

RUCH PEDAGOGICZNY

CHASOPISMO

POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

ORGAN SEKCJI KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI
ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZ.

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

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

„Uczyć się... Niewątpliwie, lecz żyć przedewszystkiem,
uczyć się zaś przez to życie i w związku z niem”.

I. Dewey.

Szkoła a wytwórczość pracy narodowej.

Wstęp. Imperjalizm. Miasto. Wieś. Herbart i nauczanie siedzące. Katastrofa gospodarza. Szkoła twórcza jako środek ratunku. Min. W. R. i O. P. a rozwój szkoły współczesnej.

I. Wstęp.

Non scholae, sed vitae discimus! stare i utarte zdanie, jednakowoż treść tego zdania interpretuje się różnie, zależnie od tych, czy innych warunków politycznych.

Przed wielką wojną głośzono to zdanie, jednakowoż władza trzymała nauczyciela zdala od tego życia, do którego rzekomo przygotowywać miał działwę szkolną. Nauczyciel był wyłącznie tylko urzędnikiem państwowym, musiał rozumieć to życie tak, jak je rozumiał okólnik ministerjalny. Demokratyczny ustrój republikański radykalnie zmienia ten pogląd na nauczyciela, który, stając się obywatelem, łącznie z innymi obywatelami państwa tworzy to życie, do którego, jako nauczyciel przygotowuje młodzież. Lecz, aby świadomie tworzyć to życie, świadomie pełnić swą pracę zawodową, należy to życie rozumieć. Słusznie więc pisze Dewey: „Aby zrozumieć, co ma robić szkoła, jakie ma obecnie braki i jak ją udoskonalić, trzeba posiadać jasne i wyraźne wyobrażenie o teni, czego wymaga społeczeństwo i co szkoła uczynić może, aby odpowiedzieć potrzebom środowiska społecznego”. Zdanie to nabiera szczególnej wagi obecnie, kiedy jak to widzimy u nas i powszechnie w Europie, załamuje się życie gospodarcze, wzrasta ilość bezrobotnych, namiętnie ścierają się krańcowe programy polityczne. Aby więc świadomie przyjąć i bronić tego, czy innego systemu pedagogicznego, tej czy innej organizacji szkolnictwa, należy zdać sobie sprawę z ewolucji historycznej, która płynie obecnie tak burzliwym i mętnym potokiem.

Proces, który nazywamy ewolucją historyczną, można rozpatrywać z różnych punktów widzenia, z punktu widzenia politycznego, społecznego, gospodarczego, z punktu widzenia tak zwanej kultury duchowej, czyli ideologii. Z jakiego więc punktu widzenia winniśmy przedewszystkiem rozpatrywać tę ewolucję my — nauczyciele? Myślę, że z punktu widzenia gospodarczego.

Cóż bowiem znaczy przygotować do życia dziecko szkoły powszechnej, dziecko robotnika i chłopą, a z tych przecież warstw w przeważającej ilości składają się uczniowie szkół powszechnych? Przygotować do życia znaczy to samo, co przygotować do pracy, do walki o byt swój własny i swej rodziny. Od wydajności tej pracy naszych wychowanków już w najbliższej przyszłości zależeć będzie potęga i dobrobyt państwa. Kiedy mówimy o pracy, o organizacji tej pracy, mówimy o ustroju gospodarczym. Pod jakim kątem widzenia należy rozpatrywać ustrój gospodarczy państwa?

Koleje żelazne, telegrafy i telefony, handel międzynarodowy, pożyczki zagraniczne już w 19 tym w. tak ściśle powiązały państwa europejskie, ze sobą, że ewolucja gospodarcza tych państw w jej zasadniczych rysach stała się identyczna. Czyż nie widzimy np., że tak zwane „przesilenie gospodarcze“ dotknęło obecnie w mniejszym czy większym stopniu prawie wszystkie państwa europejskie. Samowystarczalność jest utopją nawet dla Anglii. Rozpatrywać więc ewolucję gospodarczą Polski należy pod kątem widzenia ewolucji tej w Europie.

Mówimy często, że życie gospodarcze nie układa się obecnie tak, jak przed wojną, budżet i redukcje nam to zbyt często przypominają, rozumując zaś z punktu widzenia naukowego nieprawidłowo, nie widząc przyczyn istotnych, niesłusznie doszukujemy się głównej przyczyny złego, czy to w działalności rządu, czy nawet w organizacji politycznej państwa. Przypatrzmy się więc, jak się układało życie gospodarcze powszechnie w Europie przed wojną.

II. Imperjalizm.

Najistotniejszą cechą XIX w. jest wzrost ludności i potrzeb. Jakkolwiek ilość urodzin dzieci zmniejszyła się, to jednakowoż na skutek wzrostu dobrobytu, postępów medycyny, umiejętności walki z chorobami zakaźnymi, zaludnienie wzrastało w niesłychanie szybkim tempie. Gęstość zaludnienia w państwach europejskich stała się tak wielką, wymagania życiowe obywateli, pod wpływem emancypacji klasy pracującej, pod wpływem szkoły powszechnej wzrosły do tego stopnia, że wszystkie te państwa zmuszone były przywozić do swych krajów wielkie ilości środków żywności oraz surowców. Jeżeli Rosja Europejska stanowiła pod tym względem wyjątek, to nie dlatego, że posiadała nadmiar zboża, lecz dla tego, że rząd, nakładając na chłopą, który szczególnie w centralnej Rosji posiadał już niewielkie działki ziemi, duże podatki, zmuszał go do sprzedawania po cenach niskich

zboża, które właściwie było niezbędne dla niego i jego rodziny. Amerykanin pozostawiał w kraju wielkie ilości zboża, kartofli, przetwarzał to na mięso, masło i tem się odżywiał, chłop zaś rosyjski żywił się przeważnie tylko chlebem i kartoflami, często w ilości niedostatecznej. Aby więc dostarczyć swym obywatelom niezbędnej ilości zboża i surowców, rządy zmuszone były uprawiać politykę imperjalistyczną, która przejawiała się pod różnemi postaciami.

Jedni rozwinęli u siebie wielki przemysł, wywozili fabrykaty, a za otrzymane z obcych państw pieniądze sprowadzali żywność i surowce. Inni znów uprawiali politykę kolonialną, z kolonji dowożono za tanie pieniądze surowce, wywożono zaś fabrykaty. Inni jeszcze, posiadając wielką ilość pieniędzy, pożyczali je, czy to obcym rządóm, czy przedsiębiorstwom, a za procenty utrzymywali surowce i zboże, często niezbędne dla ludności tubylczej. Aby zawierać dogodne traktaty handlowe, aby bronić swych kolonji, pożyczek, dróg handlowych morskich, państwa europejskie zmuszone były utrzymywać wielką armję i flotę wojenną, co obciążało budżet, lecz opłacało się, gdyż polityka imperjalistyczna przynosiła wielkie dochody. Rosja, która na skutek słabego rozwoju przemysłu, nie mogła konkurować z państwami Zachodu, utrzymywała swą armję kosztem wielkich podatków, stąd zubożenie, a nawet nędza chłopów i robotników, stąd stały ferment rewolucyjny na wsi i w mieście. Imperjalizm spowodował więc militarizm i pokój zbrojny, a wreszcie i wojny.

Ciekawe jest, że Driault przepowiedział wojnę europejską i to w podręczniku historii na klasę VIII-mą. Niemcy, pisał Driault, są krajem bez przyszłości, przeciw Liebknecht mówi, że dla 20 milionów ludności Niemcy nie posiadają w dostatecznej ilości ani chleba ani surowców. Żelazną więc jest dla nich koniecznością wywozić swoje wyroby, aby za otrzymane pieniądze sprowadzać żywność. Niemcy posiadają dwa obfite źródła gospodarce: Rosję i Włochy. Lecz rząd carski pod naciskiem Dumy Państwowej zmuszony jest popierać własny przemysł, Włosi zaś chcą zużytkować siłę wodospadów do uruchomienia swych fabryk. Z chwilą kiedy te dwa państwa odpadną, Niemcy, pisze Driault, zmuszone będą wypowiedzieć nam wojnę, aby odebrać nam nasze kolonje.

Przypatrzmy się teraz, jakie zmiany zaszły powszechnie pod wpływem imperjalizmu w mieście i na wsi.

III. Miasto.

Miasta średniowieczne były nieliczne, słabo zaludnione. Nic dziwnego, był to okres tak zwanej samowystarczalności, produkcja tych miast obliczona była wyłącznie na rynki wewnętrzne, na potrzeby okolicznych włości.

Kiedy zaczyna pracować maszyna parowa, która produkuje towary dla rynków wszechświatowych, miasta zaludniają się w niesłychanie szybkim tempie. Wzrasta liczebnie zamożne mie-

szczaństwo, jak również inteligencja i proletarjat robotniczy, które to warstwy znajdują zarobek w rozwijającym się przemyśle i handlu. Wzrasta dobrobyt. Miasta stają się ośrodkiem życia kulturalnego, ześrodkowują się tutaj instytucje oświatowe, drukuje się książki, gazety, powstają teatry i t. d. Miasto nadaje również kierunek życiu politycznemu państwa. W średniowieczu stanem rządzącym była szlachta, obecnie taką klasą rządzącą staje się mieszczaństwo, ponieważ wszędzie i zawsze dochodzi do władzy ta warstwa społeczna, która organizuje życie gospodarcze kraju. Mieszczaństwo przy poparciu inteligencji pracującej i robotników obala wszędzie rządy absolutne, wprowadzając natomiast czy to monarchję konstytucyjną, czy ustrój republikański. Przyjrzyjmy się teraz, jaki wpływ na życie i rozwój wsi okazują zmiany, które na skutek rozwijającego się przemysłu i handlu zaszły w mieście.

IV. Wieś.

Wpływ ten był nadzwyczaj dodatni. Ludność na wsi wzrasta, ilość zaś roli uprawnej nie powiększa się znacznie, chodzi więc o to, aby ludność zbyteczna nie obciążała gospodarstw wiejskich, chodzi o to, aby uniknąć gospodarstw karłowatych.

W państwach, w których rozwijał się przemysł i handel wszechświatowy (Anglja, Niemcy) ludność wiejska znajdowała pracę w mieście.

Włochy, nie mając możności na skutek braku węgla rozwinięcia własnego przemysłu, zmuszone były na szeroką skalę uprawiać emigrację do Ameryki. Gorzej było w Rosji Europejskiej. Ludność tutaj w XIX w. podwajała się co 36 lat. Miasto rozwijało się słabo, ludność więc zmuszona była pozostawać na wsi. W gubernjach centralnych z roku na rok w zastraszającej ilości wzrastały gospodarstwa karłowate (bez konia), na wsi szerzyła się nędza. Obliczono, że parcelacja dóbr państwowych i prywatnych ze względu na przyrost ludności spowodowałaby polepszenie bytu włościan na przeciąg zaledwie lat kilkunastu.

Pod jednym jeszcze względem wygrywała wieś w państwach uprzemysłowionych. W ludności miejskiej znajdował wieśniak zamożnych i licznych nabywców swych produktów wiejskich, zaprzestawał uprawy zboża, co naogół przynosiło niewielkie zyski, wytwarzał natomiast ogrodnictwo, mleko, masło. Otrzymując znaczne zyski, miał możność ustawicznego podnoszenia wydajności roli. Natomiast w państwach, w których przemysł obliczony był co najwyżej na rynki wewnętrzne, w których miasta rozwijały się słabo, w których więc wieśniak nie posiadał zamożnych i licznych nabywców swych produktów rolnych, powiększanie wytwórczości gospodarstw wiejskich było niemożliwe. Istnieje w agromonomji tak zwane prawo zmniejszającej się wydajności roli. Uprawiając gospodarkę intensywną (nawozy sztuczne, narzędzia rolnicze i t. d.), możemy, oczywiście, zwiększyć wydajność roli, lecz cena otrzymanych w taki sposób produktów rolnych będzie zna-

cznie wyższa w porównaniu z ceną tychże produktów, otrzymanych drogą gospodarki ekstensywnej. W Rosji, gdzie ceny na zboże były niskie, gospodarka intensywna wskutek tego prawa była niemożliwa.

B. Kongresówka, zalewana tanim zbożem rosyjskim, zmuszona była prowadzić gospodarską rolną ekstensywną. Rozwój miast w Niemczech spowodował wysokie ceny na produkty spożywcze, stąd wyższa kultura rolna na Pomorzu. Przemysłowo-handlowy kapitał niemiecki tamował rozwój przemysłu polskiego na Pomorzu, który natomiast rozwijał się w b. Kongresówce ze względu na rynki wschodnie.

Widzimy stąd, że naogół w państwach europejskich rozwój i dobrobyt miasta powodował także dobrobyt wsi, natomiast słaby rozwój miasta powodował upadek wsi. Na ziemiach jednakowoż polskich ten bilans życiowy miasta i wsi układał się odmiennie, rozwój miasta nie powodował tutaj jednocześnie rozwoju wsi, gospodarka wiejska intensywna nie powstała na skutek rozwoju własnego przemysłu.

Na tle tych stosunków ekonomicznych rozpatrzyć należy zagadnienia wychowawcze. Zadaniem bowiem szkoły jest dostosować psychikę ludzką do warunków gospodarczych i ściśle od nich zależnych warunków politycznych państwa¹⁾.

Jakież więc będą wskazane metody i programy nauczania, jeżeli życie społeczne jest zorganizowane na tych podstawach, jak to starałem się przedstawić w najogólniejszych zarysach.

V. Herbart i „nauczanie siedzące“.

Przemysł i handel, polityka kolonialna stały się istotą, ośrodkiem tego życia, wielkim i potężnym źródłem dobrobytu narodu i państwa. Armja i flota wojenna stały na straży tego p.zemysłu i handlu. Siłą zaś techniczną, wprowadzającą w ruch życie społeczeństwa i państwa, stała się maszyna parowa. Maszyna wytwarzała fabrykaty, poruszała koleje i okręty, maszyna w postaci armat i kulomiotów trzymała w posłuszeństwie ludy podbite, podzielone na strefy wpływów handlowych.

Do tej maszyny, do tego państwa i społeczeństwa, zorganizowanych pod wpływem tej maszyny, należało dostosować psychikę ludzką, a zadanie to miała spełnić szkoła państwowa. W jakim więc kierunku wobec tego urabiała ta szkoła duszę młodzieńca i dziecka?

Czy kształcono w tej szkole ludzi czynu, a więc wolę?

Nie, szkoła przedwojenna, czyli tak zwana stara szkoła była negacją wszelkiej woli²⁾. Wolę urabiany wtedy, kiedy przed społeczeństwem stoją trudne zadania do spełnienia, kiedy proces

¹ Por. H. Rowid: Podstawy socjologiczne szkoły twórczej (*Ruch Pedagogiczny* r. 1925).

² P. o tem mój artykuł „W sprawie rewizji programów ministerjalnych“ „Paedagogica“ dodatek do „Ogniwa“ r. 1924.

historyczny nie układa się po naszej myśli, kiedy niezbędny jest stały i wielki wysiłek zbiorowej woli narodu, aby opanować nieprzychylnie układającą się sytuację. W czasach nowożytnych walka o byt układała się dla Europy zachodniej bardzo pomyślnie, nie wymagała od ludów europejskich takich wielkich wysiłków woli zbiorowej. Wolę zastąpiła maszyna!

Wystarczyło często wysłać nieliczne, lecz dobrze uzbrojone oddziały wojska, lub kilka krążowników do Azji czy Afryki, aby trzymać w posłuszeństwie wielomiljonowe narody, stojące na niskim poziomie kulturalnym i technicznym. Fabryka zaś wytwarzała taką ilość tanich towarów, że ręczny przemysł miejscowy nie był w stanie z nią konkurować.

Od chwili, kiedy w Europie zastosowano hasło: „laissez faire, laissez passer“, jedyną siłą, organizującą życie gospodarcze kraju, stała się chęć zysku, a więc uczucia egoistyczne nieuspołecznionych jednostek. Nie było więc potrzeby kształcenia uczuć sympatycznych i moralnych. Stosownie do tego szkoła musiała stać się zbiorowiskiem przygodnie zebranych dzieci, nie powiązanych ze sobą uczuciami sympatji zapomocą gier towarzyskich, samorządu, wspólnie wykonywanych prac praktycznych i teoretycznych. Jak kupiec prowadził wyłącznie dla siebie swoje przedsiębiorstwo, tak każde dziecko wypowiadało nauczycielowi swoją lekcję.

Lecz aby wybudować maszynę i puścić ją w ruch, człowiek musiał posiadać wiedzę naukową i rozwinięty intelekt. Cała więc energia szkoły była skierowana na opanowanie wiedzy naukowej oraz rozwój inteligencji. Zadaniem szkoły było wykształcić techników, oraz armję urzędniczą, zdolną do kierowania sprawami wielkich państw kolonialnych oraz przedsiębiorstw przemysłowo-handlowych, czyli tak zwaną elitę umysłową społeczeństwa. Szkoła średnia ogólno-kształcąca stała się instytucją, przygotowującą młodzież do politechniki i uniwersytetu, które to szkoły otoczono największą opieką państwa i społeczeństwa. Na szkołę powszechną zwracano mniej uwagi, organizowano ją na modłę szkoły średniej, nauczyciel ludowy był mniej wykształcony, gorzej uposażony, budynki szkolne i pomoce naukowe liche. Kiedy chodzi o przyswojenie dzieciom i młodzieży wiedzy naukowej, o kształcenie inteligencji, to najodpowiedniejszą postawą takiego nauczania jest postawa siedząca. Pedagogika starej szkoły jest pedagogiką nawskróś intelektualną.

Należy jednakowoż zaznaczyć, że inteligencja, którą urabiano w tej szkole, była inteligencją bierną. Nie wdrażano tutaj młodzieży do samodzielnego wnioskowania, nie stosowano heurzy, jak również samodzielnego krytycznego opracowania przez młodzież materiału naukowego. Jeżeli intelekt był tą siłą, która wprawiając w ruch parę i elektryczność, stała się źródłem wielkich zysków materialnych, to dlategoż urabiano w tej szkole tylko inteligencję bierną? Czyż nie stanęła ta szkoła w sprzeczności sama ze sobą?

Aby to zrozumieć, należy sobie uświadomić, że na terenie starej szkoły kłóciły się między sobą, że tak się wyrażę, dwa momenty społeczne: konieczność przygotowania młodzieży do pracy na polu gospodarczym, jak również konieczność przygotowania wiernych i posłusznych poddanych monarchy. Jeżeli z punktu widzenia korzyści materialnych należało rozwinąć do jak najwyższego stopnia samodzielny, twórczy i czynny intelekt, to tak rozwinięta indywidualnie wola intelektualna była niebezpieczna z punktu widzenia politycznego.

Klasą rządzącą była burżuazja miejska, która realizowała swą władzę zapomocą monarchy dziedzicznego oraz rządu parlamentarnego. Wybory do parlamentu przeprowadzała burżuazja według swojej myśli, gdyż jej działalność gospodarcza była źródłem dobrobytu szerokich warstw ludności. Nie wszystko jednakowoż pod względem politycznym układało się pomyślnie. Proletariat, uważając, że jest pod względem materialnym pokrzywdzony, stworzył silną parję socjalistyczną, która zwalczała ten rząd i tego monarchę, domagając się upaństwowienia środków produkcji. Poszczególne państwa w poszukiwaniu nowych rynków zwalczały się wzajemnie. Ludy eksploatowane wzniewały powstania. Aby przeciwstawić się tym wszystkim siłom wrogim, należało zespolić pod wodzą monarchy w jedną zbitą masę psychiczną cały naród¹⁾. Oczywiście najistotniejszą siłą łączącą naród w jednakowo myślącą i działającą masę był zysk materialny, wypływający z polityki imperjalistycznej rządu; kiedy jednakowoż ilość niezadowolonych z tej polityki gospodarczej zaczęła rozrastać nazewnątrz i nawewnątrz państwa, przychodzi z pomocą warstwie rządzącej szkoła z jej ideologią państwową. Umysł ucznia samodzielny i krytyczny nie nadawał się do tak pojętych zabiegów wychowawczych. Oto, zdaniem mojem, przyczyna, dla której musiano ograniczyć się do urobienia inteligencji biernej, oto przyczyna, dla której w całej pełni stosowano nauczanie siedzące, gdyż postawa siedząca nadaje się najlepiej do przyjęcia obcej z zewnątrz narzuconej treści.

Psychologja Herbartu dostosowana jest do potrzeb tej szkoły. Jedyną treścią psychiczną człowieka są według Herbartu wyobrażenia, które, łącząc się, wzniewają w duszy naszej uczucia i chcenia. Czyn więc moralny wypływa z wyobrażeń. Moralność to wiedza, nauczał również Sokrates w chwili największego wzrostu imperjalizmu w Atenach. Psychologja Herbartu jest psychologją nawskróś intelektualną, jedynym procesem właściwym jest łączenie się wyobrażeń, uczucie i wola jest to jakoby akompanjament procesu intelektualnego. Herbart nie uznaje wolnej woli, psychologja jego jest psychologją deterministyczną. Kierunek woli wychowanka nadaje nauczyciel, wszystko zależy od wyobrażeń, jakie nauczyciel zapomocą wykładu i podręcznika

¹⁾ P. o tem mój artykuł „W sprawie kształcenia osobowości dziecka” „Szkoła i Nauczyciel” r. 1925 Nra 8—10.

przyswoi umysłowości dziecka. Aby wyobrażenia pożyteczne z punktu widzenia ideologii państwowej w umyśle młodzieży i dziecka w procesie apercpcji zebrać, zespolić, utrwalić, proponuje Herbart stopnie formalne i koncentrację nauczania. Herbart jakoby zwraca się do warstwy rządzącej, mówiąc: „nie obawiajcie się warstw społecznych, występujących przeciwko wam wrogo, psychika ludzka jest zdeterminowana, zorganizujcie szkołę państwową, starajcie się przyswoić młodzieży odpowiednie wyobrażenia, a napewno urobicie ją po swojej myśli. Nic więc dziwnego, że pedagogika Herbartowa była tak popierana przez ministerstwa. Czyż nie dla tej samej przyczyny również popularną była metafizyka i dialektyka Hegla?

Teorja zwykle przystosowuje się do potrzeb życia. F. A. Lange nie może zrozumieć, że Herbart, który tak dobrze obserwował życie, tak trafnie ujmował filozoficznie, mógł stworzyć psychologię, która przeczy rzeczywistości, która „wylewa z wanny wraz z wodą i dziecko“. Psychologia i pedagogika Herbartowa staje się jednakowoż rozumiała pod kątem widzenia wy-mogów, które stawiała szkole ówczesna struktura i dynamika gospodarstwa i polityczna.

Kiedy pod wpływem konfliktów międzynarodowych na polu polityki imperjalistycznej wybuchła wielka wojna, kiedy armja niemiecka, austriacka i rosyjska, w większym czy mniejszym stopniu szkolone zapomocą pedagogiki Herbartowej, odmówiły swym rządcom posłuszeństwa, załamała się teorja Herbartowska, zbankrutowała stara szkoła, z jej wyłącznym biernym intelektualizmem, z jej siedzącym nauczaniem. Rozwiał się złudzenie, że apercpcja jest to jedynie proces łączenia się i przetwarzania, podanych z zewnątrz umysłowości wyobrażeń. Ideologia państwowa przyjmowała się umysłowością ludzką, nie według praw, ustanowionych przez Herbartę, lecz dlatego, że nie stała w sprzeczności z najżywotniejszymi interesami szerokich warstw ludności: polityka gospodarcza monarchy stwarzała dobrobyt tych mas. Kiedy dobrobyt ten pod wpływem wojny, jak również przyczyn, na które wskazują w następnym rozdziale, zachwiał się, załamała się jednocześnie ideologia, tak starannie urabiana przez szkołę państwową. Jeżeli obecnie utrzymujemy, że apercpcja jest to postrzeganie, którego charakter całkowicie lub w rysach zasadniczych określają w pierwszym rzędzie raczej wrodzone tendencje układu nerwowego, niż właściwości samej rzeczy postrzeganej, jeżeli dalej zważymy, że najistotniejszą taką tendencją biologiczną człowieka jest instynkt utrzymania siebie i swej rodziny przy życiu, a więc niezbędny jest pewien stopień dobrobytu, to musimy konsekwentnie uznać, że wszelka ideologia podawana w szkole, załamie się, o ile temu instynktowi nie będzie w pierwszym rzędzie służyć. „Uczyć się... Niewątpliwie, lecz żyć przedewszystkiem, uczyć się zaś przez to życie i w związku z niem“. Zadaniem więc szkoły jest urobić psychikę ludzką tak, aby człowiek stał się zdolnym wyjść obronną ręką z upadku, w który stacza się życie gospo-

darce najwięcej uprzemysłowionych krajów Europy. Z tego punktu widzenia rozumiałem się staje, dlaczego, jak na to wskazuje L. Zarzecki, reakcja przeciwko szkole herbatowskiej jest największa w Niemczech. Uprawiać obecnie pedagogikę Herbartą jest to budować na piasku.

(Dok. nast.).

M. Orłow.

Nauczanie literatury w seminarjach nauczycielskich. (Dokończenie).

2) Rozrost badań i studjów w zakresie literatury polskiej, a co za tem idzie, mnożenie się zjawisk nie pozwalają już nawet specjalistom-badaczom na wyczerpujące, wszechstronne ich ujęcie. Stąd konieczność korzystania z opracowań cudzych. Cóż dopiero mówić o zwykłym, przeciętnie inteligentnym człowieku? Czy szkoła nie powinna dać mu w tym zakresie pewnych podstaw, dostarczyć przynajmniej kryterjów, któremi mógłby się posługiwać na przyszłość, w dalszej pracy samokształceniowej.

3) Szkoła średnia, posługuje się i w innych dziedzinach opracowaniami, nie szeregując w ten sposób wartości kształcących bezpośrednio obserwacji. Wszak w naukach przyrodniczych wraz z geografją, historją i t. d. jest cały szereg wiadomości, których nie mogą uczniowie zdobyć bezpośrednio badaniami. Czy wypełniłaby swe zadanie szkoła, która z obawy przed zaprzeczeniem wartości wychowawczych nie pouczyłaby o tych rzeczach elementarnych, choćby w sposób werbalistycznie-pamięciowy. Czy wypełnia swe zadania polska szkoła, która wogóle nic nie powie np. o Reju, Potockim czy Żeromskim, bo „taki nie był w lekturze podstawowej“.

4) Zdanie, że na „historję literatury“ jest czas w uniwersytecie, nie wytrzymuje żadnej krytyki, nawet w odniesieniu do uczniów gimnazjum, obejmuje bowiem bardzo niewielką ilość młodzieży, która zechce się poświęcić polonistyce. Wypowiedzenie samo w sobie zawiera sprzeczność rażącą: uznaje potrzebę historii literatury, a zarazem wyklucza od jej poznania wszystkich tych, którzy na uniwersytecie poświęcają się jakimkolwiek innym studjom. W odniesieniu do seminarjów traci ono zupełnie wszelką wartość; o ile czegoś nie ujmniemy w programie, nie mamy już możności tego później nadrobić.

5) Historyczny układ lektury bez naświetlenia historycznego jest nonsensem. Jeżeli tylko i jedynie lektura ma stanowić punkt wyjścia, jeżeli tylko interpretacja lektury i jej wpływ wychowawczy stanowić winny cel, to jedynie konsekwentne byłoby ułożenie lektury według trudności, jakie ona nastęrcza. Stąd też zupełnie skrajne przyjęcie zasady doprowadzi do zanegowania ujęcia historyczno-literackiego wogóle.

7) Fakty literackie nie wyrastają niespodzianie, bez podstaw, tła i przyczyn. Łączą się ze sobą i wzajem uzupełniają. Raz

chwytają współczesną rzeczywistość i grążą ją w upadek lub wiedzą „ad astra” — drugi raz wykwitają w stosunku do rzeczywistości jako reakcja, jako opozycja; tłoczący stan obecny starają się zdusić i unicestwić, przeciwstawiając nowe, nieznane dotąd wartości. Jakże z tem dać sobie radę? Jak ująć i wykazać doniosłość zjawienia się „Ballad i romansów” skoro nieznane są choćby najogólniej zasady i prawa pseudoklasycyzmu, rysy charakterystyczne „Oświecenia”, bo niema dostatecznych podstaw do wydobycia ich z obowiązującej lektury podstawowej. Czy naprawdę nie będzie bardziej werbalistyczne wtedy przedstawienie walki klasyków z romantykami, aniżeli werbalistyczne wyjaśnienie cech pseudoklasycyzmu.

8) Przeciwnicy historii literatury, popadający w ostateczność, nie oceniają, że propagując zbyt silnie drogę wyłącznie i jedynie analizy, przyczyniają się do wadliwego nastawienia umysłowości młodzieży, przez to samo utrudniają wypełnienie podstawowych zadań szkoły. Dopiero analiza w połączeniu z syntezą daje całokształt metody badania naukowego; sama analiza bez zorganizowania syntetycznego doprowadza do chaosu, do szeregu ujęć szczegółowych nieskoordynowanych, luźnych. Syntezą najwyższą do której winna dążyć szkoła w zakresie lektury jest właśnie historia literatury. Pominięcie jej jest niedociągnięciem, urwaniem nauki w pół drogi; u ucznia, nie zdającego sobie należycie sprawy z przemian duchowych, jakie bez wątplenia wywołała w nim lektura, wcześniej czy później musi zjawić się pytanie: „po co się to robi?” albo: „no i co z tego?” W poszukiwaniu rozwiązań, o ile nie dopomożemy mu w czasie nauki, zejdzie sam na manowce. Już seminarjum powinno uczyć ujmować syntetycznie zjawiska literackie. A właściwa synteza w szkole średniej nie jest możliwa bez wystarczających podstaw. Tych podstaw w dostatecznej mierze uczniowie szkoły średniej z samej lektury zdobyć nie mogą.¹⁾

Jakże więc? Więc wykład historii literatury? Więc znowu notatki, czy nauka paznogciowa: stąd — dotąd? Nie. Samo domaganie się całokształtu historii literatury to tylko domaganie się wprowadzenia pewnych wartości, dotychczas zaprzeczonych i zlekceważonych w programach, to nie zagadnienie metody. I na jej omówienie czas przyjdzie. Tylko musi uzyskać właściwe podstawy omówienia: metoda winna być dostosowania do celu nauczania. I do warunków, w jakich ma być stosowaną.

Warunki. Już dziś anachronizmem byłoby opierać na starym, znanym nam wszystkim „Programie seminarjów”. Życie wprowadziło bowiem w niego nowe przemiany. Przygotowuje się, jak wiemy, ponowne opracowanie wogóle wszystkich programów szkół średnich, łącznie z przebudową organizacji szkolnictwa. Seminarja dotychczasowymi projektami nie zostały

¹⁾ Dyskusja: Stanowisko autora co do konieczności nauczania historii literatury poparli *kol. Gliwicz, Klemensiewicz, Czarnkova.*

w ogólnej konstrukcji naruszone. Koncepcja pięcioletniej szkoły ogólno-kształcąco-zawodowej zwyciężyła i trochę sztucznie utrzymana się wśród liceów stopnia wyższego i dwuletnich gimnazjów po ich ukończeniu.

Prawdopodobnie zapowiedzią przekonstruowania programu jest plan lekcyjny, obowiązujący już w obecnym roku szkolnym niektóre seminarja. W planie tym liczba godzin, przeznaczonych na język polski została znacznie podwyższona: z 19 na 22. Rozkład godzin jest następujący: na kursach I i II po 5 lekcji tygodniowo na kursach III, IV i V po 4¹⁾).

Objaw ten należy uważać za bardzo pocieszający, gdyby był podyktowany uznaniem, że program obecny języka polskiego jest w stosunku do liczby godzin zbyt obfity. Tymczasem jednak, — o ile się w sprawie mogą zorientować — inne są przyczyny tego wyposażenia języka polskiego. Oto w miejsce dotychczasowych, dość luźnych uwag w zakresie języka, zostaje wprowadzony systematyczny kurs gramatyki, obejmującej nawet zagadnienia historyczne; w tym celu został już nawet opracowany podręcznik przez prof. Szobera. Stąd liczba lekcji przeznaczonych na lekturę ulegnie znacznej redukcji: na pierwszych dwóch kursach odpadnie co najmniej po 2 godziny, na kursie III, IV i V co najmniej po jednej; na lekturę pozostanie przeto mniej więcej po 3 godziny tygodniowo, czyli w całym seminarjum ogółem lekcji 15.

Jest to stan pod względem uposażenia lektury gorszy, aniżeli dotychczasowy. Już dziś, przy obecnych wymaganiach programowych i przy dzisiejszej liczbie godzin, wyczerpanie materiału uważamy za niemożliwe; jakże będzie wyglądała nauka w najbliższej przyszłości?

Oto zmartwychwstaje dawna bolączka, ciągnąca się od początku istnienia seminarjów nauczycielskich, bijąca może najsilniej ze wszystkich argumentów w ten typ szkoły: za wielką ilość przedmiotów nauczania. „nie chcąc“ się zmieścić nawet w tak silnie przeciągniętej poza normą liczbie 36 godzin tygodniowo na kursie; wynikiem tego złe wyposażenie przedmiotów, skazanych już ipso facto na potraktowanie powierzchowne, na obcinanie „zgóry“ lub też niemilośmierne operowanie ich wewnętrzne w formie „redukcji materiału“.

Przyznać trzeba, że warunki są bardzo trudne. Jednak i tu może znalazłoby się wyjście. Rozpatrując program seminarjów, zdaje mi się — dojsć można tylko do jednego wniosku, że bez daleko idących przesunięć, koncentracja materiału naukowego może pójść tylko w kierunku języka polskiego. W nauczaniu tego

¹⁾ Dyskusja: Wizyt. *Pieracki* stwierdza, że rzeczywiście zastał w niektórych seminarjach wprowadzony plan, przedstawiony przez referenta; między temi seminarjami jest również seminarjum warszawskie, w którym referent pracuje. Nie należy jednak uważać tego za zapowiedź przyszłego stanu, obowiązującego wszystkie seminarja. Są to tylko próby, których przyszłość zależna jest od wielu czynników.

przedmiotu znowu — lektura i literatura jest tą częścią, która może ująć całość zagadnień kształcenia w typie humanistycznym, jest jedyną podstawą, na której możemy oprzeć kulturę duchową naszego wychowanka. Układ programu przeto powinienby pójść taką drogą: wyposażenie języka polskiego w sposób odpowiadający potrzebom tego przedmiotu jako „podstawy wychowawczej“ i ugrupowanie około niej całego materiału naukowego w sposób koncentryczny.¹⁾ Przypuszczam, że w tych warunkach możnaby uzyskać wymiar tygodniowy 27 godzin na wszystkich kursach w rozkładzie 6—6—5—5—5. Uważam to za minimum, które jedynie zezwoli na racjonalne potraktowanie należycie postawionej nauki gramatyki i lektury.²⁾

W tym okresie pięcioletnim podział materiału naukowego w porównaniu ze stanem dzisiejszym nie doznałby żadnej zmiany. Dwa pierwsze kursy służą do nauczania i pogłębienia umiejętności analizy, ugruntowują pojęcia z zakresu faktury utworu. Na tym stopniu analiza jest celem samym w sobie, ujęcia syntetyczne dotyczą tylko materiału, zdobytego drogą analizy i to w niewielkim zakresie.

Elementarną umiejętność w zakresie analizy fabularnej wynoszą uczniowie już ze szkoły powszechnej, względnie z kursu wstępnego, który w nowym projekcie organizacji szkolnictwa zyskuje podstawy ustawowe. Kursy pierwszy i drugi umiejętność tę rozszerzają i pogłębiają, rozwój zależny jest od częstości i jakości ćwiczenia.

Głównie zwrócić musimy uwagę na jakość analizy. Aby analiza była czynnością celową, t. j. prowadziła do pewnych trwałych wartości, musi się odbywać ściśle programowo. Przyjmuję za prof. Kleinerem trzy fazy badania analitycznego:

- 1) ujęcie intuicyjne całości (Sądy o wartości hipotezy);
- 2) oparte o odczucie całości badanie szczegółów (Sprawdzenie, zmodyfikowanie, rozszerzenie sądów. Zbliżenie się do naukowej pewności);
- 3) Skonstruowanie i odczucie możliwie najbogatszej całości psychicznej, jaką wytworzyć zdoła zawartość tekstu — całości, jak najściślej z tekstem związanej i jak najbliższej dziełu w świadomości twórcy.

¹⁾ Dyskusja: Ważność koncentracji i znaczenie łączenia nauki języka polsk. z historią i pedagogiką podkreśla kol. Gliwicz..

²⁾ Dyskusja: Wizyt. *Pieracki* wyraża przekonanie, że decydującem o wartości nauczania jęz. pol. nie jest zakres — lecz metody, jakie zastosujemy. Złe metody nauczania zastosowane w większej ilości lekcji tem większą wyrządza szkodę. Kol. *Klemensiewicz* łącząc zagadnienie ilości godzin z zagadnieniem metody stwierdza, że właśnie na zastosowanie metody samodzielnej pracy ucznia wymiar obecny jest za mały; wymiar lekcji jest wystarczający albo może nawet za duży, jeżeli w nauczaniu zastosować metodę werbalistyczną. — Kol. *Suchan* zwraca uwagę na to, że wymiar lekcji nie powinien być jednakowy w całym państwie, raczej przestosowany do warunków miejscowych. Ilość godzin, przeznaczonych na język polski w Warszawie, nie jest wystarczająca dla seminarjów kresowych, do których przychodzi młodzież, nie władająca wprost językiem polskim.

Ujęcie intuicyjne całości — niema. ono nic wspólnego z metodą estetyzowania czy psychologizowania w badaniu literackim — jest wynikiem pierwszego wrażenia, impresji wywołanej przez dzieło. Jest to przeniesienie dzieła do duszy czytelnika. „Uzyskawszy je, czytelnik uświadomić sobie usiłuje zasadnicze rysy, stanowiące o istocie jego przeżycia i w taki sposób zyskuje pierwszą próbę pojęciowego rozumienia całości”. (Str. 156)

Tak pojęte intuicyjne odczucie dzieła stanowi dopiero punkt wyjścia dla późniejszej czynności analitycznej; w stosunku do dwóch punktów następnym odgrywa rolę kierunkową; jej wartość i właściwość okazuje się dopiero w porównaniu z danymi, osiągniętymi drogą sprawdzania analitycznego.

Dotychczasowe programy i wskazówki metodyczne zbyt małą uwagę przywiązują do tego właśnie punktu. Rolę określenia kierunkowości badania pozostawiono nauczycielowi; czy samodzielnie zdobytą, czy też na podstawie opracowań osiągniętą — on nosi tajemniczą celowość dokonywanego rozkładu, on święci triumfy duchowe, że się mu udało, lub łamie przeszkody, utrudniające „udanie się dzieła”. Uczniowie wykonują czynność analityczną bez świadomości celu, osiągając wyniki ostateczne, nie odczuwają wartości osiągnięcia prawdy drogą ciężkiego mozołu. Umiejętność analizy musi położyć nacisk na kształcenie owej wrażliwości, o ile chce należycie przygotować czytelnika. Początkowo niech wyznacza cel analizy nauczyciel po dokładnym zaznajomieniu się uczniów z dziełem — niech wyznacza go jednak tak, by uczniowie zdali sobie sprawę z celowości dokonywanej analizy — później winni to robić uczniowie sami. Dyskusja winna ustalić hipotezy — analiza stwierdzić prawdziwość jednych — bezwartościowość drugich.

Przedmiotem badania na tym stopniu jest tekst, tekst jako całość sama w sobie w oderwaniu od epoki; osoba autora interesuje tylko o tyle, o ile tekst do tego zainteresowania zmusza. W tekście rozróżniamy trzy czynniki składowe: treść, formę i fakturę utworu. Przez treść rozumiem i treść istotną dzieła i całą stronę fabularną — przez formę obrany rodzaj poetycki i jego budowę — przez fakturę zewnętrzną postać, w jakiej dwa poprzednie czynniki zostały ujęte. Podstawę do postępowania analitycznego może dać schemat; za najlepszy uważam schemat Woycickiego.

Na podstawie danych, osiągniętych drogą analizy formy chwytamy cechy. Cechy te drogą porównań z dotychczasowo osiągniętymi danymi łączymy, wyznaczamy podobieństwa i różnice; łączymy typy i na tej podstawie uzyskujemy pierwszą syntezę: teorię literatury.

Badanie faktury musi się odbyć ściśle w łączności z badaniem treści i formy. A więc nie jakaś oderwana stylistyka, poetyka, czy prozajka, choćby jej zasady i właściwości wydobyte zostały na przykładach wziętych z literatury. Badanie faktury, to badanie sposobu ekspresji, badanie, w jakim stosunku pozostaje

zasób słowny, jego zorganizowanie i sposób użycia, jego dobór i znaczenie, jego treść i jego forma do treści i formy czytanego utworu. W określeniu tem mamy implicite zawarte uwzględnienie strony pojęciowej symbolu słownego, jego znaczenie dosłowne i przenośne oraz całą stronę dźwiękowo-muzyczną: rym, rytm i cechy melodyjności brzmieniowej w szerszym znaczeniu.¹⁾

Materiał do lektury na tym stopniu winien być tak dobrany

- 1) by zawierał stopniowanie trudności w dokonywaniu analizy;
- 2) by zezwolił na uświadomienie przynajmniej zgrubsza rodzajów wypowiedzenia literackiego;
- 3) by stanowił dostateczną podstawę do rozważań w zakresie faktury;
- 4) by mógł być w znacznej części, o ile nie w całości, zużytkowany przy nauczaniu historii literatury.

Wszystkie te cztery punkty winny być wzięte pod uwagę jako równorzędne, przede wszystkim przy układaniu podręcznika dla seminarjów. Już w programie jednak winny być one jako postulat dostatecznie podkreślone. Przesądzają one z góry również i układ; o następstwie lektury decydować będzie przede wszystkim punkt pierwszy. Również i dobór lektury wyłania się z tego ujęcia dość wyraźnie. W stosunku do dzisiejszych programów domaga się prócz „Pana Tadeusza” — jeszcze jednego większego utworu powieściowego; przyczem „stopniowanie trudności” można rozumieć dwojako: albo jako układ genetyczny, albo układ koncentryczny. W pierwszym powieść i Pan Tadeusz stanęłyby tuż obok siebie, w drugim byłoby zakończeniem nauki na dwóch kursach.

Trzy kursy końcowe poświęcone być winny nauce historii literatury. Po wyjaśnieniach zasadniczych należałoby rozstrzygnąć zagadnienia, dotyczące zakresu, stopnia i jakości jej potraktowania.

Najważniejszą podstawą, na której zbudować należy historję literatury, jest lektura. Ona też powinna stanowić punkt wyjścia główny, jakkolwiek nie jedyny. Charakter jednak jej opracowania obecnie się zmieni. Dążyć będziemy do ujęcia dzieła na tle epoki, a więc do rozpatrzenia, w jakim stosunku pozostaje do życia historycznego; nie znosi się tem samem aktualizowania zagadnień, nasuniętych przez lekturę. Jednak lektura na tym stopniu uwzględni przede wszystkim te zjawiska literackie, które najwyraźniej charakteryzują epokę, czy to z powodu pierwiastków formalno-estetycznych w nich tkwiących, czy też z powodu walorów etycznych, społecznych i t. d.

W lekturze tej ponadto powinno się wartości, nasunięte przez analizę, ujmować drogą właściwego poprowadzenia dyskusji i odpowiedniego naświetlenia, ujmować „sine ira et studio” bądźto jako zalety o wartości aktualnej, bądź jedynie historycznej.

Dla uzyskania szerszego podkładu w syntezie, tudzież dla lepszego zrozumienia zjawisk winni uczniowie uzyskiwać materiał

¹⁾ Dyskusja: Wizyt. *Pieracki* podkreśla istotną wartość analizy, pojętej w należyty sposób i jej ujemne cechy, o ile zostanie w sposób niewłaściwy użyta. Analiza zmienia się wówczas w ćwiczenie arytmetyczne, nie mające z humanistyką nic wspólnego.

przez lekturę arcydzieł obcych. Uważam jednak za niedopuszczalne wprowadzanie już do szkoły zagadnienia wpływów indywidualnych. Lektura literatury obcej powinna być uwzględniona o tyle, o ile to jest potrzebne do zrozumienia charakteru epoki czy kierunku; kwestja wpływów, podobieństw, zaleźności i t. d. indywidualnych jest kwestją zbyt trudną i zawiłą nawet wśród specjalistów; przypominam polemikę o „Odę do młodości“ i wpływ na nią Helvetiusa; tematy to nie nadające się zupełnie do rozważania w szkole średniej. Do przeprowadzenia porównań znajdziemy dość sposobności przy omawianiu podobieństw ideologicznych, treściowych formalnych i t. d. w literaturze polskiej.

Lektura nie może być tak wyczerpująca, by można było na niej oprzeć całość syntezy, ograniczyć się musi do poznania zjawisk i autorów, uznanych przez stan dzisiejszych badań za najwybitniejszych. Stąd też konieczność uzupełnienia jej drogą użytkowania opinii i wyników badań cudzych. Dążnością nauczyciela powinno być, by ta droga „pośledniejszych metod“ miała charakter jak najmniej niebezpieczny, by jak najbardziej oddalić i osłabić charakter werbalny.

O ile potrafimy należycie i poprawnie zorganizować czytelnictwo młodzieży, to, zdaje mi się, nie wielkie pozostanie pole do wystąpienia tych „pośledniejszych metod“. Przedewszystkiem winny programy, w myśl przyjętych przez siebie zasad określić dokładnie lekturę młodzieży, mniej pozostawić dowolnemu wyborowi nauczyciela. Lekturę na wszystkich kursach należałoby podzielić na 3 części: 1) utwory, które uczniowie muszą przeczytać a nauczyciel omówić w szkole; 2) utwory które uczniowie muszą przeczytać, które jednak nie muszą być omawiane w szkole i 3) utwory, które młodzież powinna poznać. W takim układzie możnaby uzyskać wiele ułatwień dla późniejszego kursu literatury. I tak np. odpadłyby nam jako utwory, których czytanie pochłania masę czasu: „Pieśni“ Kochanowskiego, Kazania Skargi, Poezje Morsztyna, Bajki Krasickiego i Trembeckiego, Ballady i romanse, Grażyna, Konrad Wallenrod Mickiewicza, Poematy pierwszego okresu, Ojciec zadżumionych, Lilla Weneda i Balladyna Słowackiego, Poezje Lenartowicza, Pola, Zaleskiego i t. d. Nie wyczerpuję i nie chcę dawać jakiegoś spisu obowiązującego; rzucam przykłady. Nawrót do dzieła na stopniu wyższym polegałby na przypomnieniu go, uświadomieniu wyników dokonanej analizy, wreszcie na naświetleniu historycznem¹⁾.

¹⁾ Dyskusja; Wizyt. *Pieracki*: Lektura w seminarjach nauczycielskich musi być ujęta w kanon, który przedewszystkiem uwzględni wartość wychowawczą lektury (zob. wyżej). Ilość lektury podstawowej powinaby być raczej jeszcze mniejszą niż dotychczas, ale w doborze pozostawić mniejszą swobodę nauczycielowi.

Kol. *Kłemensiewicz*: Lektura powinna być ujęta w kanon; zakres lektury pozostawiony powinien być niewielki, taki tylko, żeby uczniowie nauczyli się czytać. Należy przeto tak dobrać lekturę, by były reprezentowane różne typy ujmowania utworów literackich. Na podstawie, uzyskanej tą drogą, oprzeć się powinna lektura uzupełniająca i czytanie samodzielne nłożenie według wskazówek nauczyciela. Literatura uzupełniająca powinna być rozszerzeniem koncen-

[W układzie zaproponowanym brałem pod uwagę i chciałem zgodzić ze sobą dwa momenty, które, zdaniem mojem, muszą być uwzględnione w kształceniu ogólnem na poziomie średnim. Lektura, określona w punkcie I jest to materiał tak dobrany, żeby uczeń mógł na jego podstawie dojść do wszechstronnej umiejętności czytania, względnie poznać ogólnie epoki historyczne literatury polskiej. Trudno jednak w tym zakresie dobrać liczbę wystarczającą i odpowiednią dla wszystkich środowisk, dla wszystkich typów naszej młodzieży. Słuszmem przeto jest żądanie, by ilość tej lektury była bardzo nieznaczna, ograniczona do minimum, do rzeczy koniecznych. Grupa druga pozostawiona być powinna dowolnemu wyborowi nauczyciela; wybór ten zależeć będzie w pierwszym rzędzie od potrzeb młodzieży, od stopnia jej rozwoju, umiejętności korzystania z książki i wogóle od warunków miejscowych. Wreszcie grupa III to duży zakres dzieł i książek, które powinna przede wszystkim posiadać biblioteka szkolna i pożyczać je uczniom bez ograniczeń; w dziele tym decydować powinien sam uczeń, wybierając książki, które mu odpowiadają bądź to ze względu na treść, bądź formą.

Różnica ogólna między dzisiejszym stanem a proponowanym dotyczy głównie grupy II. Tak zw. lektura uzupełniająca miała dotychczas charakter na wskrós nieobowiązkowy, jakkolwiek pomieszczała utwory o znaczeniu pierwszorzędem. Ponadto nastąpićby musiały w szczegółowych programach dzisiejszych pewne zmiany i przesunięcia; i tak: należałoby ująć w spis konkretny lekturę kursu I, dzieląc ją na owe trzy grupy, uwzględniając zasady wyżej przytoczone. Ponadto należałoby włączyć dość znaczną liczbę dzieł z epoki średniowiecza, baroku i pseudo-

trycznem materiału, uwzględnionego w lekturze obowiązkowej. Dyskusje uczniów pod kierownictwem nauczyciela pozwoliłyby później zbierać samodzielnie wyrobione poglądy. Lektura dodatkowa powinna odbywać się po porozumieniu z nauczycielem. Przedewszystkiem nauczyciel dbać powinien o to, by lektura dodatkowa nie przeciążała uczniów.

Kol. *Patkowski*: Porównując zapal czytelniczy młodzieży w czasach rozbiorów z dzisiejszą apatią i brakiem zainteresowania mimowoli zadać sobie należy pytanie, czy winy tej zmiany nie ponosi w części szkoła. Bezwzględnie kanon lektury nie sprzyja rozwojowi zamilowania czytelniczego. Dlatego też za niewłaściwe uważa mowca tworzenie tego kanonu, spisu obowiązującego bezwzględnie wszystkich uczniów; tem bardziej niewłaściwe jest kierowanie lekturą dodatkową młodzieży. Lektura powinna być uzależniona od zainteresowań młodzieży, wtedy tylko może przynieść jej prawdziwą korzyść, wtedy tylko książka stanie się towarzyszem człowieka.

Kol. *Czarnkova*: Celem seminarjum jest właśnie wpojenie zamilowania do czytania utworów poważnych i wartościowych. I młodzież nie wykazuje braku zainteresowania czyto poszczególnemi epokami, czy ludźmi, czy dziełami. Kanon dzisiejszy lektury ma bezspornie pewne braki — ale i on wypełnić może dobrze rolę, o ile metody zastosowane będą dobre. Nudę bowiem tworzy nie dzieło, lecz błędna metoda.

Kol. *Przybyszewska* charakteryzuje młodzież wstępującą do seminarjów i jej braki w zakresie czytelnictwa a mianowicie brak przystosowania do lektury, jaką jej dajemy. Są to wyniki nieznajomości epoki i niski stopień kultury duchowej. Koniecznie przeto trzeba bardzo starannie pracować nad czytelnictwem młodzieży.

klasycyzmu na kursie III — przegrupować, częściowo uzupełnić a częściowo skreślić lekturę przeznaczoną na kurs IV; wreszcie skonstruować prawie w zupełności na nowo program lektury kursu V.

Z prac urzędowych należy z uznaniem podkreślić wydanie „spisów bibliotecznych“, które w tym roku szkolnym zostały rozesłane do szkół przez Ministerstwo; spisy te mogą odegrać rolę pomocniczą w doborze utworów, pomieszczonych u mnie w grupie 3. Odpowiada w zupełności zakres i rodzaj lektury, w nich uwzględnionej].

Historja literatury w seminarjach nauczycielskich objąć powinna całość od pierwocin średniowiecznych aż po rok 1914, t. j. do roku, który uważamy za początek nowej ery życia i literatury. Zgodzić się trzeba, że to, cośmy w czasie studjów uważali za literaturę współczesną przeszło już do historii. Samą siłą chronologizmu oddziaływanie jednak epok najbliższych na współczesność jest silniejsze, niż epok wcześniejszych, one kształtują dzisiejsze życie społeczne, narodowe, państwowe. Czy właściwe byłoby odsuwać od tych faktów młodzież, nie dopomóc jej w szkole do zorientowania się i dokonania wyboru wśród masy tłoczących się zjawisk, kierunków, indywidualności. Trudnością będzie, i to niepospolitą, brak naukowego opracowania epok najbliższych; ale też żywość bezpośrednia tej literatury, jej dostępność i prawie empiryczna dotykalsność ułatwi nam pracę. Naprawdę, nie na Przedświcie ani nawet nie na Lalce Prusa skończyła się literatura polska.

Może nie przyznają mi koledzy racji, twierdząc, że przecie programy dają podstawy do omówienia wielu zagadnień, bo pomieściły wiele dzieł w spisie lektury uzupełniającej. Przypominam w odpowiedzi owo „naturalne“ postępowanie, wykluczające zupełnie lekturę uzupełniającą z wszelkich zajęć obowiązkowych. Ponadto programy nie mówią nic zgoła o kierunkowości i zakresie ujęć syntetycznych, stąd pozostawiają pole zupełnej dowolności postępowania.

Historję literatury należy ująć w program, wyznaczający jako obowiązek ujęcie syntetyczne, na podstawie i w uzupełnieniu obowiązującej lektury. Nauka historii literatury powinna dać dokładne zasadnicze pojęcie o następujących okresach literatury polskiej:

A) na kursie III: 1) Literatura średniowieczna, potraktowana ze stanowiska historyczno-literackiego, nie tylko jako materiał lingwistycznego badania; 2) literatura humanistyczna; 3) literatura barokowa wraz z epoką saską (1618—1776); 4) pseudoklasycyzm (1775—1822).

B) Na kursie IV literatura romantyczna (1822—1863).

C) Na kursie V literatura po roku 1863 a więc doba pozytywistyczna (1863—1890) i neoromantyczna (1891—1914); na tym kursie również powinno powtórzyć się całość, bądźto w tem

samem ugrupowaniu, bądź też ujmując ją po przeklasyfikowaniu na rodzaje literackie i t. p.

Przewiduję zarzut, że na romantyzm w tym układzie przeznaczam zbyt mało czasu. Oto i romantyzm uważam za kierunek, w którym wiele dawnych wartości stało się tylko historycznymi faktami. Stąd konieczność przeprowadzenia rewizji lektury romantycznej i jej zredukowanie w myśl powyżej wyłuszczonej zasad. Historia literatury w tem ujęciu, to historia prądów literackich, pojętych jako najkonkretniejszy i najdostępniejszy objaw prądów życia duchownego wogóle, jako ich wykwit i dokument. W poznaniu romantyzmu dążyć będziemy do charakterystyki romantyzmu zachodnio-europejskiego i na tem tle zarysujemy cechy specyficzne romantyzmu polskiego, wydobyte drogą lektury, rozszerzone drogą poznania pośredniego. Punktem wyjścia dla romantyzmu będzie życie, twórczość i działalność Mickiewicza, jedynej postaci pełnej i wyraziście w nauce zarysowanej: człowieka-epoki. Inne życiorysy zużytkować się winno tylko o tyle, o ile przyczyniają się do zrozumienia dzieł, czy charakteru prądu.

Modą dziś stało się wprowadzanie i łączenie z nauką języka polskiego pojęcie „heurezy“. Z heurezy uczyniono wyjątkową i jedyną „metodę heurystyczną“, przyznając jej wyjątkowe i niespotykane dotąd wartości wychowawczo-kształcące. Pozwolę sobie stanąć na nieco innym stanowisku; przedewszystkiem chciałbym „heurezie“ przywrócić, czy nadać właściwe stanowisko pojęciowe.

Pojęcie „metody“ mieści w sobie nietylko formę odniesienia się nauczyciela do uczniów, lecz pewien kompleks, w skład którego wchodzi i charakter przedmiotu i stanowisko ucznia i stanowisko nauczyciela wobec przedmiotu nauczania. Jeżeli pojmiemy „heurezę“ w tem szerokim znaczeniu — to zgoda na termin; a jednak przejawia się tendencja coraz to silniejsza, zauważyć się dająca w zakresie praktyki i nauczycielskiej i wskazówek praktycznych, że „heureza“ jest to forma, polegająca na stawianiu pytań analitycznych, zadawanie przez nauczyciela rozmaitych w jakości i wartości zagadek, domagających się rozwiązania. Pojęcie „metody“ zacieśnia się wówczas do pojęcia „formy“; w tem leży niebezpieczeństwo.

Heureza jako forma nadużyta przez nauczyciela niesie w sobie, również, jak wszystkie inne formy stosowane wyłącznie, pierwiastek nudy i apatii, płynący z przyzwyczajenia, jednostajności. 100, 1000, 10.000, 50.000 pytań — w pięciu latach nauczania miliony pytań, zagadek. A ponadto, jak już zaznaczono niejednokrotnie, ogranicza heureza kierunki kształcenia duchowości przez to, że prawie wyłącznie jest narzędziem, którem operuje nauczyciel, przez co nie dopuszcza do wyładowania samodzielnych zainteresowań uczniów, powtórnie nie kształci i nie rozwija zdolności sprawozdawczej, co jednak jest i pozostanie jednym z głównych celów nauczania języka polskiego. Dodałbym

od siebie: metoda heurystyczna przekształca się w metodę werbalistyczną dla znacznej części klasy, która ogranicza się do biernego słuchania tego, co mówią wolniejsi koledzy; sama nie bierze natomiast czynnego udziału w nauce.

Modnej „metodzie heurezy“ — z powodu tych właśnie tkwiących w niej niebezpieczeństw — przeciwstawiłbym metodę „samodzielnej pracy ucznia“, przyznając nauczycielowi prawo do wyboru form. Forma niech się indywidualizuje, niech będzie głównie i przede wszystkim wpływem doboru, określonego przez usposobienie, temperament, czy artyzm nauczyciela. Forma heurystyczna znajdzie i tak u każdego wielkie i szerokie zastosowanie; niech nie będzie jednak jedyną; równowartościowe a w pewnych wypadkach jako znacznie doskonalsze wykażą się, czy to dyskusje, mające za podstawę referaty kilku uczniów odnoszące się do tego samego tematu, czy wreszcie nawet ów pogardzony wykład, podany czy to jako wzorowa analiza, dokonana przez nauczyciela, czy jako referat syntetyzujący; byle tylko poruszał dusze wychowanków, rozbudzał i otwierał nowe dziedziny stworzył palące problemy. Czas nie będzie stracony. Albowiem tylko różnicowanie form jest warunkiem ożywienia i doskonałości metod. Nie wyłączność metody stanowi o wartości nauczania, lecz szczerłość i rzetelność pracy nauczyciela i ucznia¹⁾.

Juljusz Saloni.

I-szy Polski Zjazd Wychowania Moralnego.

W kwietniu b. r. odbył się w Warszawie w sali Związku P. N. S. P. Zjazd nauczycielstwa, w sprawie wychowania moralnego, zwołanego przez Związek P. N. S. P. i Związek Zawodowy Nauczycieli Szkół Średnich. Zjazd otworzył prezes *Stanisław Nowak*, który po scharakteryzowaniu celów i zadań Zjazdu i znaczenia jego dla ogólnej kultury i rozwoju społeczeństwa i Państwa, stwierdził z ubolewaniem stronnicy zakaz Ministra W. R. i O. P. p. *Stanisława Grabskiego*, który nie zezwolił na urzą-

¹⁾ Dyskusja: Sprawę metody nauczania literatury poruszyli w dyskusji: wiz. *Pieracki*, kol. *Kłemensiewicz*, *Gliwicz*, *Patkowski*, *Czarnkova*. Wszyscy podkreślają niebezpieczeństwa, jakie niesie za sobą wyłączne stosowanie lektury jako metody pytania jednostronnego; domagają się pozostawienia większej swobody nauczycielowi w doborze formy, jaka odpowiada jego cechom indywidualnym.

Ponadto łącznie z referatem na wniosek kol. *Patkowskiego* uchwalono następujący wniosek:

Zebrany w dniach 12 i 13 grudnia Zjazd Polonistów Sekcji kształcenia Nauczycieli uchwala powołać stałą Radę Zj. Pol. S. K. N. Z. P. N. S. P., która czuwać będzie nad całością zagudnień, związanych z rolą języka polskiego w kształceniu przyszłych nauczycieli szkół powszechnych, Rada składać się będzie z 5 osób, posiadających prawo kooptacji i doboru osób według swego uznania.

dzenie Zjazdu w gmachu Państwowego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych, przyczem odczytał tekst pisma skierowanego do Komitetu Organizacyjnego Zjazdu, który brzmi:

„Ministerstwo W. R. i O. P. odmówiło zezwolenia na użycie sali w Państwowym Instytucie Głuchoniemych i Ociemniałych w Warszawie na odbycie Zjazdu, ponieważ rezolucje przeznaczone do uchwalenia przez Zjazd noszą charakter jednostronnie partyjny i sprzeczne są z zasadami, które są uznawane przez bardzo poważną część społeczeństwa.

Ministerstwo W. R. i O. P. na takie Zjazdy w budynkach swych zezwolenia udzielić nie może“.

Następnie prezes Z. Z. N. S. S. *Dr H. Raabe* podkreślił doniosłe znaczenie tego Zjazdu nie tylko dla nauczycielstwa, lecz także dla stanowiska państwowego Polski na gruncie międzynarodowym, charakteryzując zaś zarządzenia Ministra Grabskiego, podkreślił z naciskiem, że jest ono wyrazem jego osobistych poglądów, a nie opinji publicznej i stanowi dowód partyjnictwa i wstecznictwa, a przez to samo nie dotyka nauczycielstwa, które idzie drogą myśli twórczej i wspólnego rozwiązywania nasuwających się zagadnień wychowawczych.

Oprócz prezesów obu organizacyj powołano do prezydjum pp. Dra J. Joteyko, prof. S. Dicksteina, prof. A. Dobrowolskiego, sen. Dra Kopcińskiego, Prof. H. Radlińską, na sekretarzy pp. A. Mackiewiczową, Jędraszkę Cz., Wawrzynowskiego M.

„Po przyjęciu regulaminu obrad Zjazdu wygłosiła referat p. *H. Radlińska*: „Historja Międzynarodowych Kongresów Wyciowania Moralnego“. Są one wolną trybuną dla wymiany myśli, przekonań i poglądów różnych ras, narodów i wyznań. Inicyjatywa Kongresów wyszła z Anglii, gdzie też odbył się I Kongres, następny w Hadze, trzeci, zwołany skutkiem wojny, dopiero po 10 latach w Genewie. Zasadą Kongresów jest negacja wszelkich haseł i rezolucyj; biorący udział mają jedynie możność zgłaszania życzeń, jak np. na ostatnim Kongresie t. zw. voeu de Genève. Na czele Kongresu stoi Międzynarodowy Komitet Wykonawczy, w skład którego wchodzą przedstawiciele poszczególnych Komitetów Narodowych.

Następnie w imieniu obu organizacyj wygłosił referat na temat możliwości ogólnoludzkiej podstawy wychowania moralnego p. *Forelle*, uzasadniając deklarację, zgłoszoną na Zjazd przez oba Związki.

W referacie została podkreślona konieczność przeobrażenia szkół w instytucje wychowawcze, mające na celu obok kształcenia umysłu wychowanie moralne młodzieży. Cel takiego wychowania, jeśli ma mieć widoki powodzenia i przyczynić się do postępu ludzkości, powinien być w zgodzie z panującymi tendencjami społecznymi, które kształtują się w chwili obecnej pod wpływem wielkiego kataklizmu dziejowego, jakim była wojna światowa 1914—1918. Wysunęła ona na czoło zagadnień społecznych ideę powszechnego pokoju, solidarności ludzi i ludów.

W dziedzinie polityki znajduje to swój wyraz w koncepcji Ligi Narodów, Locarno, konferencji rozbrojeniowej i innych poczynaniach międzynarodowych, w dziedzinie moralności w urzeczywistnianiu odwiecznego ideału miłości bliźniego i zdolności współczucia. Kształcenie środkami, jakimi rozporządza szkoła, a więc za pomocą jej programu, metod i organizacji takich elementów psychiki, któreby stały się podstawą urzeczywistnienia tych ideałów stanowi szczytne zadanie szkoły i nauczycieli.

Referat *Dra Chrupka*. Wspólna ogólnoludzka podstawa wychowania moralnego jest nie tylko rzeczą możliwą, ale koniecznością, jeżeli nie ma się zniszczyć w walce wszystkich przeciwnościami. Podstawę tę ze stanowiska współczesnej etyki naukowej określić można jako dążenie do powszechnej pomysłowości całego gatunku ludzkiego.

Aby ten ideał realizować, wychowanie powinno się stać, w większej mierze, niż dotąd ogólnoludzkim. Należy budzić ducha międzynarodowego, który powinien stać się równie silny, jak dzisiejszy narodowy.

Prof. *Ettinger* wygłosił referat na temat korelacji, jaka istnieje między moralnością, ustrojem społecznym, a religią, wyciągając wnioski zastosowania wychowania moralnego w szkole. Prof. *I. Myślicki* wyjaśnia w swym referacie pojęcia moralności, etyki i nauki moralności i przyczyny ich rozbieżności, poczem przeszedł do zasad ukształtowania nauki moralności w duchu ogólnoludzkim. Nauka moralności jako praktyczna winna się opierać na etyce jako nauce teoretycznej i wskazywać cel, do którego trzeba przygotowywać młodzież. Prelegent wskazał, że tym celem jest kultura społeczeństwa przemysłowego, do której daje też przygotowanie t. zw. szkoła pracy. To są wymagania moralne, którym przedewszystkiem sprostać należy. Jednakże nie zamykając oczu na istniejące w tej kulturze zło moralne, należy w nauce moralności wskazywać drogi poprawy obecnego stanu rzeczy. Prelegent dodał, że nauka moralności nie wystarczy, a trzeba ćwiczeń i sposobności do dyscyplinowania i koordynowania woli młodzieży, co daje szkoła pracy. W końcu prelegent podniósł, jakie są przeszkody do wprowadzenia nauki moralności ogólnoludzkiej, mianowicie separatyzm polityczny, gospodarczy i religijny.

Wreszcie nastąpił referat *prof. Wł. Tatkiewicza* p. t.: „Kanon y m o r a l n e“. Posługiwanie się w wychowaniu moralnym „kanonami“, tj. przepisami obowiązującymi powszechnie i bezwzględnie, wywołuje dwa główne zagadnienia: czy kanony są 1) uzasadnione i 2) czy są niezbędne w wychowaniu? Z toku referatu stwierdził prelegent, że pierwsze jest zagadnieniem etycznym, drugie, ściśle pedagogicznym. Pierwsze może być rozwiązane w sensie przeczącym: nawet jeśli przyjmie się, że istnieją dobra bezwzględne, mogące być celem moralnego działania, to jednak i w ten sposób nie uzasadni się kanonów. Choć nieuzasadnione teoretycznie mogłyby jednakże być w wychowaniu niezbędne

jako zbawienne fikcje; ale na drugie zagadnienie niepodobna dać ogólnego rozwiązania, musi ono wypaść rozmaicie w zależności od charakteru i poziomu umysłowego wychowawcy.

Dyskusja, która wywiązała się po referatach była bardzo wszechstronna; poruszyła różne zagadnienia społeczne i moralne z zachowaniem swobody słowa. W czasie dyskusji uzewnętrzniło się kilka kierunków: żądający oparcia zasad moralności na pierwiastku społecznym, na zasadzie współżycia i współpracy ludzkości. Uwzględniano też szeroko znaczenie czynnika psychologicznego, społecznego i moralnego. Następnie przyjęto wnioski zgłoszone przez referentów i rezolucje:

- I. Zadaniem szkoły obok kształcenia umysłu winno być wychowanie moralne młodzieży.

Idealy moralne pozostają w ścisłej zależności od dążeń społecznych państwa, narodu, czy poszczególnych warstw społeczeństwa.

Powojenne prądy społeczne współczesnego świata cywilizowanego wysunęły na czoło wspólne dążenie wszystkich demokracji do realizowania ideału solidarności ludzi i ludów.

- II. Ideał ten, wyrażający się: 1) w dążności do stworzenia ze społeczeństw organizmów spółdzielczych, zapewniających jednostkom zaspokojenie ich potrzeb w równej mierze, wymagających natomiast od nich harmonijnej współpracy i ograniczenia popędów egoistycznych; zapewniających im w granicach więzi społecznej pełnię rozwoju indywidualnego, oraz 2) w dążeniu do stworzenia z ludzkości organizmu, w którym takie same zasady obowiązywały-by w stosunkach między narodami — znajduje oparcie w moralności świata pracy i jako taki winien być podstawą międzynarodowego wychowania moralnego.

- III. Szkoła współczesnej demokracji winna wszystkimi środkami, któremi rozporządza, zmierzać do oddziaływania na psychikę wychowanków w duchu tak rozumianego ideału moralnego. W tym celu przez program, metody i organizację powinna:

- 1) rozbudzać przeświadczenie, że wartość społeczeństw i jednostek zależy od ich wartości moralnej, zakresu i gruntowności ich wiedzy;

- 2) rozwijać czynny stosunek do życia i potrzebę współdziałania w realizacji tych ideałów.

Rezolucje te przekazano Komisji obydwu organizacji dla opracowania na ich podstawie tez na Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego w Rzymie.

Wkońcu przemawiał p. *Makuch K.*, który treściwie i rzeczowo ujął zagadnienie związane z pracami Zjazdu, podkreślając, że tak w referatach, jak i w dyskusji przebiegała jedna i ta sama

myśl, stwierdzająca, że istnieje możliwość, a nawet konieczność stworzenia ogólnoludzkiej podstawy wychowania moralnego, a została ujęta w tezach obydwu organizacyj. Jako konkretne wyniki prac Zjazdu podkreślił, że zagadnienie to zostało po raz pierwszy poruszone wśród sfer nauczycielskich, co musi się także echem odbić wśród szerokich mas społecznych.

Zjazd zamknął *Dr H. Raabe* przemówieniem, w którym podkreślił znaczenie pierwszego Zjazdu Wychowania Moralnego w Polsce i jego wartość dzięki licznemu udziałowi uczestników, dzięki udziałowi uczonych i myślicieli. Głośnym echem odbijają się wśród naszych nauczycieli myśli tego Zjazdu, poruszające tak ważne sprawy wychowawcze. Drugi Zjazd w tej sprawie zwołany da nam już napewno bardziej konkretne rezultaty.

Projekt nowej ustawy o kształceniu nauczycieli w Republice Czechosłowackiej.

Komisja zajmująca się sprawą przygotowania nauczycieli opracowała główne zasady kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i wydziałowych. Przyjęto jednomyślnie następujące zasady:

1. Celem pedagogicznego kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i wydziałowych zakłada się Akademię Pedagogiczną dostępną dla tych osób, które z wynikiem pomyślnym złożyły egzamin dojrzałości w jednej z istniejących szkół średnich, lub też egzamin końcowy w jednej z sekcji klasy VIII szkoły średniej.

2. Akademie Pedagogiczne są zakładami państwowymi, które będą organizowane w miarę potrzeby przedewszystkiem w miastach uniwersyteckich.

3. Studja w Akademii Pedagogicznej trwają dla przyszłych nauczycieli szkół powszechnych conajmniej dwa semestry; obejmują one studjum teoretyczne filozofji, psychologii i pedagogiki z dydaktyką, tudzież przygotowanie praktyczne w szkole ćwiczeń połączonej z Akademią.

4. Studjum teoretyczne obejmuje wykłady i ćwiczenia, prowadzone przez profesorów Akademii Pedagogicznej, mianowanych w miarę możliwości z pośród docentów uniwersytetu. Zanim zorganizowane będą conajmniej trzy Akademie Pedagogiczne, możliwa też będzie habilitacja na Akademii Pedagogicznej, przyczem o dopuszczeniu docenta prywatnego rozstrzyga kolegium złożone z profesorów wszystkich Akademii Pedagogicznych. Przy wyborze kandydatów profesorskich dla Akademii Pedagogicznych należy o ile możliwości uwzględnić także ich praktyczną znajomość szkolnictwa.

Stanowisko profesorów i docentów prywatnych Akademii

Pedagogicznej jest w istocie równorzędne z docentami szkół wyższych.

5. Przygotowanie praktyczne i przedmioty dodatkowe powierzone będą nauczycielom szkoły ćwiczeń i rektorom.

6. Studja przyszłych nauczycieli kończą się nauczycielskim egzaminem dojrzałości przed specjalną komisją; po zadowolającej conajmniej rocznej służbie ma nauczyciel złożyć egzamin kwalifikacyjny, uprawniający do uzyskania stabilizacji w charakterze nauczyciela.

7. Kandydaci na nauczycieli do szkół wydziałowych muszą studjować jeszcze conajmniej przez dwa półrocza przedmioty fachowe na uniwersytecie, a nadto równocześnie uzupełniają swoje studja dydaktyczne w Akademii Pedagogicznej.

Kwalifikacje na nauczyciela w szkole wydziałowej otrzymuje się przez złożenie egzaminu przed specjalną komisją. Do egzaminu tego może też być dopuszczony nauczyciel w szkole powszechnej, który uczy z dobrym wynikiem conajmniej trzy lata i skończył wspomniane wyżej studja.

8. Przedmioty fachowe dla nauczycieli szkół wydziałowych obejmują następujące grupy: I. Język wykładowy, geografia, historia; II. Matematyka, przyroda, fizyka; III. Rysunek, rysunki geometryczne, roboty ręczne; IV. Wychowanie fizyczne w związku z jednym obranym przedmiotem (język wykładowy, język narodowości zamieszkujących państwo, matematyka).

9. Oprócz podanych wyżej głównych zadań spełniać mają Akademię Pedagogiczną jeszcze inne zadania, a mianowicie, organizowanie od czasu do czasu kursów dla dalszego kształcenia pedagogicznego nauczycieli, kształcenie nauczycieli szkół anormalnych, tudzież kształcenie nauczycieli szkół ćwiczeń.

10. Dotychczas istniejące seminarja nauczycielskie będą stopniowo zlikwidowane. Na czas przejściowy wydane będą specjalne zarządzenia.

Na podstawie tych zasad opracował Instytut Komeńskiego w Pradze projekt ustawy ¹⁾.

Tołstoj o wychowaniu.

Charles Baudouin wydał przed paru tygodniami przekład listu *Leona Tołstoja* ²⁾ do Bułgakowa, sekretarza starca z Jasnej Polany. Ponieważ napisał go Tołstoj kilka tygodni przed śmiercią, przeto może ten list uchodzić za jego testament pedagogiczny. W liście tym ujmuje wielki pisarz wszystkie poglądy pedagogiczne, rozsiane tak bardzo w jego pismach filozoficznych i powieściach.

¹⁾ *Schulreform* Nr. 1, r. 1926. Zob. art. „Reforma przygotowania zawodowego nauczycieli w Czechach i w Polsce“ (*Ruch Ped.* Nr. 2, 1926).

²⁾ Léon Tolstoï. Mémoire à Boulgakof sur l'éducation, traduit du russe par Sonia Loré et précédé d'un essai de L. Charles Baudouin sur l'oeuvre éducative de Tolstoï. Paris. 1926.

Poprawia niektóre, inne modyfikuje lub rektyfikuje. Styl i układ listu trochę ciężki, czuć w nim starość, choć niejedna myśl młoda i świeża prześwieca.

„Powiem przedewszystkiem — pisze on — że rozróżnienie między wykształceniem a wychowaniem, jakie w moich poprzednich pismach pedagogicznych czyniłem, jest sztuczne. Nie można dać wychowania, nie udzieliwszy równocześnie wiadomości, i na odwrót, każda wiedza ma wpływ wychowawczy“. To jest dlań pewne, przynajmniej pod koniec życia. Ale czego się uczyć? Czego nauczać? Jak *Pascal* czuje się *Tołstoj* przytłoczony bezmiarem wiedzy, jak *Kartezjusz* staje zwątpiony wśród chaotycznego splotu nieskończonej liczby wiadomości potrzebnych człowiekowi. Co dać dziecku? Co wybrać? Na podstawie jakich sprawdzianów dokonać wyboru? Spontaniczny wybór, dokonywany przez dziecko (nawet w niektórych typach „nowych szkół“) wydaje się *Tołstojowi* zbyt kapryśnym. Wybór, dokonany przez nauczyciela samego, wydaje mu się zbyt arbitralnym. Gdzie miara? Jakiś sprawdzian jest nieodzowny! W tragicznej walce sumienia decyduje się starzec z Jasnej Polany. Sprawdzian tkwi w odwiecznych podstawach religji i moralności. Nietylko jakiejś religji, ale religji w ogólności. „Sądzę — że pierwsze i zasadnicze wiadomości, które należy dać dzieciom i starszym, winny być poświęcone zagadnieniom wiecznym i nieuniknionym, wybuchającym z głębin duszy każdego człowieka. Pierwsze pytanie: Czem jestem, jaki jest mój stosunek do nieskończonego wszechświata? Drugie pytanie wypływa z pierwszego: Jak powinienem żyć, co mam uważać za dobre i złe i to zawsze i we wszystkich okolicznościach?“ Te odpowiedzi daje religja i moralność. A „oparłszy wykształcenie na religji i moralności będzie się studjowało przedewszystkiem życie naszych bliźnich — ludzi, to jest etnografję, następnie w związku ze stopniem ważności dla rabjonalnego życia, będzie się nauczało zoologii, matematyki, fizyki, chemji itp. Ponieważ atoli wykształcenie bez religji i moralności jako podstawy wszelkiej wiedzy, nie może być racjonalne i nie może racjonalnie dokonać wyboru wiadomości nieodzownie potrzebnych dla życia dziecka, przeto najważniejszą troską i jedynem dążeniem ludzi, zajmujących się nauczaniem, winno być opracowanie programu wykształcenia religijnego i moralnego, zgodnie z wymogami naszej epoki“.

Krytycznie spogląda *Tołstoj* na wysiłki współczesnych sobie pedagogów (1910). Nie znają oni dziecka. Dziecko posiada dokładną świadomość rozpacz, mąk i rozdarcia duchowego. Nie łądzi się ono tak bardzo, jak się to nam zdaje. „Wiek szczęśliwy“ jest czasem gorzkiej ironją. Nie są ci pedagogowie powołani do wychowania.

Nauczyciel, zarówno jak i artysta nie powinni upatrywać swego zawodu jako środek do zdobycia chleba. Tylko ludzie poświęcający się całkowicie w ogniu całopalenia mogą być nauczycielami. Współcześni pedagogowie wychowują

fałszywie (a także i rodzice) są wobec dzieci hipokrytami. Dzieci sobie z tego sprawę zdają i oddalają się od swych nauczycieli. Cały zaś system wychowania zniekształca tylko dziecko. Przygotowuje bowiem dziecko do takiego życia, w którym stawia się pozór nad istotę, fałsz nad prawdę.

Pod względem dydaktycznym wyprzedził Tołstoj wielu teoretyków „nowej szkoły”. Domaga się bezwzględnego stosowania zasady przechodzenia w nauczaniu od rzeczy nam bliższych do dalszych. „Ludzie — pisze on — posiadają wiadomości o gęstości i ruchach gwiazd odległych od nas o miljarady mil, posiadają wiadomości o życiu mikro-organizmów, o problematycznej genezie organizmów, o gramatyce języków martwych i o wielu innych głupstwach tego samego rodzaju, a nie wiedzą nic o przeszłości i o obecnym stanie swoich bliźnich, ludzi i to nietylko tych, którzy są oddaleni od nas o tysiące mil i stuleci, ale i tych co żyją obok nas; nie wiedzą nic o ich sposobach żywienia się, spania, ubierania, o ich pracach, małżeństwie, wychowywaniu dzieci, o ich obyczajach i zwyczajach i wierzeniach. Uczą się w szkole rozmaitych rzeczy o Aleksandrze Wielkim albo o Ludwiku XIV i jego kochankach, lecz nie mają pojęcia o życiu, o pracy, o cierpieniach własnych braci i siostr na wsi i w mieście we fabryce...” „W naszym społeczeństwie ludzie uchodzący za najbardziej wykształconych są największymi ignorantami. Znają rzeczy, których nikt nie potrzebuje”.

Po drugie: Metoda nauczania winna się niezwłocznie zmienić. Z werbalnej winna się stać „laboratoryjną”, praktyczną, dającą dziecku wiele swobody, dostosowaną do jego zainteresowań, pozwalającą mu pracować w sposób samodzielny.

Najważniejszym zagadnieniem współczesnej pedagogiki — zdaniem Tołstoja — winno przeto być oparcie nauczania i wychowania na niewzruszonych podstawach religii i moralności. Nie jednej religii wszystkich narodów i stuleci, albowiem każda z nich daje odpowiedź na najgłębsze zagadnienia nurtujące w naszej duszy.

Ten testament pedagogiczny Tołstoja jest w każdym razie bardzo ciekawym przyczynkiem do współczesnych dążeń, zmierzających do stworzenia „Nowej Szkoły”.

Edmund Semil.

Recenzje.

Marja Sadzewiczowa i Dr Wanda Daszewska. *Metodyka ćwiczeń praktycznych do pogadank.* Dla pierwszych klas szkoły powszechnej. Książnica-Atlas. Lwów-Warszawa 1925.

Książeczka p. Sadzewiczowej i dr Daszewskiej daje udatną próbę zastosowania już w pierwszej klasie szkół powszechnych ćwiczeń praktycznych do pogadank, objętych naszym planem szkolnym. „Ćwiczenia“ obejmują dwa cykle: elementy nauk ścisłych i elementy żywej przyrody, razem 29 ćwiczeń. Lekcję zwykle poprzedza pokaz, potem następuje właściwe ćwiczenie, w czasie którego prócz intelektu pobudzone są do pracy zmysły i mięśnie dziecka. Od ćwiczeń łatwych, w których dziecko ma nauczyć się postrzegać, wyróżniać jedną cechę, n. p. barwę, dochodzi autorka stopniowo do ćwiczeń coraz trudniejszych, do obserwacji zespołu cech przy pomocy różnych zmysłów i obserwacji zmiany cech, t. j. zjawisk. Zastosowanie nabytej umiejętności obserwacji porównawczej do form i zjawisk żywej przyrody jest podstawą ćwiczeń drugiego cyklu. Ćwiczenia są bądź zbiorowe, bądź indywidualne. Przybory potrzebne do tych ćwiczeń: bryły, figury płaskie geom., różnokolorowe skrawki papieru, loteryjki i t. p. mogą być z łatwością sporządzone w miarę potrzeby przez nauczyciela. Istnieje nadto gotowy komplet (polecony przez Min. W. R. i O. P.) przyborów do ćwiczeń p. Sadzewiczowej i dr Daszewskiej p. n. „Patrz, dotknij, porównaj“, wydany przez Pomoc Szkolną w Warszawie.

Ćwiczenia objęte *Metodyką* nie stanowią, rzecz oczywista, jakiegoś wyczerpującego, doskonałego podręcznika ćwiczeń obowiązujących w I kl. szkół powszechnych. Są to, poprzedzone krótkim teoretycznym wstępem, protokoły lekcji; przedstawiają nam więc wyniki pracy przemyślanej, wielokrotnie w praktyce przeprowadzonej i jako takie właśnie muszą budzić zainteresowanie uczących i mogą być dużą pomocą i podniętą w pracy dla nauczycieli, którzy sami szukają sposobów urzeczywistnienia bezpośredniego, czynnego udziału dziecka w badaniu przedmiotów nauki.

I. B.

B. Dyakowski. *Przyroda.* (Dla oddziału IV szk. powsz.). Arcel. Warszawa 1925.

Jest to podręcznik szkolny dla nauczyciela i ucznia, dostosowany do programu ministerjalnego. Książka ta powstała jako przeróbka, dobrze wszystkim nauczycielom przyrody znanej, *Historji Naturalnej Dyakowskiego*, posiada zatem wszystkie jej zalety, a różni się od niej ograniczeniem materiału do potrzeb kl. IV szk. powsz. i odmiennym układem materiału. Dzieli się „*Przyroda*“ na trzy części: I jesień, II zima, III wiosna. W jesiennych pogadankach (15 + 2 wycieczki) zajmuje się autor głównie budową i życiem roślin, wyjątek stanowi pogadanka o jedwabnikach i wzmianka o pochodzeniu wełny w związku z pogadankami o roślinach, dostarczających włókien. Zima (14 pogadank)

poświęcona na zaznajomienie się z naszymi najpospolitszymi ssakami leśnymi, polnymi i ptakami, zaś 2 zimowe pogadanki, połączone z wycieczkami, zaznajamiają uczniów z wyglądem, korą i pączkami naszych drzew liściastych. Najobfitszy materiał zawiera część III wiosna (27 pogadań + 3 wycieczki).

Każdą pogadankę poprzedzają wskazówki dla nauczyciela, na co w danej lekcji należy położyć nacisk, jaki materiał do lekcji przygotować i jakie wykonać doświadczenia. Przy niektórych pogadankach dołączono też wskazówkę, że lekcję powinna poprzedzić wycieczka i jakie obserwacje mają być dokonane w czasie wycieczki. Po każdej lekcji zamieszcza autor po kilka t. zw. zadań dla ucznia. Są to najczęściej ćwiczenia praktyczne, wymagające samodzielnej pracy i obserwacji ucznia, oparte jednak ściśle na materiale przerobionym w czasie pogadań. Prace takie wykonane poza lekcjami przyczyniają się bardzo do bliższego i lepszego zapoznania się uczniów ze zjawiskami przyrody. Nadto szereg pytań umieszczony po każdej pogadance ułatwia nauczycielowi i uczniom dokładne powtórzenie materiału całej lekcji. Na szczególnie uwzględnienie zasługują jeszcze zestawienia, powtarzające się, co pewną liczbę pogadań, a mające na celu uporządkowanie i podział na pewne grupy nabytych wiadomości — wprowadzenie w zasady systematyki. Przy przeprowadzaniu pogadań stara się autor przedewszystkiem o to, by uczniowie, opartyszy się o własne obserwacje, zrozumieli związek pomiędzy budową a sposobem życia i poznali wzajemną zależność świata zwierząt i roślin. Ryciny w „Przyrodzie“ dobrze dobrane, liczne, szkoda, że tak lichy wydane. W całości „Przyroda“ Dyakowskiego, jak wszystkie jego prace, jest książką bardzo wartościową, dla uczących bardzo pożyteczną.

I. B.

Władysław Michalski. *Pracownia fizyczna i chemiczna w szkole średniej*. Stron 148. Książnica-Atlas. Warszawa 1925.

Książka ta według autora ma stanowić zeszyt wstępny części I jego podręcznika „Przyroda martwa“. Jak widać z przedmowy autor jest gorącym zwolennikiem ćwiczeń własnoręcznych z ograniczeniem pokazów tylko do przypadków, gdzie z powodu natury technicznej lub niebezpieczeństwa — ćwiczeń urządzić nie można. Podręcznik składa się z 3 części. W I części, obejmującej niespełna 5 stron druku, mówi o organizacji nauczania fizyki i chemii oraz pokazów i ćwiczeń. Druga część znacznie dłuższa, podzielona na 5 rozdziałów, obejmuje rozkład i urządzenie poszczególnych sprzętów i ubikacyj, jak stołów, szaf, pokoju dla nauczyciela, kanałów, zbiorników na wodę, źródeł ciepła (rodzaje palników i lamp), źródeł prądu (ogniwa i akumulatory).

Część trzecia najdłuższa, podzielona na 7 rozdziałów, nosi tytuł „Technika doświadczalna“. Omawia warsztat i roboty ślusarsko-mechaniczne (stolarskie i tokarskie), rozmaite rodzaje narzędzi szklanych, kwarcowych, porcelanowych i metalowych, ob-

róbkę szkła, rury kauczukowe, doświadczenia z gazami, odczynniki chemiczne i wreszcie przepisy ogólne, warunkujące pomyślny przebieg doświadczeń i konieczne środki ostrożności.

Znajduje się tam mnóstwo cennych rad i wskazówek, potrzebnych zwłaszcza dla początkującego fizyka i chemika. Zrozumienie ułatwiają liczne dobrze wykonane ryciny. Wogóle książka wydana jest bardzo starannie przez „Książnicę Atlas”. Zastępuje ona ze wszelkich miar na rozpowszechnienie tembardziej, że wobec ubóstwa naszej literatury w zakresie wydawnictw tego rodzaju, może oddać znakomite usługi.

J. G.

Kronika pedagogiczna.

MIĘDZYNARODOWY RUCH PEDAGOGICZNY.

„*Rapprochement Pédagogique Franco-Allemand*” dąży pod kierunkiem p. Horace Thivet, twórcy „Szkoły Pokoju” w Paryżu, do zacieśnienia węzłów duchowych między nauczycielstwem niemieckim a francuskim, zyskując coraz więcej zwolenników w obu krajach. Jako podstawowe założenia współpracy uznano między innymi: zupełne usunięcie wszelkich kar cielesnych; zastąpienie starych metod wychowawczych, polegających na woli lub autorytecie nauczyciela metodą samowychowania; odpowiednie dla wieku dzieci dekorowanie sal szkolnych (łatwo zrozumiałe dzieła sztuki, krajobrazy, sceny z życia robotniczego); nadzór nad zabawami szkolnymi i pozaszkolnymi; usunięcie wszelkich zabaw w stylu wojskowym, zwłaszcza wszelkiej broni, choćby z kartonu, tembardziej prawdziwej, używanej do zabijania bliźnich; wychowawcy powinni walczyć przeciw lekturze imperjalistycznej, wojennej, kryminalnej, jakoteż przeciw kinu, będącemu rozsądkiem tych złych pierwiastków; przeciw zawodom sportowym, walkom bokserskim; przeciw pojedykom. — Ważną dla nauczycielstwa jest wymiana korespondencji między pedagogami i tworzenie małych wspólnot pracy (3—15 członków) celem wspólnych studiów naukowych.

Instytut Rousseau'a w Genewie odgrywa w międzynarodowym ruchu dla odnowy wychowania bardzo wybitną rolę. Instytut powstał z inicjatywy znanego psychologa Claparède'a, prof. uniw. genewskiego i jego kolegi Piotra Bovet, wyznaczając sobie cztery główne dziedziny działania: 1) jako szkoła, 2) jako środek badań nad dziećmi i młodzieżą, 3) jako centrum informacyjne w dziedzinie pedagogiki, 4) i jako centrum propagandy dla nowego wychowania. Instytut, jako szkoła, zgromadza nauczycieli różnych typów, krajów i języków, wciągając wszystkich w żywy kontakt z prelegentami i w badania naukowe. W centrum nauki stoi psychologia eksperymentalna, uczona teoretycznie i praktycznie przez prof. Claparède'a, jego współpracownika Dra Piageta i i. Badania eksperymentalne i teoretyczne obejmują tak dzieci normalne, jak i anormalne, tak duszę, jak i ciało. Lekarze wprowadzają słuchaczy kursów w fizjologję i biologję wieku młodocianego. Instytut posiada własny „ogródek dziecięcy” (Maison des Petits), prowadzony wedle wyników badań Fröbla, Montessori, Decroly'ego, Dewey'a i własnych. Poza tem szereg kursów z różnych dziedzin pedagogiki, metodyki i dydaktyki, odwiedziny różnych szkół nowych typów, biblioteka peda-

gogiczna, wspólne dyskusje słuchaczy i t. p. Najważniejszym atoli jest duch tam panujący: wiara w możliwość odnowy człowieka europejskiego, wiara w braterstwo ludzi i możliwość pokoju i wzajemnego zaufania. W tym duchu wychowani wychowawcy potrafią wychowanie u poszczególnych narodów pchnąć na nowe tory.

„Centralny Instytut dla Nauki i Wychowania“ w Berlinie odbył w dniach 28—30 grudnia konferencję na temat: „Szkoła średnia“, zaś w dniach 2—5 stycznia br. konferencję na temat: „Szkoła a porada zawodowa“. Tenże instytut zajmuje się obecnie intensywnie zastosowaniem radja do szkoły i ruchu oświatowego. Informuje o tem wydawnictwo Instytutu z r. u. „Radjo a szkoła“ (Nakł. J. Beltz, Langensalza) oraz miesięcznik „Der Rundfunk“. Instytut obchodził w marcu br. dziesięciolecie swego istnienia.

19 pedagogicznych seminariów i 28 psychologicznych instytutów znajduje się przy 31 uniwersytetach niemieckich wedle zestawienia z 15 paźd. 1925 r. w „Preussische Lehrerzeitung“. Trzy nowe „Akademie Pedagogische“ dla nauczycieli szkół powsz. zostaną otwarte w Prusach z początkiem maja br.

Kursy wakacyjne w Jenie (również dla cudzoziemców) rozpoczynają się w roku bieżącym dnia 4 sierpnia i obejmują, jak co roku: filozofję, pedagogikę, nauki przyrodnicze, ekonomję społeczną i socjologję wraz z nauką o państwie, historję kultury i literatury, sztukę, języki i i. Dokładne programy i warunki: Sekretariat der Ferienkurse, Jena, Carl Zeissplatz 3. *M. Fr.*

„Międzynarodowe Biuro Wychowania“ („Bureau International D'Education“). Działalność „Ligi Nowego Wychowania“ znacznie wzrosła przez utworzenie „Międzynarodowego Biura Wychowania“ w Genewie, które współpracując z „Ligą Narodów“, będzie ogniskiem działalności wychowawczej. Na czele „Biura“ staną „Instytut J. J. Rousseau'a“, który od r. 1912 wiele zdziałał na połu wychowania. Cele „Międzynarodowego Biura“ są następujące:

- 1) Informacje. Przyjmowanie i udzielanie wszystkim krajom informacji, dotyczących prywatnych i państwowych szkół wszystkich stopni.
- 2) Badania naukowe. Badania nad psychologją dziecka i pedagogiką. „Biuro“ będzie się również zajmowało takimi zagadnieniami nowego wychowania jak koedukacja, samorząd i t. p.
- 3) Koordynacja. Skoordynowanie pracy wszystkich pokrewnych stowarzyszeń w świecie.
- 4) Internacjonalizm. „Międzynarodowe Biuro Wychowania“ chce dopomóc życzliwemu porozumieniu się wszystkich narodów świata, a przedewszystkiem młodzieży całego świata.

Dyrektorem „Biura“ został mianowany prof. P. Bovet, dyrektor „Instytutu Rousseau'a“; jego zastępcami są Dr Elżbieta Rotten i Dr Adolf Ferrière.

Nowe wychowanie a Pokój. Nowe wychowanie nie „uczy“ pokoju, ono raczej stwarza pokój przez nauczanie nauczycieli w całym świecie, jak wychować ludzi, a nie tylko współobywateli lub współwyznawców w religij lub zapatrywaniach politycznych. Nowe wychowanie oparte na współpracy i rozwoju charakteru kształci raczej wolę pokoju, niż wolę władzy i siły. Ono obala zapory, odgradzające narody, wykazując, że z powodu oddzielenia narodów powstają wojny i że pokój jest syntezą wzajemnego zrozumienia się wielu narodów.

„Liga Dobroczyńności“ („Les Ligues De Bonté Pour l'Education Morale de la Jeunesse“). W Paryżu stworzyła Eugène Simon „Ligę Dobroczyńności“, której oddziały rozpowszechniły się szybko w krajach łacińskich, gdzie są nawet popierane przez dyrektorów szkół państwowych. „Liga Dobroczyńności“ została założona w r 1912 na „Międzynarodowym Kongresie Wychowania Moralnego“ w Hadze, który miał na celu wprowadzenie do szkół nowych zasad i metod moralnego wychowania. „Liga“ dąży do rozwinięcia w dziecku zalet serca i pielęgnowania idei obowiązku wobec bliźnich. Każde dziecko, wstępujące do „Ligi“, składa przyrzeczenie, że codziennie, skoro się tylko zbudzi, zada sobie pytanie, co dobrego chce zrobić w ciągu dnia. Co wieczór zaś pisze krótkie sprawozdanie z dobrych uczynków, które spełniło. Te sprawozdania nie podpisane składają dzieci codziennie do pudełka w klasie, później czyta się je głośno i stopniowo, dziecko uczy się cenić charakter jako najdroższy skarb człowieka.

Główne dobre uczynki, jakich wymaga się od dzieci są następujące:

- 1) Spełnić codziennie jeden dobry uczynek.
- 2) Wystrzegać się kłamstwa.
- 3) Chronić słabych i pomagać nieszczęśliwym.
- 4) Szanować starszych i kaleki.
- 5) Być grzecznym dla wszystkich.
- 6) Być dobrym dla zwierząt.

Tajemnica powodzenia „Ligi“ leży, zdaje się, w czynniku działania.

Dzieciom nie każe się słuchać długich opowiadań o złości i samolubstwie, ale każe się im coś „robić“. Dzieci są przedewszystkiem istotami czynnymi i najlepiej uczą się przez działanie; konkretny czyn do nich przemawia. W krajach, gdzie w szkołach nie uczy się religii wprowadzenie tych stowarzyszeń było bardzo wskazane. Nauczyciele wyrażają się z ogromnym zadowoleniem o skutkach tej czynnej moralności w szkołach.

Niektóre ze sprawozdań pisanych przez dzieci są bardzo interesujące. Oto kilka z nich wybranych przypadkowo:

- 1) „Pomogłem starcowi, który dźwigał worek z węglami za ciężki dla niego“.
- 2) „Moja mała siostrzyczka zgubiła swoje cukierki, a więc dałem jej moje“.
- 3) „Dwoje dzieci się biło. Ja je rozdzieliłem, mówiąc, że teraz niema wojny“.
- 4) „Mały chłopczyk chciał uderzyć kamieniem kaczkę. Ja ją przestraszyłem, wążutek czego uciekła i uniknęła uderzenia“.
- 5) „Dwóch wielkich chłopców chciało zbić małego chłopczyka. Ja przebiegłem między nimi i mały chłopczyk się wymknął“.
- 6) „Matka kazała mi wyjąć jajko z kredensu. Spozrzegłem tam ciastka i już wyciągnąłem rękę, aby wziąć jedno — gdy sobie przypomniałem o „Lidze“ i cofnąłem się“.
- 7) „Dzisiaj przeszkodziłem kilku chłopcom, którzy chcieli przywiązać taletkę do ogonka małego pieska“.

(The New Era, Nr. 26).

Zapiski bibliograficzne.

Prof. Józef Lewicki. Ustawodawstwo szkolne za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Nakł. M. Arcta. Kraków 1925.

Stanisław Konarski. Ustawy szkolne. Z języka łacińskiego przełożyła *Wanda Germain*. Nakł. M. Arcta. Kraków 1925.

Szymon Marciusa z Pilzna O Szkołach czyli Akademjach Ksiąg Dwoje. Przełożył i objaśnił *Antoni Danysz*. Nakł. M. Arcta. Kraków 1925.

Hanna Poloska. Sprawa oświaty ludu w dobie Komisji Edukacji Narodowej. Nakł. M. Arcta 1925.

Ks. W. Gadowski. Podręcznik psychologii wychowawczej dla seminarjów naucz. i wychowawców. Tarnów 1926.

Dr Ludwika Jeleńska. Metodyka pierwszych lat nauczania. Nakł. „Naszej Księgarni“ Związku P. N. S. P. Warszawa 1926.

Stanisław Szober. Podręcznik do nauki języka polskiego w seminarjach nauczycielskich. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1925.

W. Ostoja Roguska. Przyroda w domu i szkole. Wyd. II. Wskazówki praktyczne dla młodzieży i nauczycieli. M. Arct. Warszawa 1925.

Ksawery Sporzyński. Fizyka do użytku szkół średnich. Wyd. VII. M. Arct. Warszawa 1925.