

# 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, 7 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).

(Dokończenie).

Było więc nagłą potrzebą dla zaradzenia temu stanowi wydanie dobrego podręcznika, gdyż tylko w tym wypadku — jak trafnie rzecz tę ujmował Popławski — „po wszystkich szkołach jednostajnie pójdzie edukacja“; a zdanie to — ach, jak gorąco — podzielała Komisja Edukacyjna, która najlepszy chyba dała dowód pieczołowitości o tę rzecz, organizując T-wo do książek elementarnych i czempredzej, bo na jedno z pierwszych jego posiedzeń wyznaczając dyskusję nad „programatem“ nauki moralnej, aby ustalić zakres i układ mającego się ułożyć podręcznika. „Propozycje“ członków Towarzystwa, zgodnie zresztą naogół ze sobą, nie przynosiły wiele nowego; niektóre gadatliwe, inne aż nadto lakomiczne; — właściwie najlepsze ujęcie kwestji mieściło się w zwiezłej, ale bogatej w treść „propozycji“ Piramowicza. — Osią jej będzie „prawo przyrodzone“ t. j. „wyłożenie powinności i obowiązków człowieka, zasadzających się na prawie każdego człowieka, a praw każdego człowieka, wynikających z potrzeb jego“. — Reszta uwag odnosi się czy to do metody wykładu tej nauki moralnej w szkole i w podręczniku, czy do układu książki elementarnej (przyczem można zauważyć, że domagał się Piramowicz dołączenia do niej „przypisków“, dających nauczycielowi „sposoby przystosowania i używania w skutku tych prawd“), czy wreszcie do kwestji, jak uzyskać dobry podręcznik do nauki moralnej. Gdy inni członkowie T-wa określali, jakie zalety winien posiadać przyszły autor podręcznika, Piramowicz wyraźnie poddawał, nie wymieniając zresztą nazwiska, powierzenie pracy napisania tej książki elementarnej, bez ogłaszania konkursu, Popławskiemu, mówiąc: „Dzieło jedno w materjach politycznych wiadome i z pochwaleniem publicznem przyjęte, jest najdowodniejszym zaleceniem zdatności autora do roboty, o którą tu idzie“. Naturalnie mowa była o „Zbiorze niektórych materij politycznych“.

Radę dobrą przyjęto i Komisja Edukacyjna oddała robotę Popławskiemu. Dwa pewno tego były powody. Pierwszy, to zdolności pedagogiczne Popławskiego, ujawnione w jego praktyce nauczycielskiej, powtórę znane były Komisji Edukacyjnej poglądy Popławskiego społeczno-etyczne, poglądy fizjokratyczne, Quesnay'owskie, które wyznawali wszyscy niemal Komisarze Edukacyjni. Fizjokratyzm bowiem zyskał uznanie w Polsce, stwierdzić to trzeba, u najwybitniejszych ludzi XVIII w. i to tych, którzy budowali fundamenty nowej Rzpltej czy polityczne i społeczne, czy ekonomiczne, czy nawet wychowawcze i etyczne. Nie sposób tu wchodzić w przyczyny tego zjawiska, dość, że uznano powszechnie doktrynę fizjokratyczną za taką, która najsmadniej odrodzić może Polskę i dusze polskie.

Jakiż to więc był ten zarys etyki społecznej w duchu fizjokratycznym, która zgodnie z pragnieniami Komisji Edukacyjnej wykładaną być miała na całym obrzarze Rzpltej, aby po wszystkich szkołach jednostajna poszła instrukcja, jedno ćwiczenie rozum i światła wzniesienie, jedno nasienie prawdy, a w rezultacie, żeby w duszach polskich jedna zakorzeniła się myśl moralna, jeden zapłonął duch społeczny, obywatelski. — Zasady tej etyki zabarwione myślą polską, wyłoży niebawem najlepiej Kołłątaj w „Porządku fizyczno-moralnym“, wcześniej wypowie je H. Stroynowski w „Nauce prawa przyrodzonego“, ale wyrazowo nakreśli główne jej rysy już i Popławski w t. zw. *Przypisach* do Moralnej nauki, a na mowę dziecka przełoży w podręczniku. Nie sposób odtwarzać tu tę filozofję moralną; nie można jednak nie rzucić głównych przynajmniej jej rysów schematu. Punktem jej wyjścia jest dążność do wyprowadzenia starych praw społecznych, zwłaszcza zaś społeczno-gospodarczych, ale i prawideł etycznych z przyrodzonych, a raczej przyrodniczych warunków człowieka, czyli — wedle terminologii fizjokratycznej — z „porządku fizycznego“. Ten porządek fizyczny, to „potrzeby“ człowieka, a więc n. p. łaknienie, pragnienie, potrzeba odzieży, schronienia itp.; są one nieuniknione, podlega im każdy, a podlegając, „szuka dla nich pomocy i wiąże się jeden z drugim“. Są więc potrzeby niejako źródłem, skąd wypływa konieczność nieuchronna społecznego pożycia ludzi. Z „potrzeb“ wynika system etyki, czyli t. zw. „porządek moralny“. Potrzeby są obopólne, t. j. wspólne, jednakie dla wszystkich i wzajemne; one dają początek teorii „należytości i powinności“ a więc właściwej etyce. Te dwa terminy wyrażają, „co obydwu dla siebie czynić mamy, — on dla moich, ja zaś dla jego potrzeb, aby nam było dobrze przez takąową wspólną pomoc“, oraz „ile to jego czynienie mnie się należy, będzie moją należytością; ile znowu winien jest pełnić go od siebie, będzie jego powinnością“. Zachowanie tego „porządku moralnego“, po pierwsze ustala i umacnia życie społeczne, — po drugie, — tu wracamy do punktu wyjścia — nie narusza, owszem utwierdza „porządek fizyczny“.

Nie można zaprzeczyć, że ten — przedstawiony zresztą aż nadto schematycznie, — system etyczny, oparty na przyrodniczej

podstawie, odznacza się wielką prostotą. Czy można z tych założeń wywieść etykę, któraby ogarniała całość działalności ludzkiej, czy skomplikowana organizacja psychiczna nie wykraczałaby wciąż poza te ciasne ramy — to sprawa inna. Niemniej jednak to jest pewne, iż ta, rzeczby, można uproszczona moralność, doskonale nadawała się do wykładu w szkole; jej przejrzystość, jasność, logiczność, nie pozostawia nic do życzenia. A kryła ona jeszcze inne zalety; kładła, nie tak może silnie jak Smith'owska teoria ekonomiczna, ale wcale mocno naciskać na znaczenie i wartość pracy. „Pracować — powiada Popławski — jakkolwiek bądź i założeniem sił i inżynierii swojej dostępować czego: pełnić tę powinność i za wypełnieniem onej używać należytego prawa, jest to porządek naturalny, od początku świata założony“. A to skromne orzeczenie, że praca dopiero nadaje cenę rzeczy, miało aż nadto doniosłe, społeczne znaczenie. A po drugie uczyła fizjokratyczna teoria etyczna, że nie można oddzielać etyki od polityki, że sztuka życia cnotliwego, to to samo, co sztuka dobrego rządzenia, że moralność powinna przenikać politykę. — A i tej nauki doniosłość polityczna nte była mała.

„Moralna nauka“ na kl. I. i II. ukazała się wraz z „Przypisami“ w r. 1778 z aprobatą Komisji Eduk. jako — wedle słów Piramowicza — taka, która „dokładnie żądaniom i zamiarom Komisji dogadza“. Rozmiary jej były niewielkie; sama „Moralna nauka“ obejmowała zaledwie po 16 stronic na każdą klasę; znacznie obszerniejsze były „Przypisy“ liczące stronic 92. Przypisy te mało znane, a godne, choć zakresem i rozmiarami szczuplejsze, stanąć obok Piramowicza: „Powinności nauczyciela“, zasługują ze wszech miar na dokładniejsze rozpatrzenie; zawierają się w nich bowiem częścią (we wstępie do Przypisów) w porządnym układzie, częścią w oderwanych adnotacjach, uwagi o stosunku nauki moralnej do edukacji, o roli jej samej, o jej stopniach, zakresie, o jej stosunku do nauki chrześcijańskiej, a zwłaszcza o metodzie nauczania etyki. Jest tu więc, zgodnie z tem, co poprzednio powiedziano, stwierdzenie, że nauka moralna nie jest niczem innym, jak „rozebraniem na części prawem natury“, że nauka moralna zajmuje w stosunku do edukacji moralnej stanowisko drugorzędne i t. d., a jest także zaakcentowanie tych dwóch czynników wychowania, które i w instrukcji moralnej nie mogą stać na szarym końcu jakimi są: praca i posłuszeństwo. Świadczy to o doskonałym zrozumieniu chwili ówczesnej i jej postulatów społeczno-wychowawczych.

Warto wskazać stopnie nauki moralnej. — Pierwszy jest właściwie jeszcze poza zakresem samej nauki moralnej; należy raczej do edukacji a zasadza się na negatywnych zabiegach wychowawczych: nakazie, przestrodze, napomnieniu. Drugi stopień: to własne „doświadczenie“ moralne, identyczne czasem z „zażądaniem“, oczywiście bardzo poważnem, okazyj, a więc napoty nauka moralna, na poły jeszcze edukacja. — Te dwa pierwsze stopnie to wstęp dopiero do właściwej nauki moralnej. Między nią, a ową wstępną nauką moralną, jak gdyby czynną, praktyczną,

zachodzi znaczna różnica, sformułowana przez Popławskiego w tych słowach: „Pierwsza więcej się rozkłada na rzecz samą, na zmysły niż na słowa, na doświadczenie niż na uwagę, na przykłady niżeli na dowody; ta zaś druga od skutków sięga do przyczyn, a uważając, co zaczem idzie i dlaczego, wyprowadza z części roztrząsionych porządną całość, któraby służyła za jednostajne prawo postępków ludzkich“.

Właściwa nauka moralna obejmuje obowiązki ludzkie rozpatrywane zazwyczaj pod trojakim względem: w stosunku do siebie samego, do drugich, do Boga. Od których zaczynać naukę z dziećmi, — oto problem do rozwiązania. Trudno poczynać od obowiązków względem siebie samego, bo wszak poznanie siebie to już wedle starożytnych, poznanie najtrudniejsze; rozpocząć od obowiązków względem Boga, też rzecz niewskazana, a nawet niebezpieczna, gdyż poczucie i zrozumienie ich zrodzić się może dopiero z ugruntowania się w prawdzie Jestestwa Jego i służących Mu przymiotów. Nie znaczy to wszakże, żeby całkowicie „zapominać w początkach edukacji o Bogu“, owszem, trzeba doń dzieci prowadzić i do pobożności zaprawiać, ale „co innego jest przyuczać ich do pobożności, jak można, a co innego znowu zapuszczać się z niemi w te wszystkie przyczyny, na których się wspiera potrzeba i obowiązek dla człowieka tejże pobożności“. Stąd jasno wynika postulat zaczynania nauki moralnej od obowiązków względem drugich. Psychologiczne zaś dane warunkują porządek i następstwo tych obowiązków. W myśl bowiem metody wskazanej i przez Popławskiego i przez Komisję Edukacyjną, że należy we wszelkiej nauce „od łatwiejszych postępować do trudniejszych, od bliższych oczom i doświadczeniu do dalszych, od potrzebnych do pożytecznych i miłych, od pospolitych do rzadkich“, nauka moralna obejmie przedewszystkiem (w kl. I.) obowiązki dziecka wobec rodziców, potem dopiero (w kl. II.) wobec nauczycieli i starszych.

Cenne są (zalecone w Przypisach) praktyczne wskazówki dydaktyczne, (wynikające z uznanej wówczas powszechnie metody „analitycznej“). U ich podstawy leży jedna, ogólna, prosta, ale arcyważna rada, bez której spełnienia nie można nawet marzyć o osiągnięciu i to nie tylko w tej nauce, ale w każdej, jakichkolwiek rezultatów: to pozyskanie sobie u młodzieży zaufania i dobrej opinii. Dopiero za tą radą idą następujące wskazówki dydaktyczne:

1. Postępować jak najwolniej w nauczaniu (tej rady spełnienie umożliwił sam szczupłutki podręcznik).
2. Przygotowywać się starannie do lekcji (położyć na to nacisk i Komisja Edukacyjna w Ustawach).
3. Wdawać się w swobodne pogadanki z uczniami („more socratico“); — rada bardzo nowoczesna, zupełnie w duchu Foerstera.
4. Też Foersterowskiej pedagogice odpowiadająca: „Wszystkie reguły i uwagi moralne przystosuj zawsze, ile tylko będziesz mógł, do nich samych i ich codziennych postępków“.

wreszcie ostatnia: — popierać naukę powtarzaniem, ćwiczeniami piśmiennymi i t. d.

Moralna nauka na kl. I. zaczyna się od wskazania celu tej nauki, tak przypominającego cel stawiony wychowaniu szkolnemu w Ustawach: Jest nim mianowicie poznanie „jak i ty, i każdy człowiek ma postępować z sobą samym i z drugimi, aby i tobie i nikomu nie było źle, ale dobrze“. Wypełniają zaś ją, usystematyzowane w myśl zasad filozofii moralnej fizjokratycznej obowiązki względem rodziców, wywiedzione z potrzeb dziecka, ujętych w wyrazy proste i zrozumiałe. Analogiczny układ ma Moralna nauka na kl. II, która znów zawiera obowiązki względem nauczycieli i sług, te drugie, jak można się domyślać, sformułowane humanitarnie i postępowo. Kończą tę Moralną naukę, tak na kl. I. jak na kl. II. ogólne uwagi: „Krótkie zebranie tego, co się dotąd mówiło“, a to w 1-ej sformułowanie, co to są „należytości i powinności“, w 2-ej odpowiedź na pytanie: „Przez co złą sprawę od dobrej rozeznąć można“. Wskazywała więc Moralna nauka na kl. II, zamykając niejako kurs elementarny tej nauki, szersze już widnokreśli etyczne, zaznaczając, że takie same wzajemne obowiązki, jak między uczniami a rodzicami, nauczycielami, sługami, zachodzą i między wszystkimi ludźmi, jacy żyją w społeczeństwie, że wszystkich ludzi łączą koniecznie i nierozzerwane węzły społeczne, że system tych wzajemnych należytości i powinności zowie się prawem natury i że ono jest tą miarą czynów ludzkich, które wskazuje, że te czyny „będą dobrymi, które się zgadzają z należytością i powinnością, bo temsamem zgodne są z ugodą, z naszym rzetelnym pożytkiem i potrzebą, te zaś złemi, które należytości i powinności będą przeciwne, — a przeto samo szkodę i krzywdę nam przynoszące“.

Nie potrzeba specjalnie dodawać, jeśli się zna poglądy pedagogiczne Popławskiego, że podręcznik liczy się z umysłowością dzieci, że tłumaczy wszystko stylem bardzo jasnym, że nawet stara się jak najbardziej przystosować do ówczesnej znajomości psychiki dziecięcej i argumenty np. dobiera ze sfery dzieciom najbliższej, znanej, konkretnej. Razić nas może, ale nas dzisiajszych, że wykładana w podręcznikach eiyka ma podkład nadto utylitarny, ale po pierwsze: trzeba wziąć na uwagę, że było to zgodne z duchem epoki, po drugie: że jednak w etyce dla dzieci przeznaczonej, naprawdę od utylitaryzmu obronić się całkiem niepodobna. Można by tej książeczce zarzucić jeszcze, że była zanadto szczupła, treściwa, że zatem i pusta, że nie ożywiały jej przykłady. Ale na to odpowiedź będzie w stwierdzeniu, że uzupełnieniem nauki moralnej była po pierwsze: nauka historji do której, jako magistra vitae, przywiązywała Komisja Edukacyjna pierwszorzędną wagę, po drugie: że te przykłady znajdował uczeń i nauczyciel w Wypisach z autorów klasycznych na poszczególne klasy. Wypisy te (Komisja Edukacyjna wydała je, w odstępach czasu, tylko na 3 klasy pierwsze) przeznaczone były nie tylko dla nauczania „dobrego gustu“, ale i dla „obszerniejszego umiejętności przepisanych nabycia“; za-

wierały zaś w dziale dla nauki moralnej specjalnie przeznaczonym, krótkie urywki z pisarzy łacińskich, a to powiastki, epizody, przykłady, bajki Ezopa, uszeregowane wedle rozdziałów podręcznika do moralnej nauki. Trzeba dodać, że dział ten moralny był w Wypisach wcale obszerny; w książce na kl. I. obejmował conajmniej  $\frac{2}{3}$  wszystkich urywków, a chyba z połowę w książce na kl. II. I Wypisy, jak Moralna nauka, zaopatrzone były (było to wynikiem dążności Komisji Edukacyjnej) w „Przestrogi dla nauczycieliów“ (pióra Piramowicza), gdzie nauczyciel, obok innych wskazówek, czytał tę światłą radę dla nauczyciela: „Bardzo... skromny i baczny będzie w czynieniu moralnych uwag, aby je gęsto i rozwieżle nie dawał, aby niepotrzebnymi wykłady, mocy zdań i wybitności wyrazów autora nie ośabił; aby coś myśloin i postzeganiu uczniów zostawił. Dalekim zawsze być ma od wyszukanych subtelności moralnych“.

Tak więc nauka moralna, ostatecznie bez większych trudności stała się wszędzie osobnym (z bardzo rzadkimi wyjątkami) przedmiotem nauki szkolnej w klasach I. do IV.

Wyższym stopniem nauki moralnej była (wedle wyrażenia Popławskiego) nauka mor. obywatelska, t. j. nauka prawa: natury, politycznego, narodów, ekonomji; należała ona, wedle ostatecznego programu K. Ed. (z Ustaw) do programu drugiego roku klasy V. i kl. VI. Zaczynano ją już znacznie wcześniej, z powodu braku podręcznika nauki moralnej na kl. IV. i pierwszy rok kl. V. oraz zbyt wielkiego materiału z nauki prawa. Tej nauki ważność odczuwano oddawna, a już reforma Konarskiego zrealizowała częściowo ten postulat, wprowadzając, ale tylko do Collegium Nobilium, do klasy filozofji studjum prawa. Później głosy o potrzebie i konieczności nawet tej nauki w szkole publicznej, stają się częstsze i silniejsze; wszyscy ci pisarze, którzy o nauce moralnej piszą, i inni jeszcze, bo i politycy, domagają się jej energicznie, dowodząc, że młodzian „do usługi Ojczyzny sposobiący się“ powinien znać dobrze „prawo i powinności polityczne, bez których nie miałby wolnego i pewnego używania praw własności“; „takowa nauka prawa politycznego potrafi najlepiej zagrać serce każdego do miłości Ojczyzny, uczynić go umiejętnym do sprawowania urzędu, sposobnym do rady, posłusznym ustawom cywilnym, powolnym na rozkazy zwierzchności krajowej“. Niewątpliwie w tych głosach pobrzmiwały echa Zachodu (sądy Locke'a, Fleury'ego i in.), ale polskie wymagania i stosunki były od nich silniejsze; o ileż bowiem więcej palącą była ta potrzeba dobrego przygotowania młodzieży do obywatelskiego życia w Polsce republikańskiej i to już od kilku stuleci, gdzie każdy syn szlachecki po wyjściu ze szkół miał prawo, a nawet obowiązek żywego uczestnictwa w życiu publicznym.

Zakres nauki moralnej obywatelskiej, jak już wyżej wskazano, a co tu żywiej przypomnieć trzeba, był stosunkowo obszerny. Na klasę V. przeznaczona była nauka prawa natury, na VI. reszta prawa. I w tej sprawie poszła K. Ed. z małemi zmianami za uwagami Popławskiego. Aż nadto zaś zrozumiałe, że poleciała

K. Ed. wykładać prawo wedle „układu ekonomicznego“; pomijając już bowiem wskazane poprzednio powody natury moralnej, przemawiały za fizjokratycznym systemem i motywy społeczno-ekonomiczne i polityczne. Wszak „polityka ekonomiczna Rzpltej od połowy XV wieku począwszy rozwijała się stale w kierunku idei fizjokratycznej o tyle, że była z zasady polityką interesów rolnictwa“; praktyczne zaś konsekwencje systemu t. j. postulat reform włościańskich oraz żądanie wolności osób i równej opieki prawnej dla wszystkich członków społeczeństwa — były przecież uważane przez najwybitniejszych mężów Polski, których większa część zgrupowana była koło Komisji Edukacyjnej, za pierwszy warunek odrodzenia Rzpltej.

Nic też dziwnego, że z braku oficjalnego podręcznika do nauki prawa, prawie powszechnie, jako taki, gdy tylko wyszedł drukiem, uznano i przyjęto książkę *Hieronima Stroynowskiego*: *Nauka prawa przyrodzonego, politycznego, ekonomiki politycznej i prawa narodów* (z r. 1785), która — jak stwierdzają historycy prawa i ekonomji w Polsce — była prawowiernym wykładem zasad fizjokratyzmu, a jej autor, „fizjokratą czystej wody“. Prawdziwa szkoda, że Kołłątaj wydał swój „Porządek fizyczno-moralny“ dopiero w r. 1810; mógłby być on bowiem w szkołach Komisji Edukacyjnej być doskonałym ciągiem dalszym Popławskiego „Moralnej nauki“, skoro później przez Fel. Jarońskiego uznane zostało to dzieło za „klasyczne do uczenia po wszystkich szkołach, ale nawet po wszystkich parafjach“. Przecież i Stroynowskiego książka niezgorzej pełniła rolę książki elementarnej, choć nie była pisana z wyłączną myślą przeznaczenia jej na podręcznik dla szkół.

Była to książka wcale obszerna, a zawierała cały przepisany na szkoły kurs nauki moralnej obywatelskiej, a więc przedewszystkiem prawo natury (Str. 11—64), lepiej uporządkowane i uzasadnione, dokładniej wyłuszczone, niż, urywkowo nakreślony przez Popławskiego w Przypisach „Porządek fizyczno-moralny“; ale zresztą zupełnie z nim zgodne. Zasługuje na uwagę pilne podkreślanie w ciągu a zwłaszcza u końca wykładu, nieodmienności tego prawa natury; ten „porządek moralny“ — jak powiada Stroynowski — „nie zależy od woli i mniemania ludzkiego“, nie jest arbitralny; oparty na „fizycznym rzeczy porządku“, ma stałe, niewzruszone prawa, jest zawsze „jedne i nieodmienne, mimo obszernej onego rozciągłości do wszystkich stosunków, obiektów, okoliczności i stanów, w których się różni ludzie kiedykolwiek znajdować mogą“. Jest ono jednocześnie proste i wyraziste, łatwe do poznania, zapomocą doświadczenia i uwagi“. Ta część książki Stroynowskiego jest niewątpliwie najlepsza i swe zadanie podręcznika do prawa natury spełniać mogła zadowalająco. — Części il., mieszczącej prawo polityczne (Str. 65—136) też nie można pod względem metodycznym robić większych zarzutów; zwięzłość, jasność i ją cechuje; nadto — spaja ją silnie z prawem natury uwaga, że ustawy polityczne winny być tylko rozszerzeniem zakresu należyłości i powinności, i tak jak prawo

natury, winny być zupełnie zgodne z „przyrodzonym porządkiem”. — Część III, stanowi ekonomika polityczna (137—206), nawskróś fizjokratyczna, na „tablicy ekonomicznej” oparta, rolników tylko za pożyteczną, a zaś przemysłowców i kupców za „niepłodną” klasę ludności uważająca. — Najobszerniejsze jest prawo narodów (207—304); nawiązuje ono również do prawa natury (jak chciały Ustawy), bo nie jest niczem innym, jak przystosowaniem tegoż do wzajemnych obowiązków narodów; bowiem chociaż ludzie podzielili się na narody, to przecież „nie znieśli bynajmniej i znieść nie mogli pierwiastkowej i przyrodzonej między sobą społeczności”. Jak na podręcznik szkolny, ta część książki Stroynowskiego jest za obszerna; większą jej część zaś zajmuje, należąca raczej do ekonomji, teoria wolności handlu.

Zaczynano naukę prawa w szkole, jak już zaznaczono, zwykłe w kl. IV. O tem, o wymiarze godzin, o planie nauki, o metodzie informuje rozprawa *Przemysława Dąbkowskiego*: Nauka prawa w szkołach wydziałowych i podwydziałowych Komisji Edukacyjnej. Lwów 1915, oparta niemal wyłącznie na Raportach Wierzbowskiego.

Że Komisja Edukacyjna, a raczej epoka, której zresztą ona była tylko wykładnikiem, do nauki moralności w szkole przywiązywała wielką wagę, to widoczne zarówno z głosów opinji publicznej, jak i dbałości samej Komisji o dobre ukształtowanie programu tej nauki, o jej charakter, o podręczniki itd. Chciała Komisja z nauki moralnej uczynić oś albo raczej podłoże całej nauki szkolnej; miała ona przenikać cały program naukowy, stanowić niejako jego ducha. Najbliższą nauce moralnej była naturalnie nauka chrześcijańska, która, wedle życzenia Komisji Edukacyjnej (Ustawy) winna była unikać wszelkich rozstrząsań metafizyczno-teologicznych, a na obyczaj i moralność przede wszystkim zwracać uwagę. — Że historia miała nauce moralnej służyć za pomoc, że miała być „moralnej nauki poręką” (Staszic) to aż nadto zrozumiałe w świetle racjonalistycznego poglądu, że historia ma być mistrzynią życia; głosy przeciwe były rzadkie. Stąd też i Ustawy z naciskiem i Przypisy do historii powszechnej pióra *J. K. Słrzetuskiego* zalecone przez Komisję Edukacyjną dla nauczycieli, przypominały wciąż, że historia ma być „szkołą obyczajów”, „mistrzynią najużyteczniejszą”, że więc nauczyciele odpowiednio mają tę naukę kształtować, wiązać ją z etyką, polityką, nauką prawa itd. Również i wymowa moralność popierać miała, jak o tem świadczy podręcznik Piramowicza, także logika, co już zrozumiałe z poprzednich wywodów, ale nawet nauka przyrody. Czy w myśl dzisiejszych poglądów psychologicznych i pedagogicznych było to dobre i stosowne — to rzecz inna. Nie potrzeba dodawać, że Komisja Edukacyjna, która przecież przez usta Piramowicza głosiła, że instrukcja moralna jest tylko „częścią i pomocą” wychowania moralnego, wychowaniu temu poświęciła baczną uwagę i uczyniła je w Ustawach pierwszym i najgłówniejszym zadaniem, zwłaszcza nauczyciela moralności.



Uzupełnić trzeba ten obraz nauczania moralności w szkole informacją o niem w szkołach parafjalnych, nad którymi Komisja Edukacyjna sprawowała wprawdzie oficjalny zarząd i kontrolę, ale nie mając na tworzenie ich środków, zdana była na ofiarności jednostek. Niemniej jednak pod względem pedagogicznym i dydaktycznym otaczała szkoły te staranną opieką, opracowując dla nich ustawy i programy, wydając podręczniki przeznaczone zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli itd. Podobnie i pisarze pedagogiczni, przeważnie w rozprawach swych nie pomijają szkolnictwa parafjalnego; tak np. zajmuje się niem dokładnie, a wciel i programem nauki moralnej dla tych szkół Popławski. Nie on jednak jest autorem podręcznika dla nich, ale Piramowicz. — „Nauka obyczajowa“ (mająca dotąd z górą 20 wydań) ukazała się wraz z elementarzem, jako jego część składowa, w r. 1785. Rozpada się ona na 8 „nauk“. Stopniowanie materiału etycznego w tej książeczce trzyma się naogół tych samych zasad, co i w podręczniku Popławskiego. Nie od obowiązków względem Boga zaczyna Piramowicz, ale od „powinności dzieci ku rodzicom“ (Nauka I.); poczem idą powinności szkolne, względem nauki (Nauka II.) i ku nauczycielstwu (N. III.); powinności względem bliźnich (niby Moralna nauka Popławskiego, cz. III.) inieszczą się w Nauce IV. Nauki V—VII obejmują obowiązki różnorodne względem siebie samego; wśród nich najobszerniej, co tłumaczy się potrzebami społecznymi, wyłuszczonego obowiązek trzeźwości, stanowiący całą VII naukę. Dopiero Nauka VIII. mówi o obowiązkach względem Boga. Rozsiane też są po całej książeczce pouczenia obywatelskie, a wśród nich ustęp o miłości Ojczyzny odznacza się gorącością i jasnością zarazem wykładu.

Cała książka ma formę jakby apostrofy do młodzieży wiejskiej; Piramowicz liczy się z tem, do kogo przemawia i dlatego, czy to cytuje przykłady, czy objaśnia reguły moralne, zawsze bierze pod uwagę sferę życia wieśniaczą, przyszłe obowiązki wieśniaka ma zawsze na oku; do nich stosuje swe nauki: do wieśniaczęj też umysłowości przystosowuje język; wyklada jasno, przystępnie, raczej „na rozum“, ale nie pomija też i tego ważnego w nauce szkolnej środka, jakim jest poruszenie uczucia; przemawia więc od serca, gorąco, nieraz z zapałem, to znów rozstrzuwa rzewne obrazy z życia. Jest Nauka obyczajowa naprawdę — jak to z lekką ironją o niej powiedział Kołłątaj — „tkliwa“; i to właśnie wziął jej za złe, bo wolałby, by w niej mieściło się raczej jasno i prosto wyłożone prawo natury „dane w krótkości“.

Nauka obyczajowa, jak i cały elementarz, nie ma Przypisów: zastępują je, jak wiadomo, i to świetnie „Powinności nauczyciela“, obfitujące w cenne i dziś jeszcze wskazówki pedagogiczno-dydaktyczne. Trzeba jednak wyznać, że dla nauki moralnej nie dał Piramowicz rad bez skazy i zarzutu; zamiast zalecić, jak to czyniły Popławskiego: Przypisy, roztrząsanie nauki moralnej, pogadanki swobodne nauczyciela z dziećmi na ten temat itp., ogranicza się do następných uwag: „Pewnych godzin trzy razy w tygodniu czytać będzie (nauczyciel) z rzeczonyj książki jaką część nauki moralnej,

niewiele razem, ale wyraźnie, zgodnie do wzbudzenia pilności w słuchaniu uczniów; niektórym z nich podobnym sposobem tożsamo czytać każe. Nazaczy, aby te części w domu przeczytali, ostrzegając ich, żeby to z uwagą i rozmyślaniem czynili. Bo inaczej na nic się każda nauka, ale ta osobliwie, nie przyda. Potem w dzień naznaczony dadzą sprawę z tego, czego się nauczyli. Chociaż nie powinien ich przymuszać, ażeby wszystko mówili z pamięci, ale niechaj, acz swemi słowy mówią wyrozumiale i gładko; tych kawałków Nauki obyczajowej, które wyłożone są wybitniejszymi, zwieżlejszemi wyrazami, niech się nauczą na pamięć. W tem zachęci nauczyciel, aby się jedni na drugich chwalebnie przesadzali". Rady te nie zadowolają, owszem budzą wątplenie w ich wartość. — Jak w rzeczywistości wyglądała nauka moralna w szkole parafjalnej, o tem niewiele informują wydane dotąd Raporty; ich przejrzenie nasuwa przypuszczenie, że było z tem gorzej, niż w szkole średniej; chaos i pomieszanie co do programu i podręcznika, a staroświecyczna co do sposobu nauczania (metoda pamięciowa) — oto przypuszczalne jej znamiona.

Reasumując te wszystkie informacje i uwagi o nauce moralnej w szkołach Komisji Edukacyjnej musi się stwierdzić: wprowadzeniem nauki moralności do programu szkoły niższej i średniej, do czego podnieję znalazła i w prądach zachodnich i w własnych stosunkach społeczno-obyczajowych i politycznych, postawiła się Polska w rządzie najkulturalniejszych narodów. Był to istotnie, jakkolwiekby się na ten czyn zapatrywać można dziś zwłaszcza, wyraz postępu, ale był to przedewszystkiem fakt, tak czy owak, dla Polski pozytywzny. Bo w istocie dokonało się w Polsce to, co za cel życia postawili sobie najświetlejsi w XVIII. w Polsce mężowie, co również swoim zadaniem zrobiła Komisja Edukacyjna: przetworzyła się i odrodziła moralność prywatna i publiczna. A jeśli kryje w sobie prawdę znane orzeczenie platońskie, że taką jest Rzeczpospolita, jakiem jest jej młodzi wychowanie, to nie małą część zasługi w tem dziele ma i edukacja i szkolnictwo polskie XVIII. stulecia, a więc i ich drobna cząstka: nauka moralna. A tego odrodzenia się moralnego Polski z końcem XVIII. w. nie potrzeba ukazywać specjalnie; świadczą o niem te wielkie czyny owej epoki, z których dwa największe: Konstytucja Majowa i insurekcja Kościuszkowska. Widocznie nienadaremnie uczyła Komisja Edukacyjna w swych szkołach, że (słowa są Staszica): „społeczność jest jedną moralną istotnością, której członkami są obywatele“, że więc „zostać obywatelem jest wyzuc się czyli oddać swoją wolę i swoją moc osobistą towarzystwu całemu.

## II.

Szkola nasza, realizując przed niespełna 150 laty, jedna jedyna, w pełni i bez przeszkód myśl wprowadzenia świeckiej nauki moralności do programu, choć nie zrywając całkowicie z tradycją t. j. zatrzymując (ale ograniczoną) naukę religii czyli chrze-

ścijańską, stanęła na wyżynie postępu, do której dochodzić będą w naszych dopiero czasach szkoły innych narodów; a pedagogowie nasi, dyskutując poprzednio i uzasadniając tę myśl, rzucili na wagę te same argumenty i dowody, które i dziś pobrzmiewają w rozprawach i głosach autorów pedagogicznych za nauką moralną w szkole. Bo nie zapominajmy: jakiegokolwiek mogą być dzisiejsze poglądy na wartość teoretycznej, świeckiej nauki etyki, to jedno jest pewne, że Komisja Edukacyjna i związani z nią najwybitniejsi myśliciele pedagogiczni byli w tej dziedzinie pionierami, ale pionierami szczerymi i uczciwymi; oni pragnęli, żeby szkoła odnowiona, zreformowana przetworzyła naród i państwo, żeby byt jego zagrożony ratowała i oni wierzyli, że walnym tej reformy wewnętrznej czynnikiem będzie właśnie w odrodzonej szkole: świecła nauka moralna, wierzyli z całą ówczesną epoką, dla której, jak dla Sokratesa, wiedza była założeniem i podstawą moralności, gdyż — sądzili — nie może być niecotliwym ten, kto się dowiedział, co cnota, cò grzech.

Dziś wiara ta jest znacznie słabsza, dziś w dziele kształtowania człowieka moralnego, na czynniki irracjonalne, na uczucie i wolę zwraca się przedewszystkiem uwagę, t. j. sądzi, że nie tyle nauka etyki, ile wychowanie moralne charakter etyczny urobić zdolne. I niewątpliwie dużo w tem słuszności. Stąd też pochodzą te nadmierne, o ile chodzi o szkołę, nadzieje przywiązywane do wychowania szkolnego, te nadmierne też strącane na barki szkoły i nauczycieli, zadania ściśle wychowawcze. A jednak należałoby kwestję postawić nieco odmiennie: charakter młodzieńca urabiać może i powinno nie tylko wychowanie, ale i nauka moralna; i jej nie należy lekceważyć, bo i ona swą cegielką, i to nie najmniejszą, dołożyć może do tej najpiękniejszej budowy, jaką jest jaźń duchowa, a zwłaszcza jaźń etyczna człowieka. I niewątpliwie tak postawiono tę kwestję na Zachodzie, np. we Francji i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (jak o tem dalej), gdzie nauka moralna (coprawda już prawie całkowicie zastępująca naukę religji) jest już dziś oficjalnym przedmiotem nauki szkolnej od lat najmłodszych.

A u nas o tem głucho! Niedokładnie się wie o owych faktach, a i niewiele się myśli i mówi o kwestji wprowadzenia nauki moralnej do szkoły, ba! co gorsza, uchodziłoby wszelkie zamierzenie podobne i projekt za kamień obrazy. Pochodzi to nie tylko z pewnego zacofania naszej myśli, szczególnie filozoficznej, a i pedagogicznej, a może nie tyle zacofania, ile tejsze myśli płytkości i nie wniknięcia onej w krew i kość naszą, ale i z przyczyn zewnętrznych t. j. stąd, że ta myśl nasza była od 100 lat przeszło w niewoli u intelektu i pedagogiki germańskiej.

A ta nie zdobyła się dotąd nie tylko na wprowadzenie nauki moralnej do programu szkół, co wobec różnowyznaniowości młodzieży w Rzeszy niemieckiej byłoby aż nadto zrozumiałe, ale nawet na postawienie tego postulatu. Bo przecież u całego narodu niemieckiego — jak stwierdza Jodl — mniemanie, że „wychowanie moralne i nauka moralna jest możliwa i dopuszczalna tylko

w związku z nauką religii — jest aksjomatem, na punkcie którego spotykają się przedstawiciele rządu z reprezentantami wielkich zrzeszeń wyznaniowych<sup>1)</sup>. A największym postępem, na jaki zdobył się w Rzeszy niemieckiej liberalizm lat osmdziesiątych, było stworzenie szkoły symultannej, wyznaniowej mieszanej. Kiedy zaś w r. 1892 chciano zaradzić zdziczeniu obyczajów warstw ludowych, to — jak świadczy projekt ustawy szkolnej — widziano ratunek jedynie w wzmocnieniu dozoru duchownego nad szkołą i w pomnożeniu godzin nauki religii. Wprawdzie projekt ten cofnięto, ale już w r. 1906 wrócono w pruskim Schulerhaltungsgesetz do zasady szkoły wyznaniowej i aż do czasu wojny nie pozwalała pruska ustawa nawet na dyspensę od nauki religii dla dzieci bezwyznaniowych. Nie osiągnęły żadnego rezultatu, a nawet bardzo słaby znalazły tylko oddźwięk w opinii, zresztą oderwane tylko głosy, nawołujące do reformy. Książka Fricke'go np. (Sittenlehre für konfessionslose Schulen z 1862 r.) wywołała echo, ale — we Francji. Po r. 1892 ruch ten za etyką pozareligijną wzmaga się nieco (Jerzy Giżycki, Wilhelm Foerster, ojciec słynnego, żyjącego dotąd pedagoga), powstaje (w r. 1892): die deutsche Gesellschaft für ethische Kultur, apostołujące etykę autonomiczną, a w r. 1904 (na wniosek Rud. Penziga), Deutscher Bund für weltliche Schule und Moralunterricht, ale nawoływania jego nawet kół filozofów nie poruszyły żywiej.

Nie lepiej było i w Austrii; tam szczytem zwycięstwa, osiągniętego przez liberalizm lat 60-tych było przejęcie zarządu nad szkolnictwem z rąk Kościoła przez państwo, ale i to pod warunkiem, że jako główne zadanie szkoły postawi się wychowanie moralno-religijne. To orzeczenie z góry przesądzało nieodłączność pouczania moralnego od nauki religii, a więc uniemożliwiało absolutnie zastąpienie nauki religii świecką, nauką moralną. Ono było nie do pomyślenia! Stąd i związek „Freie Schule“ aż do czasów ostatnich nic w tym kierunku zrobić nie mógł.

Te stosunki w pedagogice niemieckiej zaciężyły mocno nad naszą pedagogiką i zabiły naszą tradycję edukacyjną, do której dotąd jeszcze nie możemy znaleźć drogi, ani nawiązać z nią nici przerwanych. Tymczasem we Francji, z której my przed 150 laty czerpaliliśmy pełną dłoń natchnienie i myśli przewodnie w dziedzinie wychowawczej, nawet i, te odnoszące się do świeckiej nauki moralnej (bo nasze własne potrzeby, dążenia w pewnej tylko mierze były źródłem, skąd one wypłynęły, a raczej zdecydowały one tylko o ich przejęciu z Zachodu), tymczasem we Francji nie tylko pomyślano o nauce moralnej, ale i faktycznie ją do szkoły wprowadzono, przed laty 40, w r. 1882 na wniosek Juliusza Ferry'ego, który był reformy szkolnej w parlamencie gorącym obrońcą. I Francja wprowadzając naukę moralną do szkoły, nawiązywała właściwie do swej tradycji, gdyż owe prądy i poglądy, oddziaływające w XVIII stuleciu i na Polskę (o czym w swoim miejscu wspomniano), acz nie zaraz i nie w całym

<sup>1)</sup> Friedrich Jodl: Geschichte der Ethik als philosophischer Wissenschaft. Stuttgart u. Berlin 1912. 2. Aufl. T. 2-gi R. XVIII, Str. 583.

państwie, ale zostały zrealizowane pod wpływem Wielkiej Rewolucji tu i ówdzie. Później jednak za Cesarstwa i wskutek filozofii spirytualistycznej naukę tę po szkołach zarzucono. Wszelako to „olbrzymie przeoranie, którego doznała Francja w okresie Rewolucji zarówno w życiu duchowym, jak politycznym“ wydało plon w ostatniej ćwierci w. XIX: świecka nauka moralności wróciła do programu szkół. Nie stało się to oczywiście z nagłą i niespodziewanie. Wprzód użyźniały grunt pod nowy, a raczej odnowiony posiew różne prądy i dążenia myśli filozoficznej i pedagogicznej, a głównie pozytywizm Comte'a: „Zupełna ziemskość jego poglądu na świat; jego religia ludzkości, która przemieniała Bóstwo z istoty transcendentalnej na pojęcie historyczno-filozoficzne, jego silne i konsekwentne akcentowanie etycznej reorganizacji ludzkości cywilizowanej, wreszcie jego szczęśliwie i zręcznie podjęte przedsięwzięcie spopularyzowania i nadania większej skuteczności temu typowi filozoficznej myśli przez utworzenie gmin pozytywistów — wszystko to przygotowało owocnie do myśli zeświecczenia pedagogiki etycznej“<sup>1)</sup>. Przedewszystkiem zaś z filozofii pozytywistycznej oddziałął postulat odrzucenia spekulacji transcendentalnej i oparcia całego życia na jasnym poznaniu praw przyrodniczych i społecznych (ten sam wpływ — jak wskazano — miał w Polsce XVIII w. fizjokratyzm). Znacznie posunęły sprawę pisma E. Renan'a, który jako zastępstwo religii postawił poglądy kulturalno-filozoficzne, jako podłoże i punkt wyjścia dla zeświecczenia etyki, a nadto zrobił wyłom w ortodoksji katolickiej. Poparła te dążenia i grupa „Morale indépendante“, popularyzując myśl zeświecczenia moralności w szerszej opinii. Owocem tych pism i prądów było powstanie (w r. 1866) Ligue de l'enseignement laïque pod prezydencją Ferd. Buisson'a, która w poważnej mierze przyczyniła się, dzięki także Ferry'emu, do zrealizowania nowych projektów szkolnych.

Tak więc od r. 1882 jest nauka moralna i obywatelska (instruction morale et civique) przedmiotem nauki w szkole francuskiej, zarówno niższej (enseignement primaire), jak i wyższej (ens. secondaire). Ulega jej plan zmianom i ulepszeniom i do dziś dnia jest ona oczywiście przedmiotem dyskusji. Zastanawia się nad kwestją nauki moralnej w szkole również i jeden z najznakomitszych współczesnych francuskich pisarzy pedagogicznych, autor podręcznika do nauki mor. Gabriel Compayré<sup>2)</sup> i dochodzi do przekonania, że „wśród wszystkich środków pomocniczych, jakimi rozporządza szkoła w wychowaniu moralnym, gra nauka moralna, pomimo trudności, jakie przedstawia, pierwszą rolę“, oczywiście nie etyka metafizyczna, ale praktyczna. Wprawdzie niemal wszystkie przedmioty nauki winny jej dopomagać, wszelako nie obejdzie się bez osobnych godzin nauki moralnej, poświęconych, podczas których „ujmuje się ściśle i dokładnie wszel-

<sup>1)</sup> Jodl: o. c. Str. 570.

<sup>2)</sup> Education morale (w przekł. niemieckim Heleny Goldbaum p. t. Moralische Erziehung, w wyd. Pädagogische Monographien herausg. von dr. E. Neumann. Leipzig. O. Nemnich 1910) R. IV. Moralunterricht. Str. 35—42.

kie nieokreślone wrażenia i myśli, przyjęte przez dziecko na innych lekcjach, i szereguje się je systematycznie“, czyli że nauka mor. „daje dziecku dokładne określenie różnych obowiązków i ich uzasadnienie rozumowe t. j. przegląd ludzkiej moralności“.

Rozprawia się też Compayré z możliwymi zarzutami stawianymi nauce moralnej. Powiadają — są jego słowa — że to złudzenie, iżby można nauczyć dziecko obowiązku i cnoty zapomocą nauki teoretycznej; iluż to ludzi poznało swe obowiązki, a nie pełni ich? iluż jest moralistów, których czyny nie odpowiadają ich pięknym słowom? (np. Rousseau). Boć z moralnością to tak samo, jak z regułami gramatycznymi; można je znać dokładnie, ale stosować je, mówić — to rzecz trudniejsza. Na to odpowiada Compayré: „Jeśli inteligencja oświecona przez naukę moralności nie wystarcza jeszcze do osiągnięcia celu, to przecie ma ona doniosłość, pożyteczność. Jeśli nie ma osobiście dostatecznej siły do formowania aktów woli, to wpływając na nie, przysposabia je przynajmniej do tego. Iluż to ludzi czyniłoby dobro, gdyby wiedzieli, na czym to dobro polega, a tym, którzy postępują źle, odbiera co najmniej możność usprawiedliwiania się niewiadomością“.

Tak więc trudność całego zagadnienia przechodzi z pytania o wartość i użyteczność nauki moralnej, o jej potrzebę, raczej na pytanie, jakby naukę ukształtować, by owoce wydała, na metode więc nauki głównie. W każdym zaś razie, jeśli ma ona osiągać cel swój, należy jej „zapewnić widomą przewagę nad całą nauką, u uczniów starać się pozyskać dla niej szacunek i przychylność, przedstawiać moralność jako rzecz wielce poważną, jednym słowem uczynić z nauki moralnej najwyższą kierowniczkę całej nauki szkolnej.

Wszelka tedy dyskusja na temat nauki moralnej obracać się winna wyłącznie i jedynie około najracjonalniejszego i najkorzystniejszego sposobu ukształtowania tej nauki, a więc: planu t. j. rozkładu jej na poszczególne klasy, pory jej udzielania, metody dydaktycznej, układu podręcznika; warunków wymaganych od jej nauczyciela, zakresu, wreszcie podstaw filozoficznych i ducha tej nauki.

Plan nauki moralnej<sup>1)</sup> w szkołach francuskich z roku 1902 i 1905 — trzeba to podnieść — odznacza się umiarkowaniem. W szkole powszechnej (siedmioklasowej) w pierwszych latach nauka ta nie wyodrębniona, owszem złączona z nauką historii, geografii, a zwłaszcza języka francuskiego, przy której czytać się będzie powiastki moralne i wyjaśniać ich sens. Dopiero w t. zw. classe de septième (t. j. w 5 roku nauczania) osobna już nauka obywatelska ograniczy się do wyjaśnienia takich elementarnych pojęć, jak: obywatel, żołnierz, armja, ojczyzna, komuna, kanton, departament, naród. W szkole średniej w kl. I-szej (cl. de quatrième) w jednej godzinie tygodniowo udzielać się ma nauki moralnej za pośrednictwem lektury, wykładów, pogadaniek metodycz-

<sup>1)</sup> Plan d'études et programmes d'enseignement dans les lycées et collèges de garçons. Paris Hachette 1908.

nych „stosowanych do wzmocnienia uczuć sprzyjających rozwojowi moralnemu i zwalczaniu dążeń przeciwnych“. W jej zakres wejdą<sup>1)</sup>: szczerłość, męstwo, delikatność moralna, uczciwość, dobroć, wychowanie samego siebie. Naukę moralną klasy następnej (cl. de troisième) stanowią znów te same środki dydaktyczne, ale celem ich jest „ułatwić zrozumienie wartości celów człowieka i społeczeństwa“, a obracają się one około następujących zagadnień etycznych: solidarność, sprawiedliwość i braterstwo społeczne, rodzina, zawód, naród, państwo i prawa, ludzkość, wolność osobista i karność społeczna; — rozszerzy się więc nauka moralna z prywatnej etyki na obywatelską. — Ukoronowaniem, a raczej filozoficznym uporządkowaniem i ujęciem nauki moralnej i obywatelskiej będzie kurs klasy zwanej cl. de philosophie lub de mathématique (w typie (cycle) bez łaciny), na którego treść składają się następujące zagadnienia: Przedmiot i charakter etyki. Dane wiadomości etycznej: powinność i sankcje. Pobudki postępowania i cele życia ludzkiego. Przyjemność, uczucie i rozum. Interes osobisty i ogólny. Obowiązek i szczęście. Doskonałość jednostkowa i postęp ludzkości — oraz kwestje związane z moralnością osobistą, rodzinną, społeczną, obywatelską i polityczną. Osobna uwaga kładzie nacisk na kwestję alkoholizmu.

Ta nauka moralna od chwili wprowadzenia jej zajęła miejsce nauki religji, której naukę (na wyraźne życzenie rodziców!) oddano związkowi i gminom religijnym. Nie znaczy to jednak, że szkoła francuska to szkoła „bez Boga“; nie zerwała ona całkowicie z religią, nie wprowadziła nauki etyki świeckiej, autonomicznej; owszem na szczycie całej nauki o obowiązkach, jako jej zakończenie, postawiła obowiązki względem Boga, z pomiędzy których posłuszeństwo prawu moralnemu, jako temu, którego żąda sumienie i rozum, jest najważniejsze<sup>2)</sup>. Objaśnienia do planu nauki posiadają owszem, że większość dzieci przynosi do szkoły z domu pewne wyobrażenie o Bogu, jako Stwórcy świata i Ojcu ludzi, oraz przywiązane do nich pojęcia moralne; nie może i nie powinno więc być zadaniem nauczyciela zwalczać te wyobrażenia, owszem z pomiędzy nich rozwijać te, które mogą być przydatne do wytworzenia etyki społecznej; byłoby zaś już wielkim błędem wszelkie naruszanie wierzeń duszy dziecięcej lub polemizowanie z niemi.

Jak z tego planu widać, szła innowacja francuska znacznie dalej, niż nasza w w. XVIII, idąca jak powiedział w imieniu K. Ed. Piramowicz — „środkiem między ślepem do starych zwyczajów przywiązaniem, a niebezpiecznym nowości chwytniem“, która zostawiła w szkole naukę religji, ale znacznie ją ograniczyła, gdyż wyznaczała dla dwóch klas najniższych naukę katechizmu i historii św. w niedziele i święta, dla innych w też same dni słuchanie kazań lub nauk chrześcijańskich (Ustawy), przyczem miał kazno-

<sup>1)</sup> Plan ten podaje szczegółowo wykaz materji etycznych do traktowania w szkole; z braku miejsca nie podaję ich tutaj, cytując tylko kwestje zasadnicze.

<sup>2)</sup> Jodl: op. cit. 575 i 726.

dzieja czy prefekt na stronę etyczną kłaść nacisk przedewszystkiem.

Trzeba przyznać oficjalnej pedagogii francuskiej jedno: Jak polscy pedagogowie XVIII w. zgrupowani w K. Ed. nie zaślepiali się co do znaczenia, z roli i przypuszczalnych rezultatów nauki moralnej, ustawicznie akcentując, że w dziedzinie kształcenia charakteru człowieka pierwsze miejsce ma edukacja, a instrukcja moralna może być tylko jej dopełnieniem, czy intelektualnem ugruntowaniem, tak i plany szkolne francuskie, oficjalne wskazówki i objaśnienia, oraz wymuszenia pisarzy pedagogicznych świadczą, że do nauki moralnej przywiązują oni wagę umiarkowaną: „Wszelako znaczenie społeczne wykształcenia — brzmią słowa listu ministra oświecenia do prezesa Komisji szkolnej (de l'enseignement) Izby deputowanych (ze stycznia 1902 r.) — tkwi mniej w programach i metodach, niż w wychowaniu. Nauczyciel tedy winien przyjąć za pierwszy swój obowiązek rozwinięcie cech umysłowych i moralnych, które pobudzają inicjatywę indywidualną, które umysły czynią rzetelnymi i wolnymi, sumienie uczciwem i wolę silną. Pod tym tylko warunkiem spełni całe swe zadanie i przygotowuje człowieka i obywatela“. — Podobne zdanie czytamy i u Compayre'go (w cytowanym dziele): Godzina nauki moralnej — zaznacza tam wyraźnie — musi się mocno różnić od godziny jakiegokolwiek innego przedmiotu: „Nauczyciel musi przybrać szczególny ton przekonania, powagi, a gdy tego wymaga przedmiot nauki, nawet ton wewnętrznego przejęcia. Przy nauce moralnej nie jest on jedynie nauczycielem, który mówi i naucza z największą prostotą i jasnością, dołącza się doń jeszcze człowiek-duszpasterz... Nauczyciel tylko wtedy przeleje w dusze prawdy moralne, gdy jego nauki iść będą z najgłębszej głębi jego świadomości i gdy będzie mówił z przekonaniem“<sup>1)</sup>. A i Jodl<sup>2)</sup> przytwarza, że w sprawie nauki moralnej we Francji najczęściej to zdanie się powtarza, iż przy niej „serce winno mówić do serca“, że należy oddziaływać na żywe uczucie dziecka, poruszyć je do głębi, a wtedy nauka moralna wyda owoce. — Stąd wynika aż nadto jasno, że przy tej nauce pierwszorzędne znaczenie mieć będzie przedewszystkiem osobowość nauczyciela, dalej jego dydaktyka, t. j. trafna, głęboko obmyślona metoda nauczania i z tą metodą ściśniami węzłami zespolony podręcznik.

Nauka moralna tedy winna mieć charakter wybitnie konkretny; należy wychodzić od istotnych przeżyć dziecka, od faktów znanych mu z własnej jego obserwacji. Widnokrąg pouczeń i wiadomości z etyki rozszerzać się będzie w miarę rozchylania się widnokregu jego doświadczeń i rozszerzania jego stosunków życiowych; zrazu życie rodzinne, szkolne, koło koleżeńskie i przyjacielskie, potem szersza sfera towarzyska, społeczna, państwo i ojczyzna będą terenem pouczeń. Podobnie ujmowała sprawę i Komisja Ed. Przykładów dostarczyć może i historia (pierwszorzędne ma ona znaczenie przy nauce obywatelskiej) i literatura;

<sup>1)</sup> Op. cit. 37.

<sup>2)</sup> Op. cit. 727.



kiedy indziej punktem wyjścia będzie jakieś przysłowie, sentencja, maksyma. Ale skądkolwiek weźmie się fakt jakiś, jako materiał do nauki moralnej, musi on być konkretny i do konkretnych prowadzić wniosków; nie wolno bawić się w abstrakcyjne ogólniki, gdyż taka nauka doprowadzić może (Compayré cytując przykład) na bezdroża niepożądane. Nauka moralna może sobie pozwalać na pewną swobodę w porządku i następstwie lekcji moralnych, gdyż nieraz nadarzy się sposobność do lekcji zaimprovizowanej, osnutej na tle następującego się jakiegoś aktualnego zdarzenia szkolnego; niemniej jednak musi też być zachowany w nauce moralnej pewien ład i porządek: a więc nie jest wskazane brać za temat rozważań jednej lekcji kilka faktów moralnych zwłaszcza różnorodnych, bo wówczas zamiast pewnego systemu pojęć moralnych zrodzi się w duszy młodej chaos i nawet anarchja. Nauka ta musi mieć — jak wynika z tego, co już poprzednio powiedziano — najczęściej charakter swobodnej pogawędki, której rezultat musi się jednak ująć ostatecznie w formę nakazu, zakazu, sentencji, przysłowia, czy urywka poetyckiego, a nawet niejednokrotnie zadać je na pamięć, gdyż one — jak zauważa Compayré — „staną się w duszy (dziecka) rodzajem świętości, która mu będzie wierną doradczynią, kiedy się pytać będzie swego sumienia“. Bardzo również wskazane jest — jak to się przeważnie czyni w Ameryce zwłaszcza w klasach wyższych — rozdzielać tę naukę na 10—15 minutowe pouczenia codzienne przed nauką: wydaje ona dobre owoce.

Wielkie również znaczenie ma dobry układ podręcznika. Wprowadzenie nauki moralnej do szkół pobudziło we Francji twórczość w tej dziedzinie bardzo silnie i do czasu wojny naliczyłyby można około 100 podręczników na różne szkoły i stopnie nauki: kilka z nich omawia Jodl. Językowi polskiemu przyswojono z pomiędzy nich dotąd (o ile mi wiadomo) jeden zaledwie: (w r. 1919): Juljusza PayoŃa: *La morale à l'ecole*, i to pod zmienionym niezbyt szczęśliwie tytułem: „Wyrabianie charakteru podstawą moralności“<sup>1)</sup>. Nie tu miejsce na jego pełne omówienie; wystarczy podnieść, że jest to książka bardzo szczęśliwie ułożona i przystosowana do umysłu młodzieńczego. Tetni w niej silnie przekonanie i pogląd, że jednostką żyć może pełnią życia i dojść do szczęścia tylko w społeczeństwie, w życiu i pracy społecznej; w niem też jednie osiągnąć może pełnię wolności; całe życie jest bojowaniem o tę wolność; wielu jest jej wrogów, w pierwszym rzędzie alkohol; to nasze choroby woli; ale też nieprzebrane siły do ich zmożenia: nasza siła fizyczna, nasza wiedza, nasza wola; a pierwszą i najdoskonalszą bronią w tej walce: praca. Od etyki indywidualnej przechodzi autor do etyki społecznej; mówi o cnotach społecznych i o tych środowiskach, gdzie one praktykować trzeba, gdzie równocześnie osobowość nasza rozwija się najlepiej; są to: rodzina, zawód, państwo. Jakie więc są obowiązki wobec tych środowisk, stara się autor opowiedzieć. Kończy się książka

<sup>1)</sup> Przełożyła M. Arct-Golczewska. Warszawa. M. Arct.

przeniesieniem ale ostrożnem, zagadnień na obszary metafizyczne: religia i cel człowieka — oto dwa główne przedmioty rozważań. Wykład książeczki daleki od uogólnień filozoficznych, prosty, jasny, konkretny. — Zresztą wszelkie tego rodzaju podręczniki raczej dla nauczycieli są przeznaczone niż dla młodzieży; dla niej muszą mieć one z konieczności formę katechizmową, a jest już rzeczą nauczyciela tchnąć w nie życie, ciepło, uczucie.

Za przykładem Francji pierwsze poszły Stany Zjednoczone A. P. i już kilkanaście lat temu poczęły wprowadzać naukę moralną w miejsce nauki religii. Tutaj, obok powodów, które działały we Francji, wysunął się na plan pierwszy moment wielkiego zróżniczkowania wyznaniowego Stanów Zjed., a w związku z tem tendencja może nadto drażliwa, aby w szkole, przez obowiązkową naukę religii nikt nie był dotknięty w swych poglądach i uczuciach religijnych. Tak więc dziś już — jak zauważył informator o stanie nauki religii i moralnej w szkołach amerykańskich, Clemen<sup>1)</sup> — „bezreligijność szkół publicznych uchodzi za noli me tangere, nad którem niema dyskusji (str. 5). Wszelako ta bezreligijność szkół amerykańskich ma specjalny charakter; nie jest to proste zastąpienie nauki religii przez etykę; owszem najwybitniejszych pedagogów i filozofów idealistycznych dążeniem jest „moralne życie i czucie podnieść wprost do godności nabożeństwa; na gruzach dawnych religij dogmatycznych zbudować religję radosnego postępowania sprawiedliwie“<sup>2)</sup>.

Najwybitniejszym pionierem tak pojętej nauki moralnej, która mimo to nie traci na prostocie i zbliżeniu do rzeczywistości jest Feliks Adler; jest on i teoretykiem zarazem i realizatorem swych myśli w szkole przezeń założonej i prowadzonej: Ethical Culture School w nowym Jorku; on również jest autorem traktaciku o nauce moralnej (The moral instruction of children), przełożonej i na język polski<sup>3)</sup>. Ciekawe są jego poglądy o nauce moralnej, tem ciekawsze, że w wielu poglądach zbiega się z myślami, które wypowiedziano o niej u nas w porze Kom. Ed. Zastanawiając się nad kwestją wartości i potrzeby nauki moralnej w szkole, roztrząsa różne argumenty pro i contra. Przynajmniej do pewnego stopnia słuszność tym, którzy żywią pewną obawę co do uprawiania przez dzieci analizy pojęć moralnych, granic złego i dobrego, obowiązków; zaprowadzić to może do kazuistyki. Prawda — odpowiada Adler — ale analiza taka nie jest i bez pożytku, co więcej jest konieczna. Dlaczego? „Ponieważ zwyczaje (t. j. stan moralności) ulegają zawsze specjalizacji. Człowiek ulegający zwyczajom popada w pewną rutynę i porusza się naprzód łatwo i bezpiecznie, jak długo powtarzają się warunki, do których zwyczaje jego są dostosowane. Ale wobec nowego splotu okoliczności gubi się częstokroć i staje całkowicie bezradnym“. I jako wnio-

<sup>1)</sup> Dr Carl Clemen. Der Religions- und Moralunterricht in den Vereinigten Staaten von Nordamerika. (Wyd. Studien zur prakt. Theologie). Goeschen 1909. A. Töpelmann.

<sup>2)</sup> Jodl, op. c. str. 579.

<sup>3)</sup> F. A. Kształcenie młodzieży w poczuciu obowiązku, przeł. W. Szukiewicz. Książki dla wszystkich. Nr 243. Warszawa. Arct: 1905.

sek wysnuwa wskazanie: „Należy więc wydobywać z przepisów moralnych ukryte prawidła postępowania, służące mu za podstawę, wyrażać je w ogólnej postaci, którą umysł mógłby ująć i zachować, jakoteż zastosować do naszych świeżo powstających warunków“ (str. 55). Czyż nie przypomina to rozumowanie argumentów Popławskiego za koniecznością wyrabiania sądu moralnego i podobnież ujemnego zdania Kołłątaja o Naucze obyczajowej Piramowicza, jako nieuwzględniającej „wszystkich w moralności przypadków“. Z takim pojmowaniem celu nauki moralnej w związku ściśłym powstaje nacisk, jaki Adler kładzie na ćwiczenia w ściśłym definjowaniu pojęć: „Ścisłe definicje — powiada — oparte na gruntownej dyskusji stanowią znakomity środek moralnego wyszkolenia“. Czyż i te poglądy daleko odbiegły od tej pieczołowitości Kom. Ed. o dobry podręcznik logiki i o logiczne wyrobienie umysłu?

Ta książka zawiera prócz ogólnego planu nauki moralnej dla szkoły zwłaszcza niższej, także szereg wskazówek dla nauczyciela, jak ma przy tej nauce postępować. Nauczyciel — mówi to Adler z naciskiem — powinien gruntownie znać zasady etyki: „nie powinien być o jedną lekcję naprzód“ w porównaniu do swych uczniów. Istotnie trzeba naprzód objąć cały przedmiot, zanim zdołamy właściwie wyłożyć jego zasady. Bardzo gruntowne studia są potrzebne tym, którzy pragną udzielać nauki moralności młodzieży“ (str. 75). I Popławski i Komisja rozumiała dobrze tę rzecz! Nauka moralna powinna być bardzo konkretną: od faktów wychodzić, nie wdawać się nawet w dochodzenie motywów i przyczyn, dłaczego dobre należy wykonywać a złego unikać, a już tem mniej w wyjaśniania metafizyczne i teologiczne: „Nas tego rodzaju zasady nic nie obchodzi, wykluczamy ze szkoły zastanawianie się nad niemi“ (str. 1—44).

Tę konkretność nauki etyki akcentuje się w Ameryce w rozprawach teoretycznych nader silnie; a dowodzi jej i praktyka. Z tego to założenia wynika ta uwaga, silniej niż na naukę moralną, skierowana na edukację (jak w Polsce XVIII w), na wyrobienie charakteru zapomocą gmin szkolnych, samorządu, zabaw, lektury pozaszkolnej, oddziaływania na rodziców, wreszcie samego przykładu nauczyciela. Wszystkie te środki pedagogiczne stanowią niejako pośrednią naukę moralności. Takie pojmowanie rzeczy naturalnie zakłada jako pierwszorzędnny czynnik i warunek powodzenia w tej pracy — osobowość nauczyciela, jego doświadczenie pedagogiczne, zręczność, takt, znajomość życia i to wewnętrzne przejście się duchem i ideą nauczycielstwa. Stąd to wynika, że t. zw. podręcznik do nauki moralnej schodzi na plan drugi, odgrywa rolę mniejszą; i w istocie w Ameryce niewiele możnaby naliczyć takich „katechizmów“ moralnych, jakich pełno we Francji; za to jest duża obfitość podręczników metodycznych dla nauczycieli.

Cel tego wychowania, prawie typowy dla całych Stanów Zjednoczonych, mieści się n. p. w ustawie szkolnej stanu Massachusetts: „Jest obowiązkiem wszystkich uczących młodzież, zrobić

wszystko dla wpojenia w dzieci i młodzież, powierzoną ich opiece i edukacji, zasady pobożności i sprawiedliwości, święty wzgląd na prawdę, miłość ojczyzny, ludzkość i powszechną życzliwość, trzeźwość, pilność i prostotę, czystość, umiarkowanie i wstrzemięźliwość i inne cnoty, stanowiące ozdobę społeczności ludzkiej i podstawę, na której funduje się ustrój republikański; ma być obowiązkiem tychże nauczycieli doprowadzić swych wychowanków, o ile dozwala na to ich wiek i uzdolnienie, do jasnego zrozumienia dążności wymienionych cnót do utrzymania ustroju republikańskiego i wydoskonalenia go, do sprowadzenia błogosławieństw wolności i popierania ich przyszłego szczęścia, oraz pokazać im złą tendencję wad przeciwnych<sup>1)</sup>.

Nie znaczy to jednak, żeby w szkołach amer. nie było bezpośredniej nauki moralnej; owszem udziela się jej, ale nie stanowi ona właściwie osobnego, oficjalnego przedmiotu szkolnego; a więc jest ona treścią t. zw. opening exercises t. j. króciutkich 5—15 minutowych lekcji po modlitwie zaczynającej naukę ranną lub po śpiewie pobożnym. Cóż stanowi ich przedmiot? Są to głównie lekcje etyczne, ale nie całkowicie i nie zawsze ściśle etyczne: a więc stanowią je: nowości dnia, wiadomości parlamentarne (w związku z nauką historii), notatki dziennikarskie, fakta przyrodnicze. Etyczny materiał traktuje się w ten sposób, że nauczyciel lub uczniowie odczytują powiastkę moralną lub coś podobnego, poczem odbywa się pogadanka o prostych obowiązkach, które mogą rozjaśnić lepiej pewne zdarzenia z ulicy lub z zabaw i życia szkolnego, opowiadane, roztrząsane i oceniane przez dzieci. — Te pogadanki prowadzi się albo po klasach, albo gromadzi się na ów kwadrans młodzież całej szkoły lub paru klas w auli, poczem rozchodzą się do klas na naukę.

Tak jest w większości szkół. Ale przejawiała się już przed wojną tendencja do wprowadzenia na miejsce tej na pół dorywczej, przygodnej nauki moralnej, nauki systematycznej; głównym szermierzem tego postulatów był F. Adler. I to już zrobiono w znacznej liczbie szkół. Adler ułożył nawet dla swej Ethical Culture School systematyczny plan nauki moralnej na wszystkie stopnie t. j. dla Primary School (6—10 rok życia), Grammar School (10—14 roku życia) i High School (14—18 r. z.), (zwykły podział szkół w St. Zjed.). — Zabrałoby za dużo miejsca cytować tu ów plan choćby w głównych zarysach; przeto tylko parę słów o nim: Dodatnią jego cechą jest przystosowanie go do poziomu umysłowego poszczególnych etapów wieku młodzieży. Zasada, którą się autor kierował jest, żeby w okresie do lat 14 młodzież obracała się głównie w kole tradycyjnych przepisów moralnych, przyswajając je sobie, a nie rezonowała na ich temat; w okresie starszym rozszerza się zakres obowiązków, wyprowadza się umysł na szerszą arenę — i już można pozwolić inaczej się na stosunki ludzi zapatrywać: „Nieuświadomione życie grupowe, w którym dziecko dotąd uczestniczyło, już go nie wiąże. Dorastający chłopiec i do-

<sup>1)</sup> U Clemena Op. c. str. 6.

rastająca dziewczyna widzą swój stosunek do innych w zupełnie nowym świetle; istniejący układ stosunków stawia się pod znakiem zapytania, a dochodzi do głosu życzenie przekształcenia siebie i świata. Oto okres, w którym w porę można wprowadzić pojęcie reform społecznych, równoważąc je intensywniejszym użytkowaniem metody historycznej we wszelkich dziedzinach nauki<sup>1)</sup>. Rzecz charakterystyczna, że lektura moralna dobierana głównie z pisarzy starożytnych i biblii (zwłaszcza ze St. Test.) Clemen zauważa, że brak w tej nauce pierwiastka chrześcijańskiego i uważa to niewątpliwie szlusznie za duży minus planu. Krytykuje też rozkład materiału na poszczególne klasy oraz dobór lektury uzupełniającej; a wreszcie budzi w nim wątpliwość zasadnicze zagadnienie: „Czy przy pomocy tego planu (nauki moralnej) oddziała się rzeczywiście na wolę, czy da ona dzieciom nie tylko pojęcie, ale i popędy?”. Nie potrzeba zaznaczać, że wogóle cały problem nauki moralnej do tego właśnie pytania się sprowadza.

Powiedziano powyżej, że w Stanach Zjedn. usunięto ze szkoły naukę religii w tej dążności, żeby młodzieży nie uczyć tego, co by mogło kogokolwiek urazić. Nauczanie tedy religii wzięły na siebie szkoły niedzielne. To usunięcie nauki religii ze szkoły nie zepchnęło jednak samego jej zagadnienia na szary koniec; owszem stało się ono jednym z ważniejszych problemów pedagogicznych; wzięło je za główne swoje zadanie towarzystwo pod nazwą: Religions Education Association i działało już bardzo wiele w kierunku przedewszystkiem pogłębienia i ulepszenia metody nauki religii (co jest i u nas wciąż kwestją otwartą pierwszorzędnej wagi) oraz do przepojenia się nowoczesną treścią etyczną.

Wybitnie oddziaływały w kwestji nauki moralnej w szkole Stany Zjedn. na Anglję. Dla propagowania tej myśli powstało (1897 r.) towarzystwo: Moral Instruction League; opracowało ono dobrze przemyślany plan nauki moral. i dokonało, że Education Bill z r. 1906 wprowadził naukę moralną jako przedmiot nauki elementarnej. Ale w stosunku do nauki religii zajęła ustawa stanowisko pośrednie, umiarkowane: nie usunęła jej ze szkoły, lecz odebrała jej charakter obowiązkowości, pozwalając, ale nie zakazując nauczać religii czy to na gruncie danego wyznania, czy na podstawie wspólnej, a więc czytanie Biblii. Objaśnienia zaś do ustawy, wydane przez Board of Education nakazują wyraźnie osobne godziny na naukę głównych rysów moralności indywidualnej, obywatelskiej, społecznej, ale zaznaczają równocześnie, że nie może się to nauczanie dzieci dzieć z uchybieniem autorytetu religii. W ten więc sposób — jak zauważa Jodl — „zdaje się powstawać w Anglii, na tym klasycznym gruncie tolerancji religijnej i swobody duchowej, możliwość zgodnego współistnienia religii i etyki ludzkości“.

I w Anglii, za przykładem Ameryki, nie przywiązuje się wagi do podręcznika dla młodzieży, natomiast jest dążenie do dania w ręce nauczycieli mądrze obmyślanego szkieletu czy rusz-

<sup>1)</sup> Clemen. Op. c. 11.

wielka, że nauka religii dziś jest prowadzona przeważnie (nie mówię o chlubnych wyjątkach) niedbale, czasem opacznie. I to jeden motyw za świecką nauką etyki. Ale nie sądzę, żeby należało u nas rugować naukę religii ze szkoły, a zastępować ją całkowicie świecką nauką moralną. Obok naszych własnych powodów, które przeciw temu przemawiają, ważne są i obce doświadczenia, które stwierdzają, że nie można eliminować z pośród środków wychowawczych pierwiastka chrześcijańskiego, bo to przynosi poważne szkody. Mogą snadnie te dwa przedmioty nauki żyć ze sobą w zgodzie najlepszej, ba, co więcej, uzupełniać się nawzajem; a więc i w tej sprawie pożytecznie jest nawiązać do tradycji K. Ed., tylko, że nie możnaby pójść za jej połowicznym sposobem załatwienia sprawy, który był rezultatem tak mocno ścierających się dwóch prądów umysłowych: saskiej bigoterji i oświecenia.

Ale zamykam te rozważania „aktualne“; chaotyczne one i nie wchodzą w głąb zagadnienia, bo też nie one są celem mego artykułu. Jest nim tylko zarejestrowanie prób wprowadzenia nauki moralnej świeckiej do szkoły — w naszej przeszłości i w czasach niedawnych na Zachodzie, dalej poinformowanie o głosach, myślach, faktach, a choćby i niepowodzeniach w tej dziedzinie. Ale nie minęłoby się też z celem i dążnością tego artykułu, gdyby, jak to zaznaczyłem na początku, obudził on aktualne, żywotne zainteresowanie tą sprawą i popchnął więcej powołane pióra do poruszenia życiowej doniosłości tego zagadnienia, które — rzecz to aż nadto jasna — wymaga głębokiej rozwagi i rozpatrzenia go z różnorodnych punktów widzenia, pedagogicznego, psychologicznego, etycznego i społecznego, i paru zdaniem czy frazesami, a tem mniej namiętnością stronnictwą podyktowanemi inwektywami ani załatwić, ani tem bardziej zepchnąć się nie da.

A dla tego życiowego celu i czysto informacyjny artykuł, notujący cudze doświadczenia, nie będzie bez wartości. Zresztą, o ile się nie mylę, zdążamy, choć powoli i stopniowo, do pójścia śladem śmiałej reformy Komisji Edukacyjnej. Już porusza się teoretycznie (a i przeprowadza praktycznie) zagadnienie nauki obywatelskiej, jako tej, której potrzeba najbardziej jest pałaca; zapewne pójdzie za nią i nauka moralna. Boć przecież dzisiejsze plany naukowe nie przy jednym przedmiocie nauki (przy języku polskim, historii) nakładają na nauczyciela obowiązek wydobywania z materiału naukowego treści etycznej i wysnuwania moralnych pouczeń. A czyż nie byłoby pożyteczne — żeby już pójść za rozważaniami Compayré'go — te przygodne pouczenia, wzmianki zsystematyzować w króciutkich, niezbyt oschłych i oficjalnych, ale osobnych lekcjach moralnych? A zdaje mi się, że pod tym względem doskonałe wzory dać nam mogą zwłaszcza doświadczenia pedagogiczne Stanów Zjedn., których mieszkańcy — trzeba to podnieść — tak świetnie umieją połączyć idealizm z praktycznością i realizmem (czego u nas domagał się illo tempore St. Szczepanowski). Może zresztą bliższy kontakt z Zachodem i jego dążeniami nas do tego zachęci, a kongres wychowania moralnego

z końca lipca i początku sierpnia b. r., w którym i my uczestniczyliśmy, popchnie może tę pracę i przyspieszy.

*Stanisław Tync.*

## Krytyczne uwagi

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

*(Referat wygłoszony na posiedzeniu Krak. Komisji Referentów).*

(Dokończenie).

Kiedy przeczytałem uważnie program gramatyki dla I kursu seminarjów, odniosłem wrażenie, że autor chciał dogodzić językoznawcom, którzy żądania swoje na konferencji gramatyków w r. 1921 ustalili i w niektórych pismach, jak n. p. „Język Polski“, „Przegląd Pedagogiczny“ ogłosili. Ale w swej życzliwości poszedł dalej, niżliby najfanatyczniejszy gramatyk w najśmielszych swoich marzeniach mógł się zapędzić. Prawdą jest, że owi gramatycy domagali się, aby fonetykę uwzględniono i to nie tylko w seminarjach, ale także w gimnazjach. Wogóle postulat ten powstał z powodu całkowitego niemal pominięcia fonetyki opisowej w niższym gimnazjum. Ale żaden z tych gramatyków nie wymaga z pewnością, ażeby 14 letni uczniowie i uczennice I kursu seminarjum uczyli się fonetyki historycznej i to najtrudniejszych jej rozdziałów o iloczasię, półsamogłoskach, nosówkach. Nie chcą też zapewne tego, aby dzieciom podano jakąś mętłą statystykę gwar, bo chyba czemś takim byłby rezultat nauki o gwarach na tym kursie.

Wysnuwając wnioski pozytywne z krytycznej oceny programu gramatyki dla kursu I — oświadczyłbym się za takim jego uproszczeniem:

Ogólne ujęcie materiału: Fonetyka opisowa współczesnego języka polskiego i nauka o przemianach głosowych.

Rozwinięcie:

1. Opis narządów mowy i ich czynności, sposób wytwarzania głosek języka polskiego i ich podział.
2. Zgłoska, rola zgłoski w zgłosce, głoski zgłoskotwórcze i niezgłoskotwórcze.
3. Akcent w języku polskim.
4. Zmiany głosowe w grupach spółgłoskowych, upodobnienie pod względem artykulacji krtani, upodobnienie pod względem artykulacji w jamie ustnej, zmiany głosowe w wygłosie wyrazów.
5. Zmiękczenie spółgłosek.
6. Samogłoski jasne i pochylone.
7. Przeglószy samogłoski e.
8. Samogłoska e ruchoma.

**Uwaga:** Opracowując te szczegóły powinien nauczyciel wyzyskać znajomość gwary swoich wychowanków i wskazać na różnice wymawiania samogłosek i spółgłosek w języku literackim a w danej gwarze.

**KURS II.** Na ten rok nauki przewiduje program słowotwórstwo, składnię zdania pojedynczego, złożonego, oraz okresu wreszcie sprawdzanie, a w razie potrzeby uzupełnienie wiadomości w zakresie fleksji. — Uwagi krytyczne rozpoczynam od tego ostatniego wskazania programowego. Widać z niego zupełnie wyraźnie, że fleksję z systematycznego opracowania w całem seminarjum wykluczono. Dlaczego, to już tajemnica autora programu. Skoro bowiem zasadę systematycznego wykładu podkreślono tak wyraźnie w cytowanym już ustępie uwag do programu, skoro zastosowano ją istotnie do wszystkich działów gramatyki, to zaiste trudno domyślić się, dlaczego fleksję potraktowano po macoszemu. Jeśliby nawet uczeń wyniósł ze szkoły powszechnej, czy gimnazjum niższego, szczególnie rozległe wiadomości o fleksji, co jest optymistycznym założeniem, to jednak seminarjum, jako szkoła o charakterze specjalnym i zawodowym musi raz jeszcze dla ten przedstawić systematycznie, a dotychczasowe przygotowanie uczniów nie pójdzie na marne, bo przyspieszy tę pracę systematyczną.

Zamiast systematycznego opracowania fleksji poleca program sprawdzenie, a w razie potrzeby uzupełnienie wiadomości z tej dziedziny nauki o języku. Takie ujęcie sprawy uważam za fałszywe i dydaktycznie nieuzasadnione. Uzupełnienie i pogłębienie musi się dokonać na tle powtarzania, zaś powtarzanie ma metodyczne uzasadnienie tylko wtedy, gdy się ma pewność, że dany materiał został raz należycie opracowany, wyczerpany i przyswojony. Tej pewności nauczyciel II kursu seminarjum mieć nie może, ponieważ jego uczniowie przychodzą z różnych zakładów, a mogą przynieść różne, postrzępione wiadomości z zakresu fleksji. W tych warunkach repetycja może być prostą stratą czasu. Powtórze ze stanowiska metodyki można uznać celowość i pożyteczność uzupełniania i pogłębiania wtedy, gdy chronologicznie następuje ono w niedługim czasie po przyswojeniu sobie wiadomości, a materiał, mający być pogłębionym tkwi świeżo w umysłach uczniów. Tymczasem w naszym wypadku, po jednorocznej systematycznej pracy nad fonetyką, przechodzi się do pogłębiania i uzupełniania rzeczy, które dawno stosunkowo usunęły się ze sfery zainteresowania uczniów i mogły pójść w niepamięć. Toteż owo „uzupełnienie w razie potrzeby“ w praktyce będzie równać się najprawdopodobniej ponownemu, szczegółowemu opracowaniu. Ale w takim razie znowu materiał gramatyczny dla II kursu będzie stanowczo za wielki, bo obejmie słowotwórstwo, składnię i fleksję.

Mam znowu wrażenie, że autor programu chciał spełnić żądanie zjazdu gramatyków, dotyczące nauki gramatyki w gimnazjum wyższem. Narzucił też II kursowi w pewnej mierze to, czego gramatycy domagali się dla IV klasy gimnazjalnej<sup>1)</sup>. Ale tu jest znowu wielkie nieporozumienie. W gimnazjum niższem opracowuje się propedeutykę gramatyczną sposobem koncentrycznym; w gimnazjum wyższym należałoby omówić historyczną.

<sup>1)</sup> Porówn. Przegl. Pedag. Zeszyt 4 z r. 1921 str. 100.



kulturalną, psychologiczną stronę zjawisk językowych. Na pograniczu między temi dwoma stopniami pożądane jest krótkie ujęcie wiadomości 1-go stopnia i utrwalenie podstawy pod budowę 2-go stopnia. I temu celowi służy właśnie „uzupełnienie i powtórzenie wiadomości z klas niższych“ w klasie IV-tej gimnazjalnej. Ale w seminarjum jest zupełnie odmienny punkt wyjścia i cel. Uczeń seminarjum ma jeszcze raz systematycznie opracować to wszystko, co w sposób koncentryczny i ogólnikowy podano mu w gimnazjum niższym, czy wyższych klasach 7-letniej szkoły powszechnej. Zgodnie z tem zaczyna się istotnie na kursie I systematyczny kurs od fonetyki. Wykluczenie zaś systematycznego opracowania fleksji nie ma żadnego uzasadnienia, jest błędem bardzo szkodliwym.

Przeniawiałbym tedy za tem, aby na kursie II przerobiono:

1. Naukę o budowie słowotwórczej wyrazów,
2. naukę o fleksji, przyczem możnaby wyjaśnić historycznie t. zw. przeżytki w dzisiejszym języku literackim, jak tego żąda program.

Natomiast składnię przeniósłbym na kurs III.

**KURS III.** Materiał przepisany na ten kurs przez program pozostawiłbym, a dodałbym nadto systematyczne opracowanie składni zdania.

**KURS IV.** Tak, jak program rzecz ujmuje, to gramatyka na tym kursie nie ma właściwie określonego ani zakresu, ani celu. „Powtarzanie nabytych poprzednio wiadomości o języku przez częste odwoływanie się do gramatyki przy ćwiczeniach w mówieniu, lekturze i ćwiczeniach piśmiennych“ — jest niewątpliwie pożądane, może być i pożyteczne. Jednakże zdaniem mojem, należało w programie ściśle i dokładnie określić, co powinno być zrobione. Sądzę, że przedmiotem lekcji gramatyki byłoby jak na kursie III życie wyrazów. Z tem możnaby powiązać elementarny kurs stylistyki, którą, rzecz dziwna, w programie (także w jego części literackiej) pominięto. Ponadto możnaby na tym kursie zastanawiać się nad metodyką nauczania gramatyki w szkole powszechnej. Nauczyciel języka polskiego w porozumieniu z nauczycielem metodyki elementarnego nauczania przeszedłby krótko całokształt gramatyki, uwzględniając potrzeby i możliwości szkoły powszechnej.

**KURS V.** W programie znajdujemy wskazówkę, że w pierwszym półroczu kursu V należy postępować, jak na kursie IV, to znaczy, iż niewiadomo, co z tej gramatyki przerabiać. W praktyce może to mieć ten skutek, że już trzecie z rzędu półroczce gramatykę może łagodnie usunąć poza nawias pracy szkolnej. W drugim półroczu ma się syntetycznie powtórzyć cały materiał gramatyczny. Z takim stanowiskiem autora programu znowu nie mogę się zgodzić. Ponieważ ilość godzin języka polskiego w tygodniu obniżono na kursie V do trzech, oświadczyłbym się za tem, aby cały rok poświęcić syntetycznemu powtarzaniu kursu

gramatyki. W związku z powtórzeniem mógłby nauczyciel — według swego uznania i zdolności uczniów — podać pewne wyjaśnienia historyczne, zwłaszcza z zakresu fonetyki, n. p. wspomnieć o dawnym iloczasiu, podać dzieje półsamogłosek, co na I kursie usunąłem. Tu możnaby także poświęcić kilka godzin ogólnej charakterystyce gwar polskich, a to w tym celu, żeby zaostrzyć wrażliwość słuchaczy na te zjawiska, wyrobić w nich zmysł obserwacyjny i wykształcić umiejętność wyzyskiwania wartości gwarowych dla wyjaśnienia zjawisk języka literackiego; przykłady mogłyby być czerpane z gwary znanej danemu skupieniu uczniów. Sądzę, że tak określony materiał wypełniłby około 40 godzin.

Na stronie XVII „wstępu do programu“ przyznaje Ministerstwo — z właściwą sobie wyrozumiałością — że program „w toku wprowadzenia go w życie powinien ulegać poprawie“, a „do współdziałania w jego udoskonaleniu Ministerstwo wzywa wszystkich, którzy w tej dziedzinie pracują“. W tem niechaj znajdą usprawiedliwienie powyższe krytyczne uwagi o programie, który w obecnej formie bezwarunkowo utrzymać się nie da. Nietylko bowiem naraża na szwank naukową powagę Ministerstwa, jako ciała normującego rozwój nauki i tok nauczania, ale może się stać udręką dla nauczyciela, narzędziem dręczenia uczniów i znakomitym środkiem obrzydzenia nauki o języku ojczystym, nie cieszącej się i tak zbytnią sympatją u tych nawet, których najwyższym ideałem zawodowym powinno być krzewienie miłości języka ojczystego, płynącej z jego zrozumienia.

Cały program czyni wrażenie dzieła dobrej woli, której jednak nie dorównuje znajomość przedmiotu. Jakie są błędy szczegółowe wytknąłem w obrębie poszczególnych kursów. Wśród wad ogólnych wymienić należy brak myśli przewodniej i fałszywe rozłożenie materiału. Rzecz to istotnie znamienna a wysoce niepożądana, że autor programu nauki języka ojczystego, nie określił ani sobie, ani uczącemu celów tej nauki. A przecież dopiero one wytyczają szczegółowe środki; one też pozwalają zająć wobec programu stanowisko prawdziwie krytyczne, boć dopiero odpowiedź na pytanie, czy dany program pozwala osiągnąć oznaczony cel, rozstrzyga o jego wartości. Według mego zdania celem nauki gramatyki w seminarjum nauczycielskiem powinna być:

1. Znajomość zjawisk współczesnego języka polskiego t. zw. literackiego;

2. Zrozumienie najwybitniejszych odrębności fonetycznych, morfologicznych i leksykalnych języka staropolskiego;

3. Umiejętność jasnego i przystępnego przedstawienia zjawisk języka współczesnego w zakresie elementarnym, wytyczonym przez program szkoły powszechnej;

4. Umiejętność ewentualnego wyzyskania gwary dla powyższych celów.

Co się tyczy drugiej wady, przenikającej konstrukcję programu, to jest fałszywego rozłożenia materiału, chciałbym do poprzednio wypowiedzianych szczegółowych uwag dorzucić jeszcze jedną. Skutek takiego rozkładu materiału jest ten, że nie-

wiadomo dla jakich przyczyn kurs I i II jest nadmiernie przeciążony, kurs III ma już stosunkowo niewielki zakres, a kurs IV i pierwsze półrocze V prawie nie zajmują się gramatyką.

Rozkład materiału w ogólnych zarysach przedstawiałby się według mego mniemania następująco:

Kurs I. Fonetyka opisowa.

Kurs II. Słowotwórstwo i fleksja.

Kurs III. Składnia. Okolicznościowo interpretacja form staropolskich na tle lektury autorów staropolskich. Również okolicznościowo życie wyrazów.

Kurs IV. Okolicznościowo życie wyrazów; krótki zarys stylistyki; metodyka elementarnego nauczania gramatyki w szkole powszechnej.

Kurs V. Syntetyczne powtórzenie gramatyki z ewentualnem historycznem pogłębieniem niektórych szczegółów, zwłaszcza z zakresu fonetyki, oraz zwięzła charakterystyka gwar polskich ze wskazaniem ich wartości dla nauki języka ojczystego w szkole powszechnej.

Zenon Klemensiewicz.

## ○ nauczaniu historii.

(Zagadnienia i książki).

Broszura p. *Natalji Gąsiorowskiej* p. t. „L'enseignement de l'histoire en Pologne”<sup>1)</sup>, napisana została dla informowania uczestników międzynarodowego kongresu wychowania moralnego w Genewie o stanie nauczania historii w Polsce. Autorka na wstępie stawia tezę, że historia jest nauką nawskróś subiektywną, że zmienia się i przekształca pod wpływem wypadków bieżących, że oddziałują na nią poglądy i kierunki przeważające w życiu. Żąda się od historii, by dawała „pouczenia praktyczne”, by była „mistrzynią życia”. W czasach silnej władzy państwowej uczono przeważnie historii politycznej — współczesny demokratyzm wysuwa na plan pierwszy historję społeczną. Wojna i dyplomacja ustępują dziś wobec zagadnień kulturalnych; zamiast potężnych indywidualności, w grę wchodzi masy ludowe; w miejsce kultu bohaterów, przejawia się dążenie do kształcenia uczuć społecznych.

Broszura p. *Gąsiorowskiej* charakteryzuje ideologje poszczególnych „szkół historycznych” w Polsce, na tle współczesnych im prądów i stosunków. I tak szkoła *Naruszewicza* podnosi znaczenie silnej władzy monarchicznej, *Lelewela* odbija dążenia demokratyczne i republikańskie — pesymistyczne nastroje szkoły *krakowskiej*, wykazując wady ustroju Polski, zdają się: jakoby usprawiedliwiać rozbiory — od *Korzona* zaznacza się zwrot do uznania wartości naszych urzędzeń i instytucyj, który w odrodzonym państwie przechodzi w radosny optymizm, cechujący dzieła najmłodszego pokolenia historyków polskich. Tajne nauczanie historii w czasach porozbiorowych utrzymywało świadomość narodową, budziło uczucia patriotyczne, kult dla przeszłości

<sup>1)</sup> Warszawa 1922 r., Książnica Polska T. N. S. W.

i tradycji. W chwili bieżącej historia być może środkiem obywatelskiego kształcenia młodzieży, może przygotować ją do korzystania z praw i pełnienia obowiązków obywatelskich. W nauczaniu jej zająć winny zasadnicze zmiany — zmienić się musi zarówno jego treść jak forma, wybór materiału, metoda, a także uczuciowy stosunek do przeszłości. Wiedza historyczna, zamiast być jak dotąd relikwiarzem narodowym, stać się może skarbcem, zasilałym produkcyjną pracą naszego pokolenia, a także pokoleń, które po nas snuć będą dalej wątek dziejów narodu. Życie współczesne wzywa do intensywnych wysiłków około kształcenia mas społecznych, powołanych do czynnego udziału w sprawach publicznych — historia wyłtomaczyć im winna zawile procesy demokratyzacji państwa i cywilizacji, wykazać związek zachodzący między przeszłością a teraźniejszością.

Praca nad reformą nauczania historii podjęta została zarówno na wschodzie jak i na zachodzie — u nas jest ona dopiero w zaczątku — nie łatwe to zadanie zerwać z rutyną i formą ogólnie od lat wielu obowiązującą, nie łatwo znaleźć nowe drogi, odpowiadające zmienionym poglądom i stosunkom. Nie brak w Polsce inicjatywy tak ze strony władz szkolnych, jak i poszczególnych pedagogów — wiele zagadnień zostało postawionych i przedyskutowanych, opracowano nowe programy, wydano podręczniki i pomoce naukowe dla szkół powszechnych i średnich.

Autorka mniema, że ilość pracy na polu nauczania historii przewyższa dotąd jej jakość, zaznacza występujące wyraźne dążenie do związania przeszłości z życiem współczesnym, do uczenia dziejów Polski na szerokim tle dziejów powszechnych. W zakończeniu wyszczególnia najpilniejsze potrzeby w tej dziedzinie, do których zalicza: redukcję materiału na korzyść głębszego ujęcia ważniejszych wypadków; wydobyć z przeszłości, obok zjawisk rzucających światło na chwilę bieżącą wszystkiego, co miało wartość moralną, umysłową i artystyczną, co było wielkiem i pięknem. Podjąć trzeba wydawnictwo tablic historycznych, wyboru czytań, nowych podręczników dla uczniów i nauczycieli szkół powszechnych. Podręcznik dla szkół średnich winien być opracowany zbiorowo, przez zespół specjalistów; potrzebną też jest biblioteczka historyczna, któraby w szeregu monografii ujmowała najważniejsze okresy i zagadnienia dziejowe.

Broszura p. Gąsiorowskiej wskazuje przewodnie linie zmian, jakie zarysowują się dzisiaj w nauczaniu historii, zaznacza co zrobiliśmy, a co jeszcze zrobić nam należy.

W tem oświetleniu warto przyjrzyć się nowym wydawnictwom, ocenić, czy i o ile odpowiadają wymaganiom naszych czasów i stosunków? Firma Gebethnera i Wolffa podjęła cykl wydawnictw p. t. „Szkoła powszechna” — „ma on na celu objęcie całokształtu niezbędnych potrzeb naukowych w zakresie elementarnej oświaty narodowej”. W cyklu tym wyszły dotąd dwa tomy poświęcone historii. Pierwszy z nich, p. t. „Historja Polski”, opracował prof. *Władysław Smoleński*. Podręcznik to dla nauczycieli, przystosowany do programu szkół powszechnych,

ogłoszonego przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Ułożony jest w sposób taki, że jednoczy w sobie oba programy, A. i B., zakreślone dla III oddziału szkół powszechnych i tworzy całość dziejów ojczystych, od chwili powstania państwa polskiego aż do dni naszych. Tom drugi, p. t. „W służbie ojczyzny“, ułożyła *Julja Kisielewska*. Zbiór to opowiadań historycznych, czytanek i wierszy, dla IV oddziału szkoły powszechnej — ułatwiać ma nauczycielowi prowadzenie pogadanek odnośnego cyklu, wedle programu Ministerstwa W. R. i O. P. Dla dzieci ma znaczenie raczej wypisów niż podręcznika.

W ogólnych zarysach książka Władysława Smoleńskiego mało różni się od wielu podobnych wcześniejszych opracowań całokształtu naszych dziejów. Na uwagę zasługują trzy pierwsze rozdziały p. t. kto ma prawo do nazwy Polaka, o bogactwach i pięknie Polski i czego uczy historia. Czasom porozbiorowym poświęcił autor stosunkowo wiele uwagi i miejsca. Pożytecznym dla nauczycieli może być spis popularnych monografii historycznych, umieszczony na końcu książki.

Pogadanki Julji Kisielewskiej są zbiorem barwnych, zajmujących obrazków, przez nią samą napisanych, lub wyjętych z większych opracowań — mogą one oddać nauczycielom IV-go oddziału cenne usługi.

Drugie wydanie „Wypisów historycznych z dziejów ojczystych“ *B. Geberta i G. Gebertowej*<sup>1)</sup> przeznaczone jest dla szkół średnich, jako środek pomocniczy przy nauczaniu historii. Wypisy ułożone zostały w porządku chronologicznym, podają ważniejsze wydarzenia, wyjęte z dzieł wybitnych pisarzy, od czasów Chrobrego do konstytucji marcowej 1921 roku, a także zaznajamiają czytelników z literaturą historyczną, z wybitniejszymi kronikarzami, historykami i autorami pamiętników. Ozdobione ilustracjami, wypisy pomagają do plastycznego przedstawienia dziejów, dają barwne obrazy różnych czasów i ludzi.

Wymienione powyżej wydawnictwa świadczą o wysiłkach, podjętych około udoskonalenia nauki historii — starają się one ułatwić młodzieży głębszy wgląd w dzieje, przemawiać do niej przez żywe słowo nauczyciela, lub pośrednictwo uczonych badaczy, którzy z odczuciem i talentem odtwarzali przeszłość minioną. Pojawiają się licznie podobne wydawnictwa, jako nowe próby w tej dziedzinie. Zadne z nich wszelako nie jest jeszcze ową radykalną reformą, którą zapowiada p. Gąsiorowska. Zarysy nowych metod występują wyraźnie zarówno w instrukcjach ministerjalnych, jak w referatach i dyskusjach nauczycielskich i artykułach pism pedagogicznych. Metody owe są jednak dotąd w jaskrawej sprzeczności z obowiązującymi i przez te same władze układanymi programami. Nie łatwo jest zerwać z rutyną i szablonem — wynikają stąd trudności, o które rozbijają się wysiłki wielu nauczycieli.

<sup>1)</sup> Lwów—Warszawa 1921 r. Nakładem Książnicy Polskiej Tow. Nauczycieli szkół wyższych.

Jakiem stanie się czasem nauczanie historii, jaką treść jego i forma? o tem dziś chyba mówić przedwcześnie. Może jaki umysł wybitny odnajdzie odrazu drzemiającą w nas już podświadomie formułę, a może będzie ona wynikiem zbiorowej pracy wielu pedagogów, długich, mozolnych doświadczeń, zebranych w różnych czasach i miejscach?

Zmiany zachodzące w poglądach i metodach nauczania postawiły przed nami powyższe zagadnienie — dziedzina, której ono dotyka, należy do najważniejszych, boć idzie o przedmiot, na podstawie którego kształcić można w młodzieży sumienie obywatelskie, a także odczucie kulturalnych wartości, zdobytych wysiłkiem wieków i pokoleń.

*Helena Witkowska.*

## Recenzje.

K. Wóycicki: *Życie Polskie — Wypisy na kl. IV szkoły średniej. Z rycinami. Str. 2-szpalt. 334. — Gebethner i Wolff.*

Nowy tytuł i rzeczywiście nowa książka! Jakkolwiek bowiem wogóle w wypisach polskich życie narodu było uwzględniane i ustępy historyczne i „kulturalne” coraz częściej okraszały nasze podręczniki, jednak nigdy jeszcze nie ułożono całej książki tak pracowicie i tak wszechstronnie z tylu kamyczków, które dają piękny obraz najbardziej przemawiających do duszy młodzieńca momentów duchowego dziedzictwa każdego Polaka.

Trzeba chwilę przyjrzeć się tej mozaice, by dostrzec, jak subtelnie jest ona poukładana, jak celową i artystyczną jest kompozycja całej książki. Pięć nierównych części intryguje nas swą ogromną różnorodnością treściową i formalną.

Pierwsza (stron 140) obejmuje życie Polski niepodległej. Jest to część najbogatsza, gdyż poczynając od czasów przedhistorycznych mamy tu przedstawione najważniejsze czynniki życiowe w średniowieczu, a później w epoce odrodzenia. Stąd ustępy o dawnym ratuszu, o rękopisach, czy o prochu strzelniczym i pierwszych armatach we Lwowie. Przy renesansie trzeba było dać pojęcie o podkładzie klasycystycznym bujnego wieku XVI. Mamy więc takie nowości, jak jeden list Seneki do Luciliusa o wyrobieniu wewnętrznym, lub listy Pliniusza Młodszego, wreszcie opis Aten po wojnach perskich. Najpiękniejsze tradycje polskiej duszy przypominają listy Stanisława Żółkiewskiego, natomiast brak jakiegos charakterystycznego obrazku z końca w. XVIII, z epoki oświecenia. Zato językowa strona kultury naszej pięknie zarysowuje się w artykułach Rozwadowskiego, Łosia i Nitscha.

Część druga (str. 54) to okres powstań do r. 1863. I tu są dygresje, jak piękny ustęp K. Morawskiego o modlitwie jako wstęp do Mickiewiczowskiej Modlitwy Pielgrzyma.

Część trzecia (str. 84) przedstawia wysiłki polskiej pracy w okresie popowstańowym. Przedstawione są i wyprawa podbiegunowa Polaka i trud polskiego górnika; czytelnik ujrzy szlachectwo duchowe Matejki w „Liście do Czechów” i heroizm

Adama Chmielowskiego — brata Alberta, czy wreszcie owe momenty dawnego życia w niewoli „pod piorunami“.

Niewiele miejsc zajmują dwie części ostatnie. Część czwarta (str. 34) to wspomnienia walk polskich czasu wielkiej wojny, a piąta (str. 17) to okres powojenny — epoka otwierającej się pracy pokojowej. Książka kończy się wspaniałym hymnem Wyspiańskiego: „Zstąp Gołębicą, Twórczy Duch, byś myśli godne wzbudził w nas...“

Cel, który przyświecał autorowi, przy zestawianiu antologii spowodował jednak pewną jednostronność w wyborze. Szczególnie uwydatnia się to w zakresie poezji. Ma ona tu zadanie ilustracyjne i jest podporządkowana ustępom prozaicznym. Ustępów poetyckich jest nawet dość, ale wartość ich nie zawsze pierwszorzędna, a czasem także niedostosowana do poziomu młodzieży np. Ksieni K. Zawistowskiej. Sprawa dostosowania świata wyobrażeń i pojęć podręcznika do stopnia rozwoju młodzieży jest teraz wogóle cokolwiek zaniedbana. Zapomina się o tem, że do lat 15 mamy wprost z kim innym do czynienia (jeśli bierze się pod uwagę chłopców) niż później. Książka Wóycickiego przeznaczona jest widocznie dla młodzieży rozwiniętej nie tylko poprzednio w szkole, ale także przynoszącej pokazny zasób wiedzy i kultury z domu.

Są co prawda bardzo liczne objaśnienia nieraz może zbyt elementarne, ale czy każdy nauczyciel w każdej szkole średniej będzie mógł czytać z pożytkiem piękny ustęp St. Tomkowiicza „Piękność miast“, lub prawdziwie poetyczny i głęboki wyjątek „Francja i Polska“ Stefana Żeromskiego? Otóż zdaje mi się, że tak, ale będzie to można zrobić z uczniem starszym cokolwiek, nie czternasto lub piętnastoletnim. Tymczasem każdy interesujący się kulturą polską inteligentny nauczyciel przeczyta tę książkę i da jako lekturę uzupełniającą swym uczniom. *Fr. Bielak.*

**A. Mickiewicz: Pan Tadeusz — Objaśnili i zastosowali do potrzeb szkolnych Jan Bystrzycki i Michał Janik. — Lwów—Warszawa 1921. — Książnica Polska T. N. S. W.**

Każdy kulturalny Polak z ciekawością bierze do ręki nowe wydanie „Tadeusza“, a cóż dopiero nauczyciel, który ma wtajemniczać młodych w głębie „historji szlacheckiej“. W ostatnich czasach ukazało się kilka wydań Mickiewiczowskiego arcydzieła, bo zapotrzebowanie jest coraz większe; w miarę tego coraz większe stawiamy wymagania nowym opracowaniom.

W wydaniu obecnem praca podzielona między dwóch doskonałych znawców przedmiotu dała bardzo piękny wynik. Wstęp prof. Janika ujmuję w zwięzłej formie wszystko, co trzeba wiedzieć o genezie poematu i jego artyźmie. Uwzględnił tu on wszystkie wyniki badań, których tyle w ostatnich latach poświęcono Panu Tadeuszowi; dziś wypadłoby rozszerzyć ust. 5 po studjum St. Pigonia o pierwotnym planie „Tadeusza“. Szczególnie pięknie przedstawił prof. Janik realizm epopei obok liryzmu poety, przyjęcie tej arcydziełki przez emigrację. Wzmianka o dalszym życiu poematu w społeczeństwie polskiem wydaje się za krótka.

Tekst oparty na wydaniu z r. 1834 objaśniono bardzo szczegółowo. Ilek wiadoomości z życia dawnej szlachty polskiej zawiera w sobie epos Mickiewicza, ale trzeba przebić się przez pierwszą powłokę rzeczowych objaśnień i dopiero wtedy można wżyć się w tekst i odczuć, że „jako zjawienie Litwa ubrana w tęczowe promienie wychodzi z lasu“ (Słowacki). Przeszło 600 przypisków przeważnie objaśniających różne zjawiska życia kulturalnego, ale również i życia języka dobrze spełnia zadanie. Uwagi wydawców uszła „głowa do włosów“ (I, 544) prowincjonalizm oznaczający uczesanie kobiety swobodne, nie pod kapelusz. Ponieważ nieraz przypiski Mickiewicza znajdujemy dopełnione przez wydawcę możnaby też zaznaczyć (ks. V, 330), że wywodzenie Filipa z Kołnopi jakkolwiek Mickiewiczowskie jest jednak nieprawdziwe, bo w folklorze Filip jest zającem, jak Wojtek bocianem.

Objaśnienie 13 na str. 375 przy t. zw. „Epilogu“ wymaga poprawki. Obie piosenki wymienione przez Mickiewicza są znane: przypomniał je W. Borowy w r. 1918.

Odnośne zwrotki brzmią:

„Wzięła bębenek i skrzypowiska,  
Pognała gęsi na pastwiskā.  
Bębniła i grała,  
Na swego Jasinka wołała.  
Bębenek stłukła, gąski zgubiła i t. d.

Rymy drugiej piosenki ludowej „o tej sierocie, co piękna jak zorze, Zaganiać gąski szła w wieczornej porze“ powtórzył Mickiewicz dokładnie za „oryginałem“.

Nad wodą, w wieczornej porze  
Za gąskami chodziła  
Dziewczyna śliczna, jak zorze;

Każda księga opatrzona jest na końcu pytaniami metodycznymi. Nowość tę wprowadzono pod wpływem dzisiejszych stosunków, gdyż chodzi tu o instrukcję dla rozpoczynającego nauczanie nowicjusza. Przeważają pytania wyjaśniające treść i kompozycję. Skoro już raz umieszczono pytania jako malum necessarium, to trzeba by je rozszerzyć nieco, szczególnie przy opisach przyrody.

Kilka uwag wywołać musi forma zewnętrzna wydawnictwa. „Pan Tadeusz“ zasługuje nawet w czasach powojennych na lepszy papier i lepszą korektę. Książka ta kupiona przez ucznia szkoły powszechnej czy średniej powinna być zawiązkiem jego biblioteczki prywatnej. W zrozumieniu tej misji Macierzy Polska dawniej puszczala w obieg egzemplarze oprawne. Czyżby dziś było to niemożliwe, zwłaszcza gdy do Książnicy już oddawna stosujemy „noblesse oblige“!

*Fr. Bielak.*

T. Czapczyński: *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza“ w formie pytań.* Wyd. II. poprawione. Warszawa. Gebethner i Wolff str. 188.

Postawienie pytania jest rzeczą w nauczaniu niezmiernie ważną, ale równie trudną. Metoda indukcyjna dążąca do odtworzenia w umyśle ucznia drogi, jaką postępował badacz, ma go



uczynić wtórnym odkrywcą i poznanie połączyć z pewnym nastrojem, który będzie silnym fundamentem przyswojonej wiedzy.

Lektura „Pana Tadeusza” ma być jednym z najważniejszych etapów nauki literatury w szkole średniej i tu właśnie ma uczeń zdobyć podstawy swej wiedzy literackiej. Chcąc przyjąć z pomocą nauczycielowi, a także uczniowi T. Czapczyński wydał przed trzema laty „Rozbiór metodyczny”, który teraz wyszedł w drugim wydaniu. Pytania są bardzo szczegółowe, głównie zaś przy rozbiórce księgi pierwszej (403 pytań na 985 wierszy), co jest całkiem jasne, gdyż na początku uczeń ma się wdroyć w ujmowanie i rozumienie zjawisk literackich. Autor dzieli księgi na naturalne całości, które już Mickiewicz zaznacza we wstępnych „argumentach” i analizuje postaci zjawiające się, sposoby charakteryzowania ich, tło, krajobrazy. Do czego zmierza autor i ile kwestyj chce przy lekturze poruszyć, wyjaśnia sam we wstępie: „dla analizy przytoczę zakres zagadnień z dziedziny stylistyczno-estetycznej, które poruszam w rozbiórce księgi I. Pana Tadeusza”, a które uczeń może sobie z łatwością przyswoić, dochodząc do poznania takich cech charakterystycznych na tle poematu poety, jak i zagadnień zasadniczych, związanych wogóle z czytaniem dzieła sztuki. Oto ich szereg: przenośnia, uosobienie, porównanie, apostrofa, mowa podniosła, powtarzanie, akcent w zdaniu, budowa wiersza, styl poetycki, plastyka stylu, obrazowość, kolorystyka, realizm, stopniowanie, kontrast, podmiotowość, przedmiotowość, ironia, humor, środowisko, tło fizyczne, historyczne, moralne, epoka, zawiązanie i rozwój akcji, kontrakcja, rozwój akcji w czasie, w przestrzeni, układ kompozycyjny, obrazy, charakterystyka ludzi pośrednia, bezpośrednio, charaktery i typy, środki charakteryzowania (zwyczaj, rozmowy, czynności, opis zewnętrzny, wewnętrzny, związek psychofizyczny, zakres myśli, uczuć i pragnień), rola przyrody (opis obiektywny, subiektywny, przyroda jako środek, tło, nastrój, związek z człowiekiem), koncentracja środków artystycznych, indywidualność poety, jego uczucia osobiste, narodowe, religijne, jego ideały, charakter poematu, opis, opowiadanie, epepeja, sielanka, poezja a proza, poezja a malarstwo, piękno, sztuka” (str. 5 i 6). Tyle kwestyj rzeczywiście jest poruszonych w rozbiórce I ks., ale chyba i tu trzeba było koniecznie przypomnieć starą sentencję „Der Meister zeigt sich in Beschränkung”. Jakkolwiek bowiem według nowych planów lektura Pana Tadeusza na szczęście została w gimnazjum przesunięta do kl. V, to jednak wypada się zastanowić, czy wszystkie powyżej wzmiankowane sprawy estetyczno-literackie mogą być z prawdziwą korzyścią poruszane z młodzieżą dzisiejszą na stopniu rozwoju lat piętnastu? Czyby nie należało rozdzielić zagadnień łatwiejszych od trudniejszych i program maksymalny uzupełnić wskazówkami, jakby można ograniczać pytania, które z nich są konieczne i podstawowe, które zaś są naprawdę, troską późniejszą, zupełnie odpowiednią do rozstrząsania przy omawianiu twórczości Mickiewicza w związku historyczno-literackim. Przed kilku laty Krak. Komisja Referentów Koła T. N. S. W. proponowała właśnie taką maksymalnie ujętą

lekturę P. Tadeusza jako koronę studjów stylistycznych i historyczno-literackich, ale w ostatnim roku nauki gimnazjalnej. Przesadził bowiem jeden z wybitnych krytyków (Grzymała-Siedlecki) twierdząc, że na połowę pytań „Rozbioru“ nie umiałby dać odpowiedzi, ale dał świadectwo, że są one dość trudne.

Autor włożył bardzo wiele pracy w przygotowanie szczegółowych pytań, obok których zawsze podaje cel rozbioru. Pytania czasem nie tylko ze względu na cel, do którego zmierzają, ale na wiedzę uczniów są za trudne. Dużo materialnych trudności tkwi dla chłopca czternasto lub piętnasto-letniego w odpowiedzi (o ile ma być rzetelna) na takie pytania: Jakie wpływy oddziaływały na Polskę na przełomie XVIII i XIX w.? lub jaka jest różnica pomiędzy romantycznością a romansowością?

Cel rozbioru podawany przy każdej jednostce jest zbyt lakonicznie ujęty. Jeżeli uczący nie będzie miał jasnego pojęcia, do czego ma dążyć ze względu na całość zagadnień literackich, to lektura Pana Tadeusza może się stać męcząca. Lepiej może nawet byłoby szerzej rozwinąć cele rozbioru, a pytań nie formułować tak kategorycznie, lecz raczej egzemplarycznie. Twórcza praca nauczyciela miałaby wtedy więcej pola do popisu. Byłoby to ograniczenie wskazane także dlatego, że nigdy wszystkich kwestyj nasuwających się nam przy lekturze nie tylko nie możemy, ale nie powinniśmy rozwiązywać. Lektura powinna niejednokrotnie zainteresować, zaciekawić, a zbytek analizy może wywołać zupełnie zrozumiałe psychologicznie znużenie i zobojętnienie.

Równocześnie z rozbiorem metodycznym Pana Tadeusza zjawia się analogiczne opracowanie *Ogniem i mieczem*. Powieść historyczna inaczej została ujęta niż „historja szlachecka“, właśnie w kierunku wydatnego uwzględnienia celu rozbioru. To samo może zastosuje autor przy trzecim wydaniu omawianej tu książeczki, o której użyteczności świadczy jej rozpowszechnienie. Zaleca się jeszcze dodatkami jak np. planem okolicy Soplicowa i samego dworu opracowanym przez Z. Kramsztyka.

Fr. Bielak.

Janusz Domaniewski: Pogadanki przyrodnicze dla kl. III. Nakładem Książnicy Pol. T. N. S. W. Lwów-Warszawa 1922.

Jest to ilustrowany podręcznik do nauki przyrody, ułożony dosyć ściśle wedle ministerjalnego programu dla kl. III gimnazjalnej. Każda pogadanka stanowi zamkniętą w sobie całość. Stosownie do wskazówek zawartych w planie ministerjalnym nie podaje autor wiadomości z zoologii i botaniki w systematycznym porządku, lecz przedewszystkiem stara się o wykazanie związku między budową a funkcją organów tak w świecie zwierząt, jak w świecie roślin wysuwa na plan pierwszy zjawiska biologiczne. Po każdej pogadance następuje szereg pytań ściśle związanych z treścią danego ustępu.

Przy przeglądaniu tej książki nasuwa się mimowoli pytanie dla kogo ją autor przeznacza, czy dla nauczyciela czy dla ucznia? Jako podręcznik dla nauczyciela wydaje mi się zbyt pobieżny w treści, mało wyczerpujący, a pod względem metodycznym uję-

cia wykazuje braki, zwłaszcza w ustępach o klasyfikacji. Tak np. po zapoznaniu ucznia z przedstawicielami rodzin kotów, psów, niedźwiedzi, kun i hien przechodzi autor do klasyfikacji naukowej w ten sposób, że z góry podaje, iż wspomniane rodziny należą do „rzędu drapieżnych“, a następnie dopiero każe zastanowić się uczniom, jakie są cechy charakterystyczne tego rzędu? i t. p. Jeślibyśmy w praktyce tą drogą postępowali, to nie doprowadzilibyśmy uczniów do samodzielnego uogólniania, zrozumienia klasyfikacji, co zdaje się jest jednym z celów pogadanek przyrodniczych w kl. III. Zaś jako podręcznik dla uczniów wydaje mi się taki zbiór pogadanek zbędny, a nawet trochę niebezpieczny. Pogadanki ułożone mniej więcej w ten sposób w jaki prowadzone być mają lekcje, mogą łatwo skusić (bezmyślnych) uczniów, by zamiast samodzielnie obserwować i własną pracą wykrywać związki i zależności uczyli się „na pamięć“ z podręcznika.

Zdaje mi się, że książka p. Domaniewskiego mogłaby się stać bardzo pożytecznym podręcznikiem dla początkujących nauczycieli, należałoby ją jednak odpowiednio przerobić. I. B.

Stanisław Karczewski: *Geologia i mineralogia w szkole średniej. Wskazówki metodyczne.* Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Str. 144. Rys. 109. 8°.

Względy metodyczne oraz rzeczowe skłoniły autora do złączenia w swem dziełku dwu przedmiotów takich, które programy Min. W. R. i O. P. traktować polecają oddzielnie od siebie. I trudno się w tym względzie z autorem nie zgodzić. Stanowczo więcej będzie miał uczeń do czynienia z mineralogią przy nauce geologii niż przy chemii czy fizyce. Jakkolwiek zatem dziełko autora czyni pewien wyłom w oficjalnych programach, to jednak należy je gorąco polecić wszystkim nauczycielom, na barkach których spoczywa obowiązek nauczania geologii i mineralogii. Dziełko to bowiem napisane jest z dużą znajomością przedmiotów oraz metodyki udzielania tych przedmiotów w szkole średniej, gdzie niedostateczna ilość godzin nie pozwala na obszerniejsze traktowanie rzeczonych nauk, a przytem ilustrowane jest bardzo bogato. Rycin dobrych trafnie i niejedna z nich może wprost służyć przy braku innych obszerniejszych podręczników do sporządzenia tablicy ściennej.

Po wstępie historyczno-metodycznym, w którym autor specjalną uwagę zwraca na niezbędność ćwiczeń praktycznych i wybieżek, przechodzi do omówienia metodyki ćwiczeń. Daje wskazówki co do wyboru narzędzi i przyrządów i następnie kolejno omawia metodycznie ćwiczenia nad rozpoznawaniem najpospolitszych, wzgl. najważniejszych minerałów. Nie trzyma się przytem owego utartego schematu, że najpierw należy zaznajomić ucznia z zasadami krystalografii, a potem dopiero omawiać poszczególne minerały. I czyni autor słusznie. Metoda, jaką zaleca, pozwala poznać cały szereg minerałów bez uciekania się do wiadomości z krystalografii. Dopiero po poznaniu przez uczniów dużej stosunkowo ilości minerałów poleca autor omówienie głównych za-

sad tej nauki. Szeroko następnie omawia autor metodę dmuchawkową rozpoznawania minerałów.

Cennym bardzo przyczynkiem jest wykaz literatury w każdym poszczególnym ustępie.

Rozdział II-gi poświęca autor omówieniu szkolnych zbiorów mineralogicznych. Daje cenne wskazówki, jak należy zabrać się do kolekcjonowania minerałów oraz jak należy zbiory przechowywać. Wskazówki te wystarczają w zupełności do należytego urządzenia szkolnego muzeum mineralogicznego.

Niemalą też wartość przedstawia podany na str. 66—69 spis minerałów i miejscowości w Polsce, gdzie minerały te znaleźć można.

Rozdział III-ci omawia tablice, mapy, modele, a IV-ty zawiera obfite wskazówki, jak i jakich należy używać lamp projekcyjnych.

W rozdziale V-tym stara się autor na szeregu prostych bardzo przykładów wykazać czytelnikowi ważność umiejętności posługiwania się rysunkiem i podaje najprostsze wskazówki, jak należy sporządzać t. zw. diagramy blokowe.

Rozdział VI-ty poświęcony jest omówieniu sposobów zaznajomienia uczniów z mapami i przekrojami geologicznymi.

Rozdział VII-my zawiera metodykę wycieczek, przyczem dla ułatwienia czytelnikowi zadania przy zestawianiu programu wycieczek podaje autor tytuły dość znacznej ilości dzieł i prac, odnoszących się do różnych krain Ziem Polskich.

Dziełko powyższe winno się znaleźć w rękach każdego nauczyciela mineralogii czy geologii, a nawet geografii. Może ono oddać również duże usługi nauczycielowi w szkole powszechnej przy nauce przyrody.

*Dr K. Piech.*

Ludwik Misky: *Plastyczne uzmysławianie przedmiotów.* Lwów-Warszawa. Książnica polska T. N. S. W. 1922.

Omawiając w swoim czasie drobną pracę p. Misky'ego p. t. „Rysunki“ (Ruch Pedagogiczny z r. 1918, Nr. 5—6) wyraziłem przypuszczenie, że po niej nastąpi rzecz obszerniejsza, już ściśle metodyczna. I oto pojawia się część I. „Martwa natura“, jako człon dużej pracy objętej tytułem „Plastyczne uzmysławianie przedmiotów“. W pracy tej będzie — zdaje się — kilka równoległych biegnących dróg, których końcowym a wspólnym punktem będzie cel nauki rysunków w szkole średniej. Dziś autor daje jedną z nich, wiodącą od elementarnych zaczątków, więc od szkoły powszechnej, aż do końca szkoły średniej; od rysunku z wyobraźni i pamięci, poprzez rysunek z „pokazu“ do rysunku z „modelu“. Przebieg zgodny z psychiką dziecka, z psychologią rysunku, z rozwojem sprawności oka i ręki i skłonności pojęciowej. Dzieło swoje zaczyna „prefacją do wydania“. Następnie — raz jeszcze — rozprawia się z zacofanymi poglądami na naukę rysunku i traktowaniem tej nauki wczoraj a dziś, omawia jej wychowawczą wartość i zadania wychowania artystycznego, poczem przystępuje do metody. O rysunku elementarnym mówi najogólniej, bo na tym stopniu nie może być mowy o „studjum z modelu“. Obszerniej

traktuje dział modelu „płaskiego“, przechodząc tu stopniami od rysunku z „pokazu“ do „studjum“ z modelu, kończąc ten dział małą wstawką o modelowaniu (które jako bryłowe ujmowanie kształtu jest tu może pewną dygresją) i o „ćwiczeniach z modelu w trafianiu właściwego koloru“.

Następuje dział drugi, najważniejszy w nauce rysunku wogóle: rysunek perspektywiczny. Rozwinął go autor obszernie, raz dlatego, że jest on głównym podłożem tego, co w dalszym ciągu pulsuje żywym tętnem apostołskiej żarliwości w pragnieniu dopięcia górnego celu: wychowania artystycznego w duchu narodowym; a powtórę, że jako znawca stosunków na szkolnej roli panujących, wie, że ten rysunek bywa często bardzo... nieszczęśliwy. Nigdzie może nie poczynił nauczyciel takich krzywd swemu przedmiotowi, jak właśnie w rysunku perspektywicznym. To też autor i biada ciężko i chłocznie ironją i radzi serdecznie a obszernie i bardzo metodycznie. Dziwne bowiem rzeczy dzieją się z tym rysunkiem. Na przeróżnych wystawach rysunków szkół wszelakiego rodzaju widywaliśmy owoce pracy i wysiłków nie zawsze szczęśliwych. Najsilniej bywał reprezentowany ornament, bardzo często wiszący w powietrzu, nikomu i niczemu niepotrzebny — ot taki „ornament dla ornamentu“ i może dla wystawy, uprawiany bez uwagi na takie uboczne względy, jak „przysposobienie psychiczne i kulturalne twórcy“, jak „charakter“, związek zdobnika z przedmiotem zdobionym, jak „celowość“ i t. p., co w podsumowaniu znaczy: poczucie piękna. Lata całe trwały ta zabawa; szkoły konsumowały góry wzorów: 1) obcych (Pichler etc.), 2) niby swojskich (Kłapkowski), 3) żywcem kopjowanych „materjałów“ sztuki ludowej. „Tworzono“ ornamenty z liści, z piór (nb. pawich), z kwiatów (koniecznie kosaciec, rumian, bratek), a w rezultacie uczeń, któremu przypadło ozdobić np. rozkład godzin, „odrabiał“ róże z rosą na listku z kartek Kleinówny, dziewczę zaś po wzór na fartuszek szło do „zakładu do wybijania wzorów“. To była lwia część pracy... wygodnej i efektownej. Ze ścian wystaw szkolnych szedł bujny rozgwar przebarwnych gwiazd, rozet i „fryzów“, przykuwał i olśniewał. Pęczniały teczki i szafy, ale w duszach „twórców“ działało się bardzo niewiele. Znacznie mniej tracono czasu na rysunek płaski z modelu. Znów liście, pióra, jakaś paleta, trochę młotków i koniec. A już całkiem źle było tam, gdzie włożyć trzeba wysiłek największy, gdzie więcej idzie o to właśnie, co ma pozostać w duszy, niż o olśnienie... wyrobami. Prawda, że „to takie mało efektowne, te pudełka, stołki, okna i t. p.“, że może „mało kto zwróci na to uwagę“, ale... autor wie, co sądzić o tem, zna jako artysta i nauczyciel ten trud, jaki podjąć trzeba, by ów stołek „stał“ uczciwie, by „wychodził“ z płaskiej kartki papieru, by rysownik „czuł“, co się dzieje z tym gratem w przestrzeni i wrażeniu i by „wiedział“ wreszcie, jak sobie poczynać, by pełne wyobrażenie umieć zobrazować, „wyrazić“. Dobrze nachylenie jednej linii w perspektywie, trafne ujęcie jakiegoś skrótu, to praca i długa i żmudna. Nie wzbudzą może te studia zachwyty w rzeszach spektatorów, ale

uczeń znacznie naprawdę coś „umieć”. „Patrz i myśl pół godziny a rysuj minutę” — oto wezwanie, które niezupełnie byłoby przesadnym. Czas obserwacji i wnikania skróci się w miarę wprawy aż do takich momentów, na jakie dozwala lot ptaka, a o czym nam może autor powie w dalszej części swej bogatej pracy. Zaliste nie od „konia w skoku” rozpoczniemy robotę i nie od „wolnych tematów” w rodzaju „jak urzędę swój pokoiik”. Trudny jest każdy początek, a szczególnie w rysunku perspektywicznym. Nauka ani na chwilę nie może być „masową”, ni jedna kreska nie śmie być położona błędnie. Z trudem tym różni różnie się rozprawiali. Byli i są tacy, którzy uczyli „perspektywy”. Na przeciwnym biegunie stanęli ci, którzy z pogardą odrzucali wszystko, co trąciło jakąś teorią. Ci starali się prześliznąć popod tym problemem różnemi sztuczkami, tamci torturowali uczniów niemal... Rotterem. A błąd mścił się zawsze. Autor naszej książki zna dobrze ten ciężki okres i daje na jego przebycie wiele bardzo cennych — nie recept — lecz rad i wskazówek. Ciekawe jest np. owo pierwsze ćwiczenie z metrem składanym, ułożonym na tablicy w figurę o różnych załamaniach. Skupia się tu kilka momentów kształcenia, dostrzegania i umiejętności rysowniczej, bo i chwytywanie nachyleń, badanie kątów i długości i przenoszenie z odległości z koniecznością pomniejszania. Z tem ćwiczeniem połączył autor mimochodem a dowcipnie rysunek rzeczy o rozwinętym konturze, nie wymagających jednak jeszcze umiejętności, niezbędnych przy perspektywie, dających natomiast pole do ćwiczenia w światłocieniu np. płaszcz (wiszący), wstęgi, kokardy i t. p. Linje „blokowe” zarysów tych modeli wiążą się z owem ćwiczeniem z metrem i wynagradzają uczniom trud włożony.

Wreszcie wkraczamy w „perspektywę”. Wszystko, co tu autor mówi na 32 stronicach, przekonuje i bije na głowę rzadkie wysoki niecierpliwych genjuszów metody, którzyby chcieli jakimś niesłychanym a lekkim i „nowym” skokiem przenieść swych uczniów (i siebie) ponad tym trudem i znaleźć się odrazu tam, gdzie i dojrzałemu człowiekowi często... nieswojo: w świat sztuki. W zamieszczonym na końcu książki wyjątku z planu szkół belgijskich praca ta zajmuje 3 stopnie (3 lata?). Plan ten godzi się z planem autora, bo też dopiero w klasie IV-tej idą uczniowie zbrojni poniekąd w wyszkoloną rękę i wyrobione wycucie przestrzennego rysunku tam, gdzie można rozpocząć wychowanie artystyczne w duchu narodowym nie z książki i przedchadzek, lecz drogą pracy rzetelnej, jedynie do celu wiodącą drogą studjum rysownika. Bo nie zawsze w efekcie końcowym tkwi wartość dzieła, często więcej twórczej duszy włożył autor w szkic, niż w wystawową „paradę” i kto chce pojąć trud mistrza, musi się wespół z nim czuć i wdzierać w tajniki żmudy człowieka-twórcy. Temu działowi pracy poświęca autor resztę książki, wynoszącą więcej niż jej połowę. I tu szczególnie wypisał się z całą niepopoliłą siłą swej wiary artystycznej i pedagogicznej i ze swem porywającym umiłowaniem. Wie dzie swych uczniów przez te wszystkie szlaki, któremi szła polska dusza, chłonna w siebie

kulturę i sztukę świata i przetwarzająca je w żarze swych dziejów w formy swoiste. Widzi je autor w przebogatej mozaice wszystkich epok od romańskich zrebów do roccocowych pałaców, od włóczęgi św. Maurycego do szabli ks. Józefa, w splocie dziejów narodowych, wyblęsków twórczości i podgwiezdnych upragnień, srogich zmagani o byt i słowiańskich tęsknot, ciche gędzby lirnika i twardej doli rycerzy — w tej boleśnie promiennej epopei wzlotów i upadków. bólów i krwi, chwały i niewoli. Nie „historji sztuki“ nauczyć chce autor, lecz wsłuchania się i wczucia w tę cichą a potężną mowę przeszłości naszej, płynącą przez usta Sztuki. I pragnie jeszcze, by jego uczniowie zrozumieli ją i ukochali. Ale skoro ta chęć serdeczna przepoić wprzód musi tych, którzy pracują nad wychowaniem przyszłego pokolenia, niechby książka ta znalazła się w rękach nie tylko nauczycieli rysunków, lecz wszędzie tam, gdzie rodzi się myśl i czyn dla naszej przyszłości. Może wtedy ta nauka zdobędzie należne sobie miejsce w ujmowaniu zasadniczych celów wychowania, a w uświatach z niem związanych rozszerzy się i zapełni ta rubryka, bez której rozwój intelektu i serca nigdy pełnym nie będzie.

Wymiatając stare poglądy i zjeżdżając wysiłki rutyny, „bije się autor w piersi“, ale choćby mu ci i owi z wdową po Pichlerze na czele nie przebaczyli, niechaj wierzy, że świat nowych myśli, świeżem tchnieniem przewiany „pójdzie swoją drogą a w miejsce tamtych stanie hufiec już przekonanych, dla których ironja autora nie biczem będzie, lecz solą attycką wybitnego propagatora. W zamian za to zapewnienie może zgodzi się autor na opuszczenie modelu z rys. 80, może w zgodzie z własnem zapamiętaniem na przepaść, jaka dzieli matematykę i dostrzeganie odstąpi od rysunku „rzutowego“ (rys. 16), lub schematyzowania (rys. 19a). „Nie wiermy konstrukcji, pójdźmy za wrażeniem“. I słusznie. Ale jeśli uczeń dozna „wrażenia“, że np. jakieś linje zbiegają się tak a tak, jeśli za „wrażeniem ruszy myśl badawcza, jeśli odkryje, jak się to tam dzieje, urośnie zasada, która później pomoże do „wyrażenia“ rysunkiem tego, co podziela na wrażeniową kliszę i stanie się nabytkiem trwałym: „wiadomością“. I tego zabraniać nie można. To też widzimy w zamieszczonych rysunkach wszędzie te linje nachyleń w przedłużeniu, taką pospieszną ale uważną i zdecydowaną już konstrukcyjkę kontrolną, bez której żaden nawet dobry rysownik się nie obejdzie. Nie obejdzie się także bez pomiaru skracających, czy zewężających się powierzchni (rys. 120), choćby trafnie ujął nachylenia linii. To też po przebiegu metodycznych ćwiczeń przygotowawczych w ocenianiu nachyleń i kątów, należałoby przejść pewne wyćwiczenie w ocenianiu skrótów. Wogóle ten dział przygotowawczy, niezmiernie ważny a trudny, musi nauczyciel rozwinąć szeroko i bardzo skrupulatnie. Autor zostawia i tu i gdzieindziej nauczycielowi swobodę, dając nie program „szczegółowy“, w nauce naszej niemożliwy, lecz znacząc ogniwa metody, zakreślając kręgi, które myśl nauczyciela-metodyka wypełni indywidualnie idąc drogą „postępu i wiecznego odmładzania się żywej idei“.

Ale jasno już i twardo określa cel całej pracy z chwilą, gdy uczeń wiedziony dźwiękiem swego przewodnika wkracza w świat sztuki. Jak zaś pojmuje zadania nauczyciela, czego odeń żąda, widać jasno w długim szeregu rysunków z „modelu“. Wszystko, co kryją muzea i bogate zbiory nasze, gdzie tylko zataiła się choćby w oknach sztuka nasza od rzeźb Stwosza do alabastrowymi słupkami zdobnych zegarów, od wielkanocnej kołatki do koronkowego łyżnika góralskiego, wszystko, co jak gasnąca pieśń przeszłości dźwięczy jeszcze wśród zalewu płaskości i barbarzyństwa dorobkiewiczowskiej wspaniałości, co znika zwolna z szacownych naszych murów, bram, odrzwi, attyk i t. d., spychane handlarską estetyką dnia dzisiejszego, a co utajoną potęgą oddziaływania złożyło się na zarzewie takiej emanacji twórczej, jak wizje Noakowskiego, może i powinno stać się głównym dla nas światłem „modeli“ w studjum „martwej natury“. Niech nas nie myli ten tytuł, bo nie „natura“ i nie „martwa“. W „kamieniu życie iskrami płynie, choć ludzie o tem nie wiedzą“ — mówi gdzieś poeta, a autor naszej książki każdym zdaniem dopowiada, że żyje każdy okrucz, po którym przesunęła się dłoń sztuki i tchnienie dziejów, że zatem godzi się, by młode pokolenie odczuło i poznało to życie wiodące wyżej ponad błotne i duszne drogi dzisiejszego bytowania.

Książka p. M. to wyrok zagłady dla wszelkiej rutyny, to z głębin przekonania i uczucia płynący odzew i jasne wskazanie celów nauki rysunku w szkołach średnich. „Nauczyciel artysta ma młodzieży unaocznic Polskę“ i niema żadnej retorycznej przesady w tem, co mówi do rysownika: „Ty mocen jesteś pokazać Twym uczniom te siły potężne, co i w ciągu długiego pasma lat niewoli rozstawiły imię polskie zagranicą i świadczyły o nas, że żyjemy i należymy do narodów kulturalnych“. A że taka książka-przewodnik pod takim zawołaniem pisana zjawia się dziś, w epoce nowego siewu narodowego, będzie nie tylko dobrym i pożądanym podręcznikiem dla nauczycieli, ale i trwałą wartością czynem złożonym w skarbnicy naszego wychowawczego dorobku.

*Stanisław Wójcik.*

## Z obcych czasopism.

„Revue Pédagogique“, Publication mensuelle, Paris. („Przegląd Pedagogiczny“, miesięcznik wychodzący w Paryżu).

W ostatnich numerach omawiana jest wielokrotnie sprawa reformy szkolnictwa francuskiego, podane są nowe plany, wzory, kierunki. Zaznaczają się dążności, zmierzające do zwalczania państwowości, do odrzucenia wyalizacji, przystosowania nauki do środowiska, zbliżenia szkoły do życia. W ostatniej klasie szkoły powszechnej dzieci obowiązane są do wielostronnego zapoznania się z wioską lub miastem rodzinnym, badają położenie, przyrodę, krajobraz, zabytki historyczne i artystyczne, dokumenty jakie przeszłość zostawiła po sobie, stosunki gospodarcze, instytucje społeczne i kulturalne. Uczniowie organizują wycieczki,



opracowują ćwiczenia, plany, rysują i sporządzają tablice statystyczne. Zaprowadzono specjalny egzamin z zakresu zagadnień i spraw codziennego życia<sup>1)</sup>. Wymaga on nietylko teoretycznych wiadomości, ile zmysłu praktycznego, obserwacji, doświadczeń, orjentowania się w otaczających zjawiskach. Kandydatom zadają np. następujące pytania: 1. Na co narażają się ci, co męczą zwierzęta? 2. W jaki sposób urządzisz swój ogród warzywny? 3. Jakie są zalety dobrej gospodyni? 4. Jak należy dbać o zdrowie? 5. Jakie szkody alkoholizm wyrządza jednostkom, rodzinom i społeczeństwu? 6. Deszcze, jako czynnik dobroczynny i szkodliwy w rolnictwie.

Troska o przyszłość Francji, wobec zmniejszającej się stale liczby ludności, przejawia się w artykule Auriac'a<sup>2)</sup>. Na nauczycielu ludowym ciąży obowiązek pracy około odbudowy życia moralnego, zatrutego przez sofizmaty — budzić on winien uczucia rodzinne i społeczne, organizować odpowiednie kursy dla dorosłych.

Kryzys moralny przeżywany po wojnie, orgie spekulacji rozwielenione w społeczeństwie, wywołały reakcję ze strony nauczycieli. Wystąpili oni do walki ze złem, przenikającym młode serca i umysły. Za ich inicjatywą i pod ich kierunkiem organizować się poczęły w szkołach francuskich „Ligi dobroci“. Z ruchem tym zapoznaje nas piękny artykuł F. Papillona. Ligę dobroci stanowi grupa dzieci, zespólna ze sobą węzłami moralnymi. Pracę przygotowawczą spełnia tu nauczyciel — budzić on usiłuje w wychowankach swoich cześć dla ideałów, poszanowanie dla przyjętych przez się obowiązków, wstręt do kłamstwa. Następują potem ćwiczenia praktyczne. Dzieci obiecują wstawać rano bez ociągania, nie gniewać się, ani wymyślać, pomagać sobie wzajemnie itp. Każde dziecko codziennie notuje w zeszytce, czy i o ile dotrzymało danego słowa. Nauczyciel kontroluje, udziela rad i wskazówek, prostuje, błędne mniemania, częściej chwali, aniżeli gani. Z biegiem czasu poleca uczniom, by zawsze wieczorem zastanowili się chwilę nad dniem spędzonym i zapisali czyn, który w dniu tym uważają za najlepszy. Przy końcu tygodnia dzieci oddają nauczycielowi anonimowe ćwiczenia, w których opisują najlepszy czyn w czasie tym spełniony. Ten zaś wybiera jeden z pośród nich i na tle jego osnuwa lekcję.

Po mniej więcej miesiącu podobnych ćwiczeń „Liga dobroci“ zaczyna się organizować. Członkowie jej przyjmują na się następujące zobowiązania:

1. Spełnić codziennie dobry uczynek.
2. Być dobrym dla ludzi i zwierząt.
3. Nie kłamać.
4. Opiekować się słabymi, pomagać nieszczęśliwym.
5. Być wdzięcznym wobec rodziców i dobroczyńców.
6. Okazywać zawsze i wszędzie głęboki szacunek obrońcom

ojczyzny

1) A. Gilles „La composition des sciences usuelles au Certificat d'études primaires“.

2) Ce que peut l'enseignement primaire pour la natalité,

szkolnej jest życie. Na wszystkich jej stopniach usunąć należy dotychczasowy podział na poszczególne przedmioty, zdążyć do syntezy.<sup>1)</sup> Życie otaczające pełne jest niepokojących zagadnień — często nad jednym z nich skupić wypadnie pracę roku całego. Różne przedmioty ułożone być mają w sposób taki, by tworzyły cykl przystosowany do warunków życia dziecka.

Młodzież szwajcarska, pod wpływem sąsiednich Niemiec, zorganizowała związek „Wędrownego ptaka”<sup>2)</sup>, Zwalczając oń materializm i nadużycia cywilizacji współczesnej, zwraca uwagę na piękno przyrody, urządza wycieczki zbiorowe, zaleca życie czynne i pełne prostoty.

Wśród książek omawianych w „Przeglądzie” zwraca uwagę „Dusza chłopska”<sup>3)</sup> Dra Labat. Przedstawia w niej autor, ile dobrego zdziałać może wiejski nauczyciel, jeżeli prawdziwie kocha ziemię i umie ją uprawiać. Ad. Ferrière, kierownik biura między-narodowego szkół nowych, wydał książkę o „Samorządzie uczniów”<sup>4)</sup>. Zebrał w niej bogaty materiał faktów i doświadczeń, od anarchicznych republik dziecięcych w Rosji, do wzorowo zorganizowanych gmin szkolnych w Abbotsholme, Roches, Verneuil i Odenwald. Aleksander Murat w pracy swej omawia „Zagadnienia moralne w narodowej szkole jutra”<sup>5)</sup>.

H. W.

## Kronika pedagogiczna.

**Komisja książek i pomocy szkolnych**, utworzona w łonie Ministerstwa W. R. i O. P., odbyła swe pierwsze posiedzenie w grudniu b. r. pod przewodnictwem p. wiceministra *Tad. Łopuszańskiego*. Uchwalono statut organizacyjny, regulamin Komisji, tudzież powzięto szereg uchwał w sprawie polecenia, względnie dozwolenia przedłożonych / podręczników i pomocy szkolnych w nauczaniu. W myśl statutu organizacyjnego Komisja kieruje wytwórczością podręczników szkolnych i pomocy naukowych: a) przez rozbudzenie wytwórczości i nadawanie jej odpowiedniego kierunku; b) przez kwalifikowanie przedstawionych jej książek i pomocy szkolnych.

Podręczniki, przeznaczone do używania w szkołach, poddaje Komisja ocenie pod względem naukowym, dydaktycznym, literackim, estetycznym — dla zbadania: a) czy stoją na poziomie wiedzy współczesnej; b) czy przedstawiają wartość dydaktyczną; c) czy zgodne są z programami Ministerstwa i wskazówkami metodycznymi w programach; d) czy są napisane poprawnie pod względem językowym i stylistycznym; czy wyglądem zewnętrznym mogą działać dodatnio na wychowanie estetyczne młodzieży; f) czy wymiar i rodzaj druku odpowiada zasadniczym wymaganiom higieny.

Komisja dzieli podręczniki i pomoce na: 1. polecane, 2. dozwolone i 3. niedozwolone. Wynik kwalifikacji ważny jest tylko do jednego wydania.

1) Gesamtunterricht.

2) Wandervogel.

3) L'Ame paysanne.

4) L'autonomie des écoliers.

5) La morale à l'École nationale de demain.

## Czasopisma pedagogiczne.

**Muzeum.** Czasopismo poświęcone sprawom nauczania i szkolnictwa, wydawane przez T. N. S. W. Treść Nru 3-go (r. 1922): Szkic programów geografii i geologii w klasie VII (IV) gimn. (*T. Wiśniowski i W. Pokorny*). — Etnologia a szkoła polska (*Dr. A. Fischer*). — Lekcja praktyczna z geografii w kl. IV (*M. Laufer*). — Poznaj swój kraj (*S. Domagala*). — Współdział szkoły w badaniach fenologicznych (*L. Bykowski*). — Sprawozdanie z lekcji o rogoży w kl. II lic. (*E. Mędlewska*). — Wstęp do teorii ewolucji (*L. Bykowski*). — Programy. — Oceny i sprawozdania.

**Miesięcznik Pedagogiczny.** Organ Pol. T-wa Ped. na Śląsku. Nr. 10—11 (październik—listopad 1922): Psychologia moralności (*H. Życzynski*). — Znaczenie historyczne przełęczu Jabłonkowskiej (*A. Milata*). — Nauka o rzeczach (*W. Wojnar*). — Ćwiczenia gimnastyczne w różnych okresach wychowania (*J. Wojnar*). — Kompozycja w dzieje sztuki (*H. Życzynski*). — Kronika. — Recenzje.

**Oświata Pozaszkolna.** Biuletyn Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Zesz. 5—6 (r. 1922): Nauka o Polsce w programie kształcenia dorosłych (*Al. Janowski*). — Nauka obywatelska na miejskich kursach dla dorosłych (*B. Gadecki*). — Nauka o Polsce na kresach zachodnich (*M. Hasiński*). — Wiejski Uniw. Lud. w Dalkach (*E. Nowicki*). — Oświata pozaszkolna a seminarja naucz. (*M. Jaworska*). — Nauka o Polsce na kresach wsch. — Typy bibliotek i ich koordynacja. — Z ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą.

**Płomyk.** Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Wyd. Związku P. N. S. P. Nr. 21—22 (grudzień 1922): Świerszczyk i dzieci (*E. Ostrowska*). — Wzory do haftu (*M. Kownacka*). — O książkach. — Klisza do ułożenia powiastki. — W stajence bełteńskiej (*M. Ch.*). — Matka Boska i ptaszki (*Z. Leśniewska*). — Zbliżska i daleka. — Szarady i łamigłówki. W dodatku **Płomyczek** dla młodszej dziatwy.

**W Słoiću.** Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców pod redakcją *Stef. Sempotowskiej*. Warszawa. Nr. 19—22 (październik—listopad 1922): Wybory do Sejmu. — Rzeczpospolita Lipińska (*H. Bobińska*). — Jak Marysia szukała prawdy (*M. Librachowa*). — Sąd (Z gazetki szkolnej). — Dzieci polskie na Dalekim Wschodzie. — Pieśń o dwojgu starszuchach (*P. Loti*). — O Sejmie i Senacie. Z gazety Naszego Domu. — Zima idzie. — Poszukiwacze skarbu.

## Zapiśki bibliograficzne.

*J. St. Blaike.* Zarys pedagogiki opartej na polskich tradycjach wychowawczych. Lwów 1923, Nakładem Księgarni Naukowej.

*W. K. Nowicki.* Nauka pisania. Podręcznik metodyczny. Wyd. II. Lwów 1923. Nakładem Księgarni Naukowej.

*W. Lewicki i Z. Zaklika.* Kancelarja szkolna. W. III. Lwów 1923. Nakł. Księgarni Naukowej.

*Dr. A. J. Mikulski.* Polska książka dla kl. V. szkół powszechnych. Lwów 1922. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

*J. Bataban.* Dzieje Polski. Książka poglądowa dla dojrzalszej młodzieży i dorosłych. Z 266 rycinami. Wyd. IV-te. Lwów 1922. Spółka Narodowa „Odrodzenie“.

*Dr. T. Siłnicki.* Historia Polski. Z 9 mapami. Lwów 1922. Nakł. Księgarni Naukowej.

*Z. Satorski.* Samolotem do wnętrza Nowej Gwinei. Lwów 1923. Nakł. Księgarni Naukowej.

Administracja „Ruchu Pedagogicznego“ zawiadamia, że wskutek szalonego podrożenia tak papieru, jakoteż druku i opłat pocztowych jest zmuszoną podnieść prenumeratę kwart. na **1500 Mk.**

Roczniki z r. 1921 po 1000 Mk., z r. 1922 po 1600 Mk z przesyłką pocztową do nabycia w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków, Rynek 29.

Roczniki z innych lat są wyczerpane.

ROK ZAŁOŻENIA 1917.

## WSZYSCY, KTÓRZY PRAGNĄ WIEDZY, PRENUMERUJĄ PRZEGLĄD ŚWIATOWY

Ilustrowany aktualny tygodnik poświęcony wiadomościom wszechstronnym.

Do każdego numeru „Przeglądu Światowego“ dołącza się bezpłatny dodatek „Ilustrowanej Encyklopedji Podręcznej“.

Redakcja i Administracja: Warszawa, ul. Sienna nr. 23.

Prenumerata w kraju (z przesyłką pocztową) roczna 30.000 Mk., półroczna 15.000 Mk., kwartalna 7.500 Mk. — Prenumerata (wraz z przesyłką pocztową) za granicę: roczna 50 fr. — 1 funt szterling, 1 dolar, półroczna: 25 fr., — 1/2 funta szterl. — 2 dol.

### TREŚĆ Nru 9—10:

*Stanisław Tync:* Nauka moralności w szkole w Polsce niepodległej przed wojną i na Zachodzie. (Dokończenie). — *Zenon Klemensiewicz:* Krytyczne uwagi o ministerjalnym programie nauki języka ojczystego w państwowych seminarjach nauczycielskich. (Dokończenie). — *Helena Witkowska:* O nauczaniu historii — zagadnienia i książki. — *Recenzje.* K. Wójcicki. Życie Polskie (*Fr. Bielak*). — A. Mickiewicz. Pan Tadeusz. Objąsnił J. Bystrzycki i M. Janik (*Fr. Bielak*). — T. Czapczyński. Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza“ (*Fr. Bielak*). — J. Domaniewski. Pogadanki przyrodnicze dla kl. III. (*J. B.*) — St. Karczewski. Geologia i mineralogia w szkole średniej (*Dr. K. Piech*). — L. Misky. Plastyczne uzmystawianie przedmiotów (*St. Wójcik*). — Z obcych czasopism pedagogicznych (*H. W.*). — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne. — Spis rzeczy.

#### Prenumerata:

Na I kwartał . . . . . 1500 Mp  
Zeszyt 9—10 kosztuje . . . 500 Mp

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia n a o k ł a d c e: Cała strona 50.000 Mkp. — poł. str. 25.000 Mkp. — 1/4 str. 13.000 Mkp., w t e k ś c i e cała strona 40.000 Mkp., 1/2 str. 20.000 Mkp. 1/4 str. 10.000 Mkp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Redaktor odpowiedzialny: **Władysław Sienko**  
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.  
Czcionkami drukarni „Sarmacja“ Kraków, ulica Grzegórzecka 30.