju indywidualnego i wyrównanie nurtujących je różnic gospodarczo-społecznych. Tak pojęte państwo jest najwyższym dobrem obywatela. Świadomość tego ideału dążenie do wzięcia udziału w jego zrealizowaniu i zdolność w tym kierunku — oto co powinno odtąd charakteryzować każdego obywatela. Dać uczniowi szereg przykładów i wiadomości z tej dziedziny, wprowadzić nawet specjalny wykład o obywatelstwie (Staatsbürgerkunde), jak to nowy program szkolny przewiduje, nie znaczy to jeszcze nauczyć go być dobrym obywatelem. By wolę jego w tym kierunku wyćwiczyć, trzeba mu dać odpowiednie przeżycia. Tem przeżyciem najważniejszym jest — praca nie dla siebie, lecz dla ogółu. Toteż cel, jaki sobie dana grupa pracująca postawić powinna, musi być ściśle związany nie z dobrem jednostki, lecz z dobrem klasy lub też szkoły całej. Ideał ten zrealizować możnaby najłatwiej w szkołach całodziennej z intermatami.

Szkoła pracy jestto jednak dotychczas tylko ideał przyszłości. Na razie mamy szkoły przejściowe, w których podstawą jest nauczanie, praca zaś — metodą tego nauczania. Metodę tą stosować należy możliwie do wszystkich przedmiotów wykładowych. Dziecko, o ile to jest możliwe, zobaczyć powinno rzecz, o której się mówi, w klasie czy na wycieczce — a potem powtórzyć ją przez jej wykonanie: w rysunku, papierze, glinie, plastelinie, drzewie lub metalu, zależnie od wieku i zdolności ucznia i charakteru przedmiotu. W klasach wyższych znajdzie zastosowanie: drukarnia, fotografia, preparowanie, modelowanie, pracownia biologiczna, fizyczna i chemiczna, a także praca w polu i ogrodzie. Oprócz prac, które wykonywa uczeń przy wykładach: przyrody, geografii, historii, geometrii i rysunku są jeszcze w szkole specjalne godziny pracy w warsztatach, gdzie dokonywa się obróbka drzewa i metalu. Według nowego podziału godzin szkolnych stosunek godzin pracy dawniej a dzisiaj ma się, jak 7:4.

Członkowie społeczeństwa niemieckiego — to jednocześnie członkowie narodu niemieckiego, to — dalecy od kosmopolityzmu, głęboko miłujący swą ojczyznę jej synowie. Godność narodowa, duma z osiągniętych dotychczas wartości kulturalnych i cywilizacyjnych, wiara w moc i przyszłość narodu przenikają członków

konferencji. Wychować dziecko tak, by mu ojczyznę jego w całej jej krasie i potędze pokazać, by go do niej głęboko przywiązać — oto cel, o to jedno z najważniejszych zadań szkoły zreformowanej. Język ojczysty, geografia kraju ojczystego, jego przyroda i historia, zagadnienia z dziedziny jej kultury, techniki i sztuki, a także zjawiska z życia gospodarczo-społecznego powinny stanowić treść daleko większej, niż dotychczas ilości godzin wykładowych. Zgodnie z metodą poglądową należy dać możność bezpośredniego zetknięcia się z temi zjawiskami. Takie bezpośrednie zetknięcie się może dać dziecku najłatwiej — prowadzona na bliższych i dalszych wycieczkach nauka o domu i okolicy (Heimatkunde). W dotychczasowych programach szkolnych nauka ta była tylko w pierwszych trzech latach nauczania, jako przedmiot specjalny wykładana. Traktowana jednostronnie, jako zbiór wiadomości z dziedziny geografii, a w najlepszym razie przyrody i historii, nie dawała ona wniesienia w życie narodu, a i nie mogła dać ze względu na młodociany wiek wychowawców.

W szkole zreformowanej nauka o domu i okolicy stanowi punkt wyjścia dla wszystkich przedmiotów wykładowych. Na niej opiera się zarówno przyrodnik, geograf, jak i historyk, materiały z niej czerpie rysownik, zajęcia praktyczne z matematyki — pomiary — odbywają się na wycieczkach, pamiątki historyczne, zabytki sztuki, fabryki i warsztaty okolicy są nawiązaniem do wykładów codziennych. Im starsze są dzieci, tem coraz szersze kręgi ziemi i zjawisk życiowych obejmować powinny.

A oto podział godzin w szkole wyższej o typie fizyko-matematycznym, który pozwoli bliżej wniknąć w sposoby realizacji reformy szkolnej.

## P L A N.

		I	II	III	IV	V	VI	
1	Religia	2	2	2	2	2	2	
2	Język niemiecki	4	4	4	4	4	4	} 10
3	Propedentyka filozofji	—	—	—	—	1	1	
4	Historja i nauka o obywatelstwie	3	3	3	3	3	3	
5	Geografia	2	2	2	2	2	2	} 10
6	Przyroda i Chemja	5	5	6	5	5	5	
7	Fizyka	5	5	5	3	3	3	
8	Matematyka	4	4	4	4	3	3	} 10
9	Język obcy I	2	2	3	3	3	3	
10	Rysunki	2	2	—	—	—	—	
11	Praca ręczna	1	1	1	2	2	2	
12	Śpiew	2	2	2	2	2	2	
13	Gimnastyka	2	2	2	2	2	2	
		30	30	30	30	30	30	
	Razem (bez religji)	—	—	3	3	3	3	
14	Język obcy II (dowolny)	—	—	—	—	—	—	

Jak ma być przygotowany nauczyciel, by sprostać tym nowym zadaniom? Na konferencji wygłoszono na ten temat 5 referatów. Odnośna zaś komisja doszła do wniosku, że tzw. seminarja nauczycielskie, zmuszające ucznia do zbyt wczesnego wyboru zawodu należy zamknąć. Nauczyciel otrzymuje wykształcenie ogólne w tzw. szkole wyższej, a później na uniwersytecie, bez względu na to, czy będzie nauczycielem szkoły ludowej czy szkół średnich. Przy uniwersytetach zorganizowane będą instytuty pedagogiczne, a niezależnie od tego oddzielne szkoły fachowe dla celów ściśle naukowych. Przyszły nauczyciel szkoły ludowej obowiązany jest do conajmniej do 3-letnich studiów uniwersyteckich. Rady pedagogiczne, uczniowie i rady rodzicielskie w harmonijnej współpracy decydować będą o istotnych potrzebach i zagadnieniach szkolnych.

To zbyt krótkie, jak na doniosłość sprawy sprawozdanie daje jednak smutną świadomość odległości naszej sprawy oświatowej od ideałów, jakie stawia sobie Europa Zachodnia. Pamiętajmy, że wróg nasz nie śpi. W odwiecznej walce o byt narodów szykują sobie Niemcy broń nową, a tą jest zespolenie, dzięki oświacie wszystkich obywateli państwa w żywy, świadomy siebie, przeniknięty jedną ideą i ukochaniem organizm.

*R. Rudzińska.*

## Wakacje nauczycielskie w Wilnie.

Długa, pokojowa praca, poczęta za Jagiellonów, posunęła kulturę polską daleko na wschód, zaścypiła ją na szerokich obszarach krajów litewsko-ruskich. Wydała ona tam plon nad wyraz bogaty, który żywił i krzepił nieraz gniazdowe ziemie koronne. Na straży tej kultury stoi kresowe nauczycielstwo polskie, pracujące często w nader ciężkich warunkach, usiłujące możliwie najprędzej powetować zaniedbanie wiekowe, zatrzeć ślady, jakie niewola rosyjska zostawiła po sobie. W wykształceniu i przygotowaniu nauczycielstwa tego zachodzą znaczne braki, zarówno metodyczne, jak i w zakresie niedostępnych do niedawna przedmiotów polskich. Braki te uzupełnić mają kursa wakacyjne, łącznie z samodzielną pracą nauczycieli w ciągu roku szkolnego, na podstawie podanych im przez prelegentów wskazówek i pouczeń.

Tegoroczne kursa w Wilnie, pierwsze po przyłączeniu ziemi Wileńskiej do Rzeczypospolitej, trwały przez całe dwa wakacyjne miesiące i zgromadziły nader liczne zastępy nauczycieli i nauczycielek z powiatów: wileńskiego, święciańskiego, oszmiańskiego, lidzkiego, dziśnieńskiego i brastawskiego. Praca prowadzona była intensywnie, z najwyższym wysiłkiem energii zarówno ze strony prelegentów jak i słuchaczy, którzy z zapałem i wytrwałością pokonywali trudności nader rozległych programów, przerabianych, pospiesznie w przepełnionych klasach.

Prace przygotowawczo-organizacyjne do kursów przeprowadziła p. *Adolfowa*, kierowniczka wydziału szkół powszechnych w Kuratorjum Wileńskim; przy pomocy inspektora p. *Maciejewskiego* i jego zastępcy p. *Dąbrowskiego*. Kierownictwo kursów objął *Dr Wł. Filipczyk* z Krakowa; oprócz sił miejscowych, przybyli prelegenci i prelegentki z Warszawy, Lwowa, Krakowa i Poznania. Dnia 30 lipca otwarto oddziały następujące:

1. Kurs ogólnokształcący	A	30 słuchaczy
2. " " "	B	35 "
3. " humanist. począt.	A	50 "
4. " " "	B	56 "
5. " " końcowy	A	47 "
6. " " "	B	49 "

Z tych cztery pierwsze ukończyły pracę 29 lipca, zaś dwa ostatnie pracowały bez przerwy do końca sierpnia, przygotowując się do egzaminu z grupy humanistycznej.

Dnia 1 i 2 sierpnia przeprowadzono wpisy na kursa sierpniowe. Napływ słuchaczy nadzwyczajny. O umiłowaniu nauki świadczy fakt, że wielu nauczycieli z początkowych lipcowych kursów humanistycznych, którzy mogli wyjechać na miesięczny wypoczynek, zgłosiło się do dyrekcji z prośbą o pozwolenie uczęszczania choćby w charakterze hospitantów na kursa sierpniowe.

Konferencja grona prelegentów przychyliła się do życzenia słuchaczy. Dnia 3 sierpnia rozpoczęła się nauka na następujących kursach:

1. Kurs humanistyczny początkowy	A	50 słuchaczy
2. " " "	B	53 "
3. " " "	C	57 "
4. " " końcowy	A	47 "
5. " " "	B	49 "
6. " metodyczno-pedagogiczny	A	70 "
7. " " "	B	75 "
8. " matematyczno-fizyczny	—	40 "

Poza godzinami wykładów, słuchacze pracowali samodzielnie, przygotowywali referaty ustne i piśmienne, prowadzili lekcje, które omawiali na wspólnych konferencjach — do końcowego egzaminu z grupy humanistycznej zasiadło 96 osób.

Między prelegentami a słuchaczami nawiązały się nader życzliwe stosunki, których pogłębieniu przeszkadzał charakter kursów wielkiego miasta, nadmierna ilość słuchaczy, brak terenu do zbliżenia się i porozumiewania ze sobą. O ileż lepsze pod względem tym są kursy organizowane w małych miejscowościach, z ograniczoną liczbą uczniów, ze wspólnym internatem. Osobisty wpływ prelegentów może być nieraz prawdziwie dobroczynny, oddziaływać na podniesienie umysłowego i towarzyskiego poziomu nauczycielstwa, skazanego przeważnie na życie w środowiskach o nader niskiej kulturze tak materialnej jak duchowej.

Zarząd kursów zorganizował szereg wycieczek dla zapoznania nauczycieli z zabytkami historii i sztuki, których tyle posiada

Wilno. Miasto to jest jednym z najpiękniejszych w Rzeczypospolitej, ma nader malownicze położenie wśród wzgórz i lasów, ma liczne dzieła o wysokiej artystycznej wartości, z różnych czasów i stylów — historyk na każdym kroku napotyka w Wilnie nazwy i zabytki, związane z pamiętnymi zdarzeniami przeszłości, z wątkiem naszych dziejów, pełnych świetności i męczeństwa, naszej myśli twórczej w jej najwspanialszych przejawach. Oddziaływują one na uczucie i wyobraźnię, wywołują barwne obrazy minionych czasów i ludzi, wrażenia głębokie i silne. Wycieczki te były jednym z najlepszych środków kształcenia nauczycieli, którzy tłumnie brali w nich udział. Wartość kształcąca nadali im znawcy i miłośnicy Wilna, nie szczędzący czasu swego ani trudów — przelewali oni w słuchaczy zapał swój i kult dia miasta, jego pamiętek, dla krwi ofiarnej hojnie tu przelanej, dla wielkich cierpień i szczytnych ideałów, których najpełniejszym wyrazem był ruch filarecki i twórczość Mickiewicza. Pod kierunkiem *prof. Kościatkowskiego* zwieźdźli słuchacze zbiory towarzystwa Przyjaciół Nauk i cmentarz na Roszie, pod kierunkiem *p. Studnickiego* archiwa państwowe, kościoły i szczątki dawnych fortyfikacyj — *prof. Kłós* wygłosił piękny odczyt o Wilnie, ilustrowany obrazami świetlnymi. Zorganizowano nadto dla słuchaczy szereg wykładów z zakresu higieny ogólnej i szkolnej, oraz wykłady o szkodliwości alkoholu.

Dużo, może nadto dużo wiadomości i wrażeń dawały kursy wileńskie, zauważyć było można pewne przeciążenie, wykorzystanie każdej chwili ze skąpo na naukę wymierzonego czasu. Zdawano sobie sprawę, że odrobić należy możliwie najszybciej długie zaniedbanie, podążać za przelewającą się gwałtownie falą życia, które nie pozwala na spoczynek, na wytchnienie, wymaga nateżenia wszystkich sił w przeświadczeniu, że kresy tu zagrożone nieustannie, że wróg czuwa i budzi do czujności, do wyętej pracy tu właśnie, na granicy dwóch światów, dwóch kultur, które od wieków toczyły ze sobą bój twardy i zacięty.

*Helena Witkowska.*

## Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa.

(Sprawozdanie z II-go Wakacyjnego Kursu Uniw. w Pucku na Pomorzu i V-go w Zakopanem).

Lipiec—Sierpień 1922.

Podobnie jak w latach ubiegłych, i w tym roku Zarząd Wak. Kursów Uniw., jako Sekcja Zarządu Gł. Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz., zorganizował w miesiącach wakacyjnych dwa kursy — jeden w Pucku, drugi w Zakopanem. Wak. Kursy Uniwersyteckie stały się już instytucją stałą, mającą właściwy sobie charakter — słowem Związek P. N. S. P. wytworzył typ instytucji naukowej, służącej podniesieniu poziomu nau-

czytelstwa. Jednym z głównych zadań W. K. U. — to głębsze poznanie najbardziej charakterystycznych i najpiękniejszych ziem Rzpltej i w związku z tem przyswojenie sobie metody pracy, ułatwiającej poznanie środowiska, w którym dany nauczyciel pełni swe obowiązki. Działalność ta organizacji nauczycielskiej znalazła zrozumienie wśród członków — bo oto ze szczerem zadowoleniem stwierdzić możemy, że podobnego typu placówki kulturalne powstają i w innych miejscowościach naszego Państwa — z inicjatywy właśnie nauczycielstwa zorganizowanego w Związku. Taką nową placówką jest n. p. Kurs krajoznawczy ziem sandomierskiej, urządzony w sierpniu b. r. w Sandomierzu, staraniem Ministerstwa U. R. V. P. przy współudziale Oddziału Sandomierskiego Zw. P. N. S. P.

Tegoroczny Wak. Kurs Un. w Pucku rozpoczął się dnia 7 lipca uroczystem nabożeństwem w kościele parafialnym, w którym wzięli udział uczestnicy, Zarząd kursu i zaproszeni przedstawiciele miejscowych instytucji samorządowych i państwowych. Otwarcie kursu odbyło się w sali Rady miejskiej, gdzie do zabranych przemówił imieniem Zarządu *Dr Rowid*, wskazując zadania i cele instytucji. „Kurs Uniwersytecki na Pomorzu ma umożliwić nauczycielstwu pogłębienie wiedzy, ma mu dać metody pracy samodzielnej nad dalszem kształceniem, a nadto przyczynić się niezawodnie do szybszego zespolenia duchowego nauczycielstwa polskiego, które do niedawna w odmiennych pracowała warunkach. W czasie swego pobytu na kursie poznają uczestnicy nasze wybrzeże, poznają morze polskie i lud kaszubski, a następnie budzić będą w duszach działwy miłość i zrozumienie ważności morza dla przyszłości Rzpltej. Ów hymn o ziemi pomorskiej i morzu polskiem, który tak potężnie zabrzmiał w ostatniej powieści, Żeromskiego, w tych przepięknych rapsodach „Wiatr od Morza“, odbić się powinien w duszach nauczycieli, a przez nich w duszach tysięcy młodzieży, przyszłych obywateli Rzpltej“. Następnie powitał uczestników kursu i prelegentów burmistrz miasta p. *Kamski*, wyrażając radość, że Związek P. N. S. P. obrał Puck, ten starożytny gród portowy, jako placówkę swej działalności kulturalnej. Wyraził przekonanie, że kilkutygodniowy pobyt licznego zastępu nauczycielstwa i kilkunastu prelegentów przyczyni się niezawodnie do obudzenia silnego tętna w życiu umysłowem nadmorskiego miasteczka. Po przemówieniu reprezentanta miejscowej Inspekcji Szkolnej dyr. *Piontka* nastąpił wykład inauguracyjny prof. *Pawłowskiego* „Z geografii Pomorza“.

Na program tegorocznego kursu złożyły się wykłady, tworzące „cykl pomorsko-bałtycki“. Tematy wykładów stanowiły: Warunki życia i życie w morzu (*Prof. Dr. M. Sieciecki*) — Roślinność Bałtyku i Pomorza (*Prof. Dr K. Rouppert*) — Z geografii Pomorza (*Prof. Dr Stanisław Pawłowski*) — Historyczna geografia języka polskiego ze szczególnem uwzględnieniem mowy Kaszubów (*Prof. Dr. K. Nitsch*) — Dzieje artystyczne

Gdańska i elementarne wiadomości o sztukach plastycznych (Dr I. Szydłowski).

W związku z temi wykładami zorganizował Zarząd szereg wycieczek naukowych, a mianowicie geograficzną do przyładka Rozewskiego pod kierunkiem prof. Pawłowskiego, botaniczną wzdłuż brzegów zatoki Puckiej pod kierunkiem prof. Roupperta, do Gdańska pod kierunkiem Dra Szydłowskiego. Nadto odbyły się wycieczki krajoznawcze do *Rzucewa*, *Oliwy*, *Kartuz* i na *Hel*. Na statku „*Kaszuba*“ odbyli uczestnicy Kursu całodzienną wycieczkę na Wielkie Morze około półwyspu Hel.

Dział II-gi programu poświęcony był zagadnieniom z dziedziny filozofii i pedagogji. Tematowi temu poświęcony były wykłady prof. *Wł. M. Kozłowskiego*, *Doc. Dra H. Elzenberga* (Etyka utylitarna) *Dra H. Rowida* (Główne kierunki w ujmowaniu idei szkoły pracy), *Dr St. Tynelskiego* (Wychowanie obywatelskie). W związku z wykładami z zakresu pedagogiki odbywały się ćwiczenia metodyczne w rysunkach i robotach ręcznych pod kierunkiem p. *Henryka Polichta*.

Oprócz tych dwu działów odbyły się nadto wykłady prof. *Dra W. Sobieskiego* „Geneza wojny światowej“, p. *Heleny Witkowskiej* „Konstytucja marcowa“ i prof. *Bol. Pochmarskiego* „Mickiewicz a współczesność“.

Wykłady odbywały się w Sali Rady miejskiej, a rysunki i prace ręczne w miejscowej Szkole ewangelickiej. Ogółem wykładów było 96 i 36 godzin rysunków i prac ręcznych.

Na tegoroczny kurs pomorski przybyło nauczycielstwo ze wszystkich prawie województw Rzpltej. Ogółem było uczestników 80, w tem nauczycielek 68 (85%), nauczycieli 12 (15%). Umieszczenie znaleźli uczestnicy kursu w budynku Szkoły powsz. i wydz. Wśród uczestników kursu wytworzył się bardzo miły nastrój koleżeński, panowała harmonja, do czego w znacznej mierze przyczynił się wybrany z łona uczestników Komitet W. K. U., na czele którego stali pp. *Szefer*, *Winnicki* i *Gietdanowska*. Sekretarjat i administracja spoczywały w ręku p. *Oppenauera* z Krakowa i p. *Romana Sowy*, pomocy w organizowaniu kursu na miejscu użyczył p. *Iredyński*, nauczyciel w Pucku.

W dniu 3 sierpnia nastąpiło zakończenie II-go Wak. Kursu Uniw. Obecny inspektor szkół p. *Bron. Górny* przemówił imieniem miejscowego nauczycielstwa, dziękując serdecznie Zarządowi za urządzenie kursu, przyczem wyraził życzenie, by i w przyszłym roku Puck stał się siedzibą placówki naukowej, tak ważnej dla szerzenia polskiej kultury na Pomorzu. Imieniem uczestników przemówił p. *Szefer*, kierownik szkoły w Pabjanicach, wyrażając słowa głębokiego uznania kierownictwu i wdzięczność prelegentom za pracę około stworzenia tak pożytecznej i potrzebnej dla nauczycielstwa instytucji. Po przemówieniu swem złożył p. *Szefer* na ręce kierownika W. K. U. 72.720 Mk, zebranych w gronie uczestników kursu i prelegentów. Kwotę tę przeznaczono na zakupno biblioteczki dla szkoły powszechnej w Pucku.

Zakupione w Krakowie książki w liczbie 143 dzieł, łącznej wartości 84.000 Mkp, przesłało kierownictwo kursu Inspekcji Szkolnej w Pucku. W ten sposób powstał zawiązek księgozbioru pod nazwą „*Biblioteczka szkoły powszechnej w Pucku, założona staraniem uczestników II. Wak. Kursu Uniw. (Sekcji Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz.)*”. Czynem tym prawdziwie obywatelskim i patriotycznym pozostawił kurs ceną pamiątkę, umożliwiając dzieci polskiej, karmionej do niedawna płodami ducha niemieckiego w celach wynaradawiania, korzystanie z wartościowych książek i dzieł naszych wieszczów i znakomitych pisarzy.

\* \* \*

Dnia 25 lipca rozpoczął się w Zakopanem *V. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki Związku P. N. S. P.* Otwarcie kursu nastąpiło po uroczystym nabożeństwie w sali „Sokoła”, gdzie zebranych uczestników i gości powitał *p. L. Patyna* z Krakowa, członek Zarządu Gł. Związku, który przez pierwsze dwa tygodnie zastępował kierownika kursu. Imieniem gminy przemówił burmistrz Zakopanego *prof. Kozłowski*, poczem *Dr M. Odrzywołski*, dyrektor gimnazjum w Łodzi, wygłosił wykład inauguracyjny na temat „*Zagadnienie prawdy*”.

Podobnie jak w Pucku na pierwszy plan wysunął się cykl pomorsko-bałtycki, tak znowu tutaj w krainie wysokich gór główną część wykładów stanowił „*cykl tatrzański*”. Na prelegentów zaprosiło kierownictwo W. K. U. wybitnych specjalistów, znawców Tatr i kultury Podhala. Wykładali *Dr W. Kuźniar* „*Geologję Tatr*”, *Prof. Dr Stefan Kreutz* „*Ogólne pojęcie z mineralogji ze szczególnem uwzględnieniem minerałów tatrzańskich*”. *Prof. Dr J. Smoleński* „*Analizę krajobrazu Polski ze szczególnem uwzględnieniem Tatr*”, *Prof. Dr K. Stecki* „*Życie roślin w Tatrach*”, *Dr T. Szydłowski* „*Wiadomości o sztukach plastycznych ze szczególnem uwzględnieniem Podhala*”, *Prof. Dr K. Nitsch* „*O języku staropolskim i ludowym*” (gwara podhalańska).

W związku z wykładami odbywały się wycieczki naukowe w Tatry, a mianowicie pod kierunkiem *prof. Kreutza* była wycieczka mineralogiczna, *Dra Kuźniara* wycieczka geologiczna, *prof. Steckiego* wycieczka botaniczna. Na wycieczkach tych sporządzili sobie uczestnicy piękne zbiorki minerałów tatrzańskich i zielniki roślin wysokogórskich. Pod kierunkiem *prof. Kreutza* i *Dra Szydłowskiego* zwiedzili uczestnicy Muzeum Tatrzańskie. a architekt *Karol Stryjeński* i *Dr Kuźniar* na specjalnej wycieczce udzielili uczestnikom cennych wyjaśnień, dotyczących planów regulacji Zakopanego. Ponadto odbyło się kilka wycieczek całodziennych i jedna dwudniowa: na *Gewont*, do *Doliny Kościeliskiej*, do *Doliny Chochołowskiej*, do *Morskiego Oka* pod przewodnictwem *p. Malickiego*, prezesa Sekcji turystycznej Związku P. N. S. P.

Prócz cyklu tatrzańskiego były wykłady z filozofji i peda-

gogiki, a mianowicie *Doc. Dra H. Elzenberga* „Etyka utylitarna“, *Dra M. Odrzywolskiego* „Życie jako rozwój świadomości“ i „Dynamiczne czynniki wychowania“, *Dra H. Rowida* „Prądy pedagogiczne doby obecnej“. W związku z poruszonemi w tym ostatnim temacie teoretycznemi podstawami, „szkoły pracy“ odbywały się ćwiczenia rysunkowe pod kierunkiem *prof. H. Polichta* (Rysunek metodyczny i roboty ręczne w szkole powszechnej), tudzież ćwiczenia w modelowaniu pod kierunkiem *prof. Stan. Wójcika* (Modelowanie w szkole powszechnej).

Ponadto wykładali na tegorocznym kursie w Zakopanem *Dr M. Grażyński* „Zagadnienia ustroju Polski“ i *Prof. P. Jaworek* „Historja języka polskiego“.

Na prośbę Zarządu W. K. U. wygłosił *Dr J. Kramsztyk* specjalnie dla uczestników kursu interesujący odczyt „O teorii względności Einsteina“. Wspomnieć wreszcie należy, że uczestnicy kursu skorzystali z barwnego i bogato ilustrowanego obrazami świetlnymi odczytu *Dra M. Swierza*, „Tatry w zimie i w lecie“.

Na Kurs Uniwersytecki w Zakopanem przybyło nauczycielstwo z najodleglejszych powiatów, ze wszystkich prawie ziem Rzpltej. Ogółem uczestników było 110, w tem 12 *nauczycieli* (około 11%) i 98 *nauczycielek* (89%). Wykłady odbywały się w sali „Sokoła“, a ćwiczenia w rysunkach i modelowaniu w szkole powszechnej. Ogółem godzin wykładowych było 86, a rysunków i modelowania godzin 42.

Umieszczenie znaleźli uczestnicy w Bursie Szkoły Zawodowej i w budynku szkoły powszechnej. Administrację prowadził p. *Stan. Oppenauer*, a funkcje skarbnika pełnił p. *Roman Sowa*.

Dnia 25 sierpnia po skończonych wykładach nastąpiło zamknięcie V. Wakacyjnego Kursu Uniwersyteckiego. Imieniem Zarządu przemówił kierownik p. *Rowid*, zwracając się do słuchaczy z apelem, by po powrocie na swe placówki dzielili się z kolegami zdobytą na kursach wiedzą, by dążyli usilnie do obudzenia żywego tętna pracy umysłowej w Ogniskach nauczycielskich. Następnie p. *Ignacy Patolski*, dziękując imieniem uczestników prelegentom i członkom Zarządu Kursów za podjęte trudy i prace, wręczył kierownikowi zebraną wśród słuchaczy kwotę 31.700 Mkp, którą przeznaczono na „fundusz wdów i sierót po nauczycielach im. Stanisława Nowaka“. Wkońcu p. *Stanisław Somorowski*, nauczyciel w Łodzi, podkreślił w pięknym przemówieniu istotne znaczenie Kursów Uniwersyteckich, które usuwając wszelki dyletantyzm, umożliwiają nauczycielstwu korzystanie z prawdziwej nauki, i ten właśnie fakt jest prawdziwą zasługą Związku i kierownictwa.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie cieszą się szczerem poparciem władz szkolnych i społeczeństwa. *Ministerstwo W. R. i O. P.* udzieliło na cele kursów w Pucku i Zakopanem subwencji w kwocie 360.000 Mkp, a *Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego* przeznaczyło 500.000 Mkp na zasiłki dla

uczestników z Okręgu Szkol. Lwowskiego i na cele kursów. Kuratorja Okr. Szkol. Łódzkiego i Toruńskiego zawiadomiły Zarząd W. K. U., że udziela uczestnikom kursu, pracującym na ich terenie, subwencji, o ile przedłożą odpowiednie podania. W ten sposób nasze władze szkolne popierają szczerze akcją około podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli, dając temsamem wyraz uznania, że inicjatywa w sprawie tworzenia instytucyj naukowych wychodzi z łona samego nauczycielstwa.

Znaczenie Wak. Kursów Uniwersyteckich ocenia też i prasa polska, pomieszczając liczne korespondencje i artykuły, poświęcone omówieniom pracy nauczycielstwa w czasie miesięcy wakacyjnych. Podajemy w zakończeniu niniejszego sprawozdania niektóre głosy naszej prasy o Wakacyjnych Kursach Uniw.:

Wileńskie „Słowo“ w obszernej korespondencji „Z Pomorza“ pisze:

*Puck, w sierpniu.*

„Nauczycielstwo polskie nie ustaje w pracy ani na chwilę, pracuje w ciągu roku szkolnego nad dziećmi i młodzieżą, w czasie świąt i wakacji nad uzupełnieniem i pogłębieniem własnego wykształcenia, usunięciem braków, jakie wytworzyła długoletnia niewola i systemy stosowane przez państwa zaborcze. Wśród licznych i różnorodnych kursów, odbywających się w letnich miesiącach, w najrozmaitszych okolicach naszego państwa, na szczególną uwagę zasługują *Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie* w Pucku na Pomorzu i w Zakopanem, urządzone staraniem Zarządu Głównego *Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*. Wyśuwają one na plan pierwszy cele *krajoznawcze*, zapoznać chcą słuchaczy z najbardziej godnymi uwagi i najpiękniejszymi miejscowościami naszej rozległej Ojczyzny, przez odpowiednio zorganizowane wykłady i wycieczki pod fachowem kierownictwem.

Kursy przeznaczone są dla nauczycieli ukwalifikowanych, mających poza sobą wieloletnią praktykę szkolną. Baczny się przy wpisach, by wszystkie ziemie polskie były równomiernie reprezentowane przez słuchaczy, by zbliżali się do siebie i zapoznawali nawzajem nauczyciele byłych dzielnic, pracujący w różnych warunkach, by kursy były jednym z czynników jednoczących narodowo, pomagały do usuwania różnic i partykularnych uprzedzeń, jakie pozostały jeszcze po czasach porozbiorowych.

Wakacyjne kursy uniwersyteckie, prowadzone od lat kilku pod kierunkiem d-ra Henryka Rowida, skupiają licznych słuchaczy i prelegentów, wśród których przeważają profesorowie uniwersytetów, uczeni badacze i specjaliści. Budzą one ruch umysłowy wśród nauczycieli wsi i miasteczek, odległych od ognisk wiedzy i sztuki, są czynnikiem ożywczym, roznoszącym po całym kraju nowe myśli, nowe prądy i zagadnienia. Kursy przyczyniają się do podniesienia kulturalnego poziomu nauczycieli szkół powszechnych, a jednocześnie ułatwiają im miłe spędzenie wakacji nad morzem lub w górach.

Letni uniwersytet w Pucku ożywił małe nadmorskie miasteczko, był czynnikiem kulturalnym na Pomorzu, łącznie z ca-

łemi koloniami akademików, skautów, oświatowców, uczonych i artystów, którzy masowo przybyli na wybrzeże, by worać weń ducha polskiego i cieszyć się jego pięknem.

Na tegorocznym kursie w Pucku profesor Siedlecki, były rektor uniwersytetu Stefana Batorego, zwrócił uwagę na dodatni wpływ, jaki wywiera *środowisko wileńskie*, przysięgnięte tradycją Mickiewicza i filaretów. Zarówno tradycje te, jak bogactwo zabytków artystycznych i historycznych, łącznie z malowniczością okolic, nadają Wilnu cechy swoiste, mogące oddziaływać kształcąc. Płyną stąd w dusze ludzkie siły, inne wprawdzie od tych, jakie daje szerokie tchnienie Bałtyku i ożywcze powiewy Tatr ale niemniej potężne i dobroczynne. Mury kościołów i domów, cała atmosfera czcigodnego miasta przesiąknięta ofiarną myślą Konarskich i Sierakowskich, marzeniami „górną i chmurną” młodości filaretów, wywoływać może myśli, uczucia, nastroje o wysokim idealistycznym napięciu... W atmosferę tę należałoby wprowadzić nauczycielstwo polskie.

Z uwag tych i rozważań na kursie lipcowym w Pucku, powstała myśl, by w czasie następnych wakacji, oprócz kursów podhalańskich i pomorskich, Związek zorganizował trzecie kursy Wileńskie, osnute na tle przyrody, kultury i historii kresowego miasta, które w dziejach naszych tak ważną odegrało rolę. Sprowadzą one do Wilna nauczycieli ze wszystkich stron Rzeczyposp., a dłuższy w niem pobyt, wycieczki i wykłady, który nazwałby można „*cyklem Mickiewiczowskim*“, nie pozostaną bez wpływu na kształtowanie się duszy nauczycielstwa, na urabianie szkoły polskiej.

Myśl, zrodzona w lipcu br. nad Bałtykiem winna dojrzeć i urzeczywistnić się nad Wilją w wakacyjnych miesiącach 1923 r.“.

Krakowski „*Czas*“ poświęca obszerną wzmiankę Wakacyjnym Kursom Uniwersyteckim w pięknej korespondencji „Z nad morza i z pod gór — Morze źródłem energii narodowej“:

*Puck, 1 sierpnia b. r.*

„Szczególne znaczenie jako ognisko ducha polskiego, rozpalonego nad brzegami Bałtyku, ma wakacyjny Kurs uniwersytecki, odbywający się w Pucku dla nauczycielstwa szkół powszechnych, które (w liczbie około 100) przybyło ze wszystkich stron Rzeczypospolitej. Kurs ten, podobnie jak w roku zeszłym, prowadzony z ramienia Związku P. N. S. P. przez Dra Henryka Rowidę, miał znaczenie nietylko jako źródło pogłębienia wiedzy wśród nauczycielstwa ludowego ze względu na wybitne siły naukowe, biorące udział w wykładach, dość wymienić z pośród prelegentów prof. W. M. Kozłowskiego i Stan. Pawłowskiego z Poznania, prof. Michała Siedleckiego, prof. Roupperta, prof. Nitscha, prof. Sobieskiego, prof. Szydłowskiego i p. Heleną Witkowską z Krakowa, lecz także jako podstawa unifikacji narodowej w duchu współczesnych idealnych potrzeb.

Ze kurs wakacyjny był ważnym współczynnikami w miej-

scowem życiu kulturalnym, dowodem uczestnictwo tutejszej inteligencji w wykładach oraz współpraca ze strony prelegentów i kursistów w lokalnych poczynaniach oświatowych. Wymienić tu wypada odczyty dla żołnierzy i ludności miejscowej, wygłoszone przez prof. Siedleckiego (o przymierzu polsko-francuskim), prof. Sobieskiego (o sprawie morskiej w dziejach Polski) prof. Pawłowskiego (krajobraz Pomorza i Bałtyku) oraz wykład prof. B. Pochmarskiego (o znaczeniu Grunwaldu i Górnego Śląska w związku z obchodem górnośląskim, zorganizowanym przez Tow. obrony Kresów zachodnich przy współdziałaniu ze strony Kursu wakacyjnego. Ważnem uzupełnieniem naukowej i kulturalnej pracy Kursu były krajoznawcze wycieczki, urządzone do najważniejszych punktów Pomorza Kaszubskiego, jak do Oliwy i Gdańska, nad brzeg wielkiego morza — do Rozewia i Wielkiej Wsi, czy też nad jezioro Żarnowieckie.

Nadzwyczaj ciekawą była wycieczka morska, odbyta na statku „Kaszuba“ na Hel i dookoła półwyspu na pełne morze. Dzień pogodny, morze grające kaskadą barwnych fal, mieniących się w promieniach słońca, bajeczna kąpiel w wielkiem morzu i słodki wypoczynek na bajecznej plaży helańskiej, rozlewne melodje śpiewów, płynących ze statku ku dalekim przestworzom, serdeczne tony duszy, obudzone tajemną mową głębin morskich, rozświetlonych pod wieczór duszą zachodzącego słońca — wszystko to nadało wycieczce wiele głębokiego uroku; a zebranej na statku gromadzie ludzkiej pozwoliło oderwać się myślą od męczącego kołowrotu naszych codziennych umartwień, naszych „potępięńczych swarów“, a wchłonąć w duszę tchnienie rzeczy wielkich, wiekuistych.

Ten zaś ostatni moment jest nie bez znaczenia. Na tle fali pospolitości i jeszcze groźniejszej fali nienawiści, jakie wespół zalewają dzisiaj rozłogi życia polskiego, jakże oczyszczające, jakże wychowawcze (że się tak wyrazimy) tchnienie niesie ze sobą fala szumiącego morza, o niezmiennych prawach bytu niezmiennie hucząca, wiecznie gwarliwa, wiecznie pełna głębi — prawdziwa fala wieczności... Duszy, wyzwolonej z trujących czadów ziemi, urastają skrzydła na łódź ku przestworzom wielkich, wiekuistych rzeczy, budzi się w głębi serca mocna chęć czynu o nieprzemijającej treści, kształtuje się w człowieku nieugięta, budownicza wola...

Pięknym wyrazem, jakby wcieleniem się snu duszy, rozbudzonej tchnieniem morza są właśnie owe prace młodego pokolenia, na odzyskany brzeg Bałtyku, dziś rozwijane rękoma harcerzy, żołnierzy i nauczycielstwa wespół z twardym ludem pomorskim, są także budownicze trudy wielu setek rąk pracowitych, dźwigających pod Gdynią nowy port polski, czy kierujących sprawnie pod Gdańskiem czy Puckiem okrętami Rzeczypospolitej polskiej, owemi nieugiętymi ramionami jej przyszłej potęgi.

Deszcz czy słońce — tutaj nad morzem w duszy ludzkiej i w pracy realnej, buduje się i utwierdza państwo-twórcza wola polska, kształtuje się i umacnia przyszła moc państwowa“.

# Kronika pedagogiczna.

## Kurs Krajoznawczy Ziemi Sandomierskiej.

Z inicjatywy Sandom. Oddziału Związku P. N. S. P. Ministerstwo W. R. i O. P. zorganizowało w sierpniu b. r. Kurs Krajoznawczy Ziemi Sandomierskiej. W dniu 8 sierpnia w sali Seminarjum Naucz. w Sandomierzu w imieniu Ministerstwa W. R. i O. P. otworzył Kurs inspektor szkolny p. Karol Kostecki, podnosząc wartość inicjatywy i znaczenie tego rodzaju kursów dla podnoszenia intelektualnego poziomu nauczycielstwa. Kierownik Kursu prof. Patkowski wskazał, jak z troski o dźwiganie życia państwowego, o przygotowanie pracowników dobrze znających ziemię, na której żyją, człowieka, z którym obcuja, wyrosła myśl zorganizowania Kursu. Wartość społeczną Kursu dla dźwigania pracy kulturalnej na miejscu podniósł w imieniu Oddziału Sandom. Pol. Tow. Krajozn., ks. Wyrzykowski.

W dniu 9 sierpnia rozpoczęły się wykłady o Ziemi Sandomierskiej. P. Chelińska dała zarys geologiczno-geograficzny Sandomierszczyzny, p. Dziubałowski, prof. Wyższ. Szkoły Gosp. Wiejsk. w Warszawie, dzielił się ze słuchaczami wynikami własnych badań nad florą sandomierską.

Wykłady o „człowieku” rozpoczął w dniu 19 sierpnia p. Antoniewicz, prof. Uniw. Warsz. o prahistorji ziem polskich ze szczególnem uwzględnieniem terenu lokalnego, pouczając słuchaczy o konserwacji zabytków archeologicznych. P. Bystron, prof. Uniw. Poznańskiego wprowadził uczestników kursu w sprawę badania kultury duchowej i społecznej ludu. P. Tymieniecki, prof. Uniw. Pozn. wykladał o osadnictwie; na konserwatorium z tego przedmiotu omówione zostały nazwy topograficzne miejscowe. Ks. Wyrzykowski, prof. Seminarjum Duchownego w Sandomierzu, przedstawił historję ziemi i wojew. Sandomierskiego, p. Nitsch, prof. Uniw. Krak. naukę o dialektach, ze szczególnem uwzględnieniem dialektu sandomierskiego. Z architekturą Sandomierszczyzny zapoznał słuchaczy p. Chróściechowski, konserwator Wyzd. sztuki i kultury wojew. Kieleckiego.

W dziale o „pracy” organicznej dzisiejszego pokolenia, p. Jacobson, kierownik stacji nasiennej w Krukowie, w trzech wykładach dał „zarys stanu rolnictwa w powiecie Sandomierskim” wraz z p. Kawczakiem, instruktorem Kółek Roln., który przedstawił w wykładzie i na pokazie stan hodowli.

Dyrektor Okr. Stow. Spoż. „Pomoc Bratnia” w Sandomierzu p. Andrzejewski omówił stan dzisiejszy ruchu spółdzielczego spożywców, p. Zajkowski, „obecny stan i widoki rozwoju spółdzielni kredytowych”, p. Kostecki, inspektor szkolny m. st. Warszawy, sprawę szkolnictwa powszechnego w powiecie.

W związku z wykładami o „ziemi” słuchacze brali udział w wycieczkach geologiczno-geograficznych i florystycznych do „Gór Pieprzowych” pod Sandomierzem, do lasu dębowego w Górach Wysokich i w dolinę Opatówki, pod kierunkiem pp. Chelińskiej i dra Dziubałowskiego. Na wycieczce po Sandomierzu pod kierunkiem ks. Wyrzykowskiego i p. Chróściechowskiego interpretowano miejscowe zabytki sztuki. W dniu 20 sierpnia Kurs brał udział w wycieczce archeologicznej do Złotej pod Sandomierzem, gdzie prof. Antoniewicz rozkopał przypadkowo odkryty grób z epoki kamiennej z dziełami naczyń, udzielając słuchaczom szczegółowych wyjaśnień co do konserwacji, sposobu rozkopywania i poszukiwania archeologicznych; pod jego również kierunkiem zwiedzano miejscowe Muzeum Ziemi Sandomierskiej, zaznajamiając się z zabytkami prahistorji, znalezionymi na terenie Sandomierszczyzny. P. Andrzejewski oprowadzał uczestników kursu po instytucjach Okręg. Stow. Spoż. „Pomoc Bratnia”, p. Patkowski zaś po księgarsko-papierniczych instytucjach spółdzielczych miejscowego nauczycielstwa. W dniu 22 sierpnia słuchacze kursu zwiedzali pod kierunkiem p. Jacobsona wzorowe gospodarstwo małorolne w Mokoszyńcu i stację nasienną w Krukowie pod Sandomierzem, gdzie kierownik sekcji nasiennej C. T. R. informował o prowadzonych doświadczeniach rolniczych i o ich wynikach.

W związku z Kursem, p. Pietraszewski z ramienia Oddziału Sandom. Pol. Tow. Kraj. zorganizował wystawę fotograficzną zabytków Sandomierszczyzny, zaś w dniu 23 sierpnia pp. Targowski z Winiar, Jacobson i Kawczak — pokaz rolniczo-hodowlany.



na dyskusję (*St. Kulczycki*) — Wzór kwestionariusza do obserwacji charakteru moralnego dzieci w szkole. — Sprawozdanie i recenzje.

**Ruch Filozoficzny.** Lwów. Nr. 1—3 (lipiec 1922): Psychotechnika gospodarcza (*Fr. Baumgarten*) — Sprawozdania — Zapiski bibliograficzne — Wiadomości.

**Oświata pozaszkolna.** Biuletyn konferencji kwartalnych Wydziału Ośw. Pozaszkol. Ministerstwa W. R. i O. P. Zeszyt 4 (R. 19)22: Pojęcie Domu Ludowego i jego rola oświatowo-kulturalna (*A. Langer*) — Oświatowe Domy społeczne zagranicą (*Dr M. Orsetti*) — Ogniska oświatowo-kulturalne ludności wiejskiej (*K. Kornilowicz*) — Domy Ludowe i ich działalność oświatowo-kulturalna (*T. Jemielewski*) — Wiadomości — Przegląd literatury.

**Ognisko Nauczycielskie,** Wydawnictwo Oddziału Powiatowego Lubelskiego Związku P. N. S. P. Treść Nr. 1 (Wrzesień 1922): Szkoła pracy a kółka samokształcenia (*L. Wiszniewska*) — O nauczaniu ortografii (*M. Czyżowa*) — Książki dla dzieci i młodzieży (*F. Arnsztajnowa*) — Czego i jak uczyć na kuracji dla dorosłych? (*F. Wolski*) — Sprawozdania.

**W Słońcu.** Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr. 15—16 (Sierpień 1922): Do szkoły (*J. Kasprowicz*) — Rzeczpospolita Lipińska (*H. Bobińska*) — Pierwsza podróż naokoło świata — Z naszego domu — Sął — Powszechne nauczanie — Ślimaki — Poszukiwacze skarbu.

**Płomyk.** Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Związku P. N. S. P. Warszawa. Nr. 15—16 (wrzesień 1922): Szkolny dzwonek — Nasza chata — Baba Jaga (*J. Porasińska*) — Rodzina (*H. Statterówna*) — Zbliża się zdaleka — Jesień (*M. Konopnicka*) — Drapacze nieba (*Al. Janowski*). Dodany „Płomyczek“ dla młodszej dziatwy.

## Zapiski bibliograficzne.

*Hoene-Wroński.* Filozofja pedagogji. Przełożył z francuskiego *J. Jankowski*. Wyd. Książnicy Polskiej T-wa N. S. W. Warszawa 1922.

*Stanisław Tync.* Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej; Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce Nr. 4. Kraków 1922. Skład Główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W.

*Bronisław Trentowski.* Chovanna. Podał w celniejszych wyjątkach i objaśnił *W. Osterloff.* Nakł. Księgarni L. Fiszcera, Łódź 1922.

*Prof. Dr J. Joteyko.* Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Wyd. Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 1. Książnica Polska T. N. S. W. Warszawa—Lwów 1922.

*Dr Marja L. Librachowa.* Rozmowianie dzieci. Badania eksperymentalne nad dziećmi od lat 9 do 12. Wyd. Kom. Ped. Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 2. Skład Główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Warszawa 1922.

*M. Librachowa i H. Selmowiczówna.* Pogadanki z dziećmi. Cz. I. Pierwszy rok nauczania. Książka dla nauczyciela. Książnica Polska T. N. S. Lwów—Warszawa 1922 (Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P.).

*Tadeusz Czapczyński.* Ćwiczenia w mównictwie. Przyczynek do metodyki języka polskiego. Skład Gł. w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Warszawa 1922. (Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P.).

— Metodyczny zbiór powieści „Ogniem i mieczem“ Henryka Sienkiewicza. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

*R. Olszewski.* Nauka czytania i pisanja podług metody dźwiękowej. Wskazówki metodyczne. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

*J. St. Chudziński.* Elementarz, Księgarnia Naukowa we Lwowie 1922.

— Wskazówki dla nauczyciela do Elementarza. Z krótkim rysem historycznym rozwoju metod nauki czytania i pisanja w Polsce. Lwów 1922. Księgarnia Naukowa.

*C. Niewiadomska.* Czytanki dla szkół początkowych. Kraj własny. Cz. II. Wyd. III. Oddział IV-ty. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

*F. Pruchnicki i K. Wojciechowski.* Wypisy polskie dla szkół średnich. Tom IV. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1922.

*Kaz. Wóycicki.* Życie Polskie. Wypisy na kl. IV. Z reprodukcjami i ilustracjami. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

*K. Wojciechowski.* Wypisy polskie dla szkół średnich. T. V. Wydanie nowe. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów Warszawa 1922.

*St. Szober.* Gramatyka polska w ćwiczeniach. Podręcznik dla szkół powsz. i niższych średnich, Zeszyt III. Wyd. 3. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1922.

*Dr Stanisław Węckowski.* Książka francuska, Cz. IV. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1922.

— *Deuxième Livre de Grammaire*, Wyd. Książnicy Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

*Homer.* Iliada. Opracował *M. Wrzesień* Wyd. 3. (Arcydzieła literatury wszechświatowej Nr. 1) Wyd. M. Arcta w Warszawie 1922.

— *Odysseja.* Streścił *M. Wrzesień* Wyd. 3. (Arcydzieła literatury Nr. 4). Wyd. M. Arcta w Warszawie 1922.

*J. Bojasiński.* Historia powszechna. Cz. I (dla Oddziału V). Nakł. Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

*I. Jezierska.* Początki nauczania geometrii. (Kl. I. gimn. i szkoła powsz.). Wskazówki metodyczne dla nauczycieli, Z. 47 rycinami. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

*D. Gayówna.* Geografia. Krajoznawstwo. Z rycinami i planem Warszawy. Wyd. 10. M. Arct. w Warszawie.

*J. Domaniewski.* Pogadanki przyrodnicze dla kl. III. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów.—Warszawa 1922.

*Dr A. Korczyński.* Wskazówki do wykonywania analizy clementarnej. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

*L. Kosiński i S. Moycho.* Fizyka i Chemja. Dla Oddziału VI. Szkoły Powszechnej. Nakł. Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

*F. Wermiński.* Botanika. Podręcznik dla klas średnich: Wyd. VI. M. Arct w Warszawie.

*J. Chrzęszczewska i W. Haberkantówna.* Łąka. Wyd. II. Wyd. Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

*L. Misky.* Plastycznie umysławianie przedmiotów. Cz. I. Martwa Natura. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

*Dr E. Piasecki.* Zabawy i gry ruchowe dzieci i młodzieży. Wyd. III. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów 1922.

*J. Gebethnerówna, A. Filipowicz i J. Majkowski.* Gimnastyka metodyczna dla szkół. Wyd. II. Nakł. Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

*M. Kowalewski i L. Flanman.* Ćwiczenia cielesne, ich opis i wykonanie. Warszawa 1922.

*K. Hławiczka.* Śpiewnik Szkolny. Cz. I. Pieśni dla 1, 2 i 3 roku szkolnego. Nakładem „Kresów”, Cieszyn 1922.

Administracja „Ruchu Pedagogicznego“ zawiadania, że wskutek szalonego podrożenia tak papieru, jakoteż druku i opłat pocztowych jest zmuszoną podnieść prenumeratę roczną z 1000 Mp. na 1500 Mk a zeszyt pojedynczy z 400 Mk na 500 Mk.

Dołącza się czeki P. K. O. z prośbą o wyrównanie dopłaty.

Roczniki z r. 1921 w cenie 600 Mk do nabycia w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków Rynek 29.

Roczniki z innych lat są wyczerpane.

## DRUKARNIA SARMACJA W KRAKOWIE, UL. GRZEGÓRZECKA 30.

Wykonuje wszelkie roboty w zakres drukarstwa wchodzące jakoto: Dzieła, broszury, tabele, listy kupieckie, rachunki, dyplomy, afisze, programy, zaproszenia ślubne i zabawowe, bilety wiz. i t. d. **szybko, gustownie i po niskich cenach.**  
Dla PT. Nauczycieli-wydawców odpowiedni opust.

### TREŚĆ Nru 7—8:

*Stanisław Tync:* Nauka moralności w szkole (w Polsce niepodległej przed wojną i na Zachodzie. — *Henryk Enzenberg:* Trzeci Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego w Genewie. — *Zenon Klemensiewicz:* Krytyczne uwagi o ministerjalnym programie nauki języka ojczystego w państwowych seminariach nauczycielskich. — *St. Chm.* Metoda wyrazowa. — *R. Rudzińska:* Ogólno państwowa konferencja szkolna w Berlinie. — *Helena Witkowska:* Wakacje nauczycielskie w Wilnie. — *H. R.* Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa w Pucku i Zakopanem (Sprawozdanie). — Kurs Krajoznawczy Ziemi Sandomierskiej. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata:		Zeszyt 7—8 kosztuje . . . 500 Mp
Roczna . . . . .	1500 Mp	Nabyć można w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych Kraków, Rynek 29, II. p.
Półroczna . . . . .	1000 Mp	

Ogłoszenia na okładce: Cała strona 30.000 Mkp. — poł. str. 15.000 Mkp. — 1/3 str. 8.000 Mkp., w te k ś c i e cała strona 25.000 Mkp., 1/2 str. 13.000 Mkp. — 1/4 str. 7.500 Mkp.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Nowak.  
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.  
Czcionkami drukarni „Sarmacja“ Kraków, ulica Grzegorzewska 30.