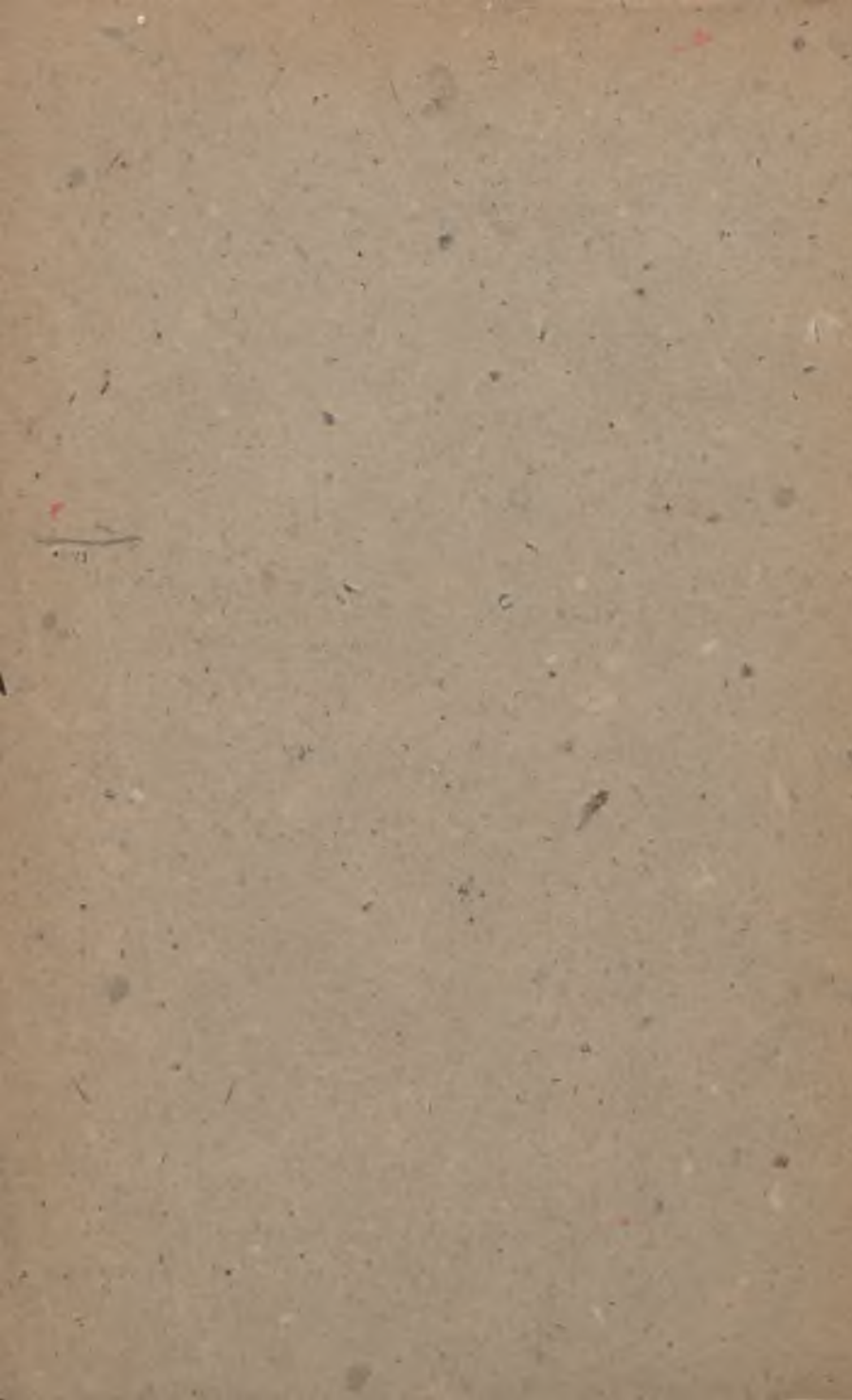


BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA
Gdańsk-Wrzeszcz,
Libermans 36

25824



CHMIELEWSKI KONRAD



WIDNOKRĘGI WYCHOWAWCZE



WARSZAWA

Nakładem księgarni J. Lisowskiej

k 2948/61



25824

I. ZAMIAST PRZEDMOWY.

W Październiku 1914 r.

Pod Warszawą huki armat słyhać...

Roku wojny — smutny i tragicznie posepny — jak cię rozważy historia, jaką cenzurę wystawia ci dzieje narodowe, jak cię żegnać będą jutrzeńki naszych dni i zorze nieumarłych nigdy nadziei — nie mnie, nauczycielowi z polskiej ziemi to przesądzać, któremu oczy od wypatrywań wyblakły, a uszy od wysłuchiwań wygluchły dla dźwięcznej pieśni żywota! Lecz roku wojny, powiem ci jedno... Choć grzmia pod Pruszkowem armaty, choć dzisiaj padły na miasto nasze 4 bomby i zginęło między innymi dzieci drobnych czworo, szkoły nasze otwarte, pracują równo, spokojnie i łagodnie; — do stetryczalej i dziwacznej często postaci nauczyciela szkoły naszej nikt klocka śmieszności, tchórzostwa nie przywiąże.... Śmiało patrzymy w oczy naszym wychowankom!

Więcej ci powiem, krwawy roku wojny... do mojej smutnej, samotnej pracowni od tej polskiej szkoły, od pracy ukochanej, idzie do mnie od braci

i kolegów myśl poczciwa i pierwsza w życiu; gorąca дума zawodu i powołania. My dziś mówimy: Sursum corda!

Są w Polsce pieśni rozmaite. Są huczne, fanfarne tych, co się zwycięstwy małemi dnia i godziny chlubić chcą i mogą, są rapsody rycerskie, jako wspomnienia tylko literackie tego, co kiedyś było dawno, są pieśni, które się zwrotką dnia jutrzejszego niepewnie, trwożliwie mianują... Są w Polsce pieśni gwarne i pieśni ciche, są archanielskie, są i krucze, są hejnały, są i suplikacje bólu, są sonety i smętnice.

Ze wszystkich nich najcichszą, najgłębiej szarugą dnia i godziny przytłumioną i sposepnioną, jest pieśń nauczycielska.

Bywa, że w gwarze, zgiełku, czy pluchocie, życie polskie jej nie dosłyszcy; bywa, że ludzie o niej zapomną, bo dzwoni ona jękliwie z końca struny serdecznej, — bywa, że w rozterce rytmu narodowego i dysonansie tonów ona pierwsza milknie czy cichnie, gdyż jedynie w harmonji wszystkich pieśni miejsce swoje widzi. Jest taka pieśń jednakże w Polsce, — żyje ona — i z ukochania zawodu, pracy i ziemi jest poczętą. I choć ją grają nie na krzywule rycerskiej, nie na surmie witeziowej, a na fujarce Janka muzykanta lub gęśliczkach Francka sieroty, do ucha narodu dzięki grajkom niektórym ona idzie dobrze, a szczerze dochodzi.

Takim grajkiem, tej naszej pieśni nauczycielskiej, był kiedyś Mieczysław Brzeziński. — Zamilkł on nagle, przedwcześnie, urwał nam jakoś krzywdliwie, a nad jego mogiłą odpowiedziały nam wszystkie inne pieśni z kraju żalem i żałobą. Cóż było więc z pieśni w tym grajku — nauczycielu? Od

młodości wczesnej, od junaczych dni gorących miał on w środku swego „ja“ takie mocne, takie zacięte postanowienie roboty i w żelazo jej uderzał twardo i mocno aż do śmierci. Naprzód ciągle iść, nie oglądać się ani w boki, ani na przeszkody i ciernie, zakasać rękawy i robić, robić robotę robociarską, — robotę od podstaw zmuzną, znojną, — dla urobku ducha i życia.

„Nic nie strącać nigdy w dół, lecz do coraz szerszych kół iść przez ludzi świadomie“ — oto było motto bojowe Brzezińskiego. — Przyjmować w siebie nakazy najsilniejsze, brać z życia narodu nie wylewność słów, myśli, projektów, nastrojów — a zimną konieczność walki i bytu. Oczywiście. — Brzeziński był tylko człowiekiem i *tylko* polakiem, a nie finezją imaginacyjną kulturnika z krain postępów zachodu. Musiał on w życiu swoim przeżywać życie narodu, musiał z nim płakać i śmiać się, krzepnąć i słabnąć chwilami, musiał rwać się i stawać dla rozwagi i wytchnienia, musiał jednym słowem przyjmować udział w życiu politycznym, w sporze o kwestje, metody, cele i ideały. Lecz tu brak mu było jakiegokolwiek zapalczywości, czy warcholstwa, skłonności do uniesień błyskotliwych lub wybuchów minuty, — cechowała go przeciwnie, ogromna solidność postaci, słowa i czynu, która była dalszym i znamienym ciągiem tej jego wielkiej „porządności“ w każdej robocie, że się tak wyrażę. Nie znałczy to, aby miał serce kamienne i krew usłuchaną zawsze rozwadze pomyślenia, były w niego burze, szalały i w nim uniesienia, sny, bóle i niepokoje młodzińca, studenta, działacza, męża czynu, ale wyraz zewnętrzny tego życia psychicznego, jego intelektu miał zawsze wielką powagę dla bliźniego, a słodcz serdeczną dla każdego brata z tej ziemi. Stąd nie miał on chyba wrogów, byli tylko tacy, co go nie rozumieli może głębiej, co stawali mu tak często na drodze, niestety tylko przez nieporozumienie lub

zaślepienie zbyt stronnicy. Brzeziński nie potrzebował walczyć z wiatrakami, a jednak najdrobniejszego nawet nieprzyjaciela chwilowego nie mógł niczem innym przyjmować, jak godnością. W jego układach myśli politycznej, która, jak u każdego wybitnego czuciem człowieka, podlegała stałej ewolucji, było dążenie nie do bezpartyjności, a do nadpartyjności polskiej. Czy mógł zresztą na cokolwiek patrzeć partyjnie człowiek, który przeszedł przez wszystko w Polsce, przez co tylko przejść w niej wogóle można, od warcholstwa krwi i juna-kierji, przez farysostwo, aż po zimową powagę siwego włosa i stałe, twarde cierpienie i ból nad wszystkim, co się u nas dzieje? Nie zaznał on dostatku, chwały, dostojęństw, nie miał nigdzie honorowego krzeselka, gardził synekurą — nie myślał o emeryturze, był zależny zawsze tylko od swego własnego ducha.

W niektórych naszych sprawach lud starczy za cały naród, a dzieci i młodzież toż to przyszłość narodu, to naród jutrzejszy. Brzeziński odruchowo, sięgając do posad roboty społecznej, poszedł do nich, i tam w tej robocie znalazł swoje przeznaczenie i swój program. Dał im cichą, najskromniejszą pieśń nauczyciela - wychowawcy, a wziął od nich umiłowanie duszy narodowej i potrzebę rozumienia jej indywidualizmu. Gdyby do czego przyszło, potrafiłbym kiedy tego dowieść dokumentami jego pracy — jego dziełkami popularnemi. Sposób, w jaki Brzeziński ujmował i wplatał np. wiadomości historyczne i społeczne w swoje pogadanki przyrodnicze, jego stosunek skryształizowany do krajoznawstwa wtedy już, gdy o niem się u nas jeszcze nie śniło, jego rozumienie i wiary ludu i gatunku ciemnoty jego analfabetów, stosunek jego do Kościoła i do spraw kastowych, dla których oprócz wyrazów i zdań miał czucie przecież własne, wszystko to są dowody jego czynności intelektualnej i jego rozmówiania w pracy i zawodzie.

Potrafił nawet pisać powiastki o tendencji moralno-społecznej ten przyrodnik, potrafił nawet rozwijać dzieci niedorozwinięte umysłowo ten wychowawca potomstwa naszej inteligencji;—potrafił robić roboty najtrudniejsze—wprost „arcydzieła“ cechowe przez to właśnie, że, wychowując młodą czy ciemną ludzką duszę, miał jej określony ściśle ideał, i to nie książkowy retoryczny—a ziemski, nasz realny.

Dało mu go to właśnie życie polskie, które innym—może nawet więcej uczonym—dało gniew mało homeryczny, dało chęć walki o detale i nazwy, gdy jeszcze sama rzecz nie ujęta, dało właśnie stronność i stronniczość roboty. On o to właśnie walczył słowem rozważnym, nikogo nie krzywdzącem, dla nikogo nie bolesnym, za to właśnie brał ciężki, sypano mu wszelakie ciernie i gruzy pod nogi. Pamiętam, kiedyś byłem zdumiony wprost—pomimo to, że znałem już bliżej tę zacność pana Miecysława, jak z nadzwyczajną brawurą, zapalem i przejęciem bronił dobrej wiary pewnego człowieka, który przez dwa lata blisko wysiłał cały swój dowcip, aby go zohydzić i życie mu zbrzydzić. On łatwo, łagodnie przebaczał nawet najcięższe krzywdy swoje, gdyż wiedział, że w Polsce tej wiele przebaczać trzeba, i ten tylko rzeczywiście „uderza w czynów stal“, kto to bezpretensjonalnie, serdecznie czynić umie. Jednak—o krzywdy cudze umiał być zaciętym, a krzywdy ludu i młodzieży zjadły mu pod tem zacnem sercem prometejski „hepar“ (umarł na raka) i zwały w mogiłę, gdyż bał się dla kraju czynów nienawiści. Uważał je wprost za samobójstwo—przy takim osłabieniu tętnic i przy takiej szarudze myśli, słów i czynów. Bo Brzeziński tak jak umiał czuć, tak samo umiał i kochać. Była to miłość lepszego gatunku—ta jego miłość ziemi i swoich. Gdy pewien zbyt namiętny i popędliwy

społecznik wypalił przy nim, że nienawidzi nasze życie przez te miernoty, które ciągle mu patrzają w oczy i na ręce kaprawem i oczyma, pan Mieczysław spokojnie odrzekł, że takie chore oczy leczyć należy nie śliną, a wodą źródlaną, którą te właśnie ręce przenieść powinny ze źródła ludowego. Tem powiedzeniem łagodnym tak Brzeziński rozbroił swego antagonistę, że ten po pewnym czasie przyznał się sam do niedomagania własnych oczu i prosił dla nich o lekarstwo.

Brzeziński rozbrajał wogóle właśnie tem, że na zagadnienia i pytanki społeczne odpowiadał tylko jako nauczyciel—jako nauczyciel kochający, dobry, prosty i cierpliwy. Za tę subtelizację i szlachetnienie naszego zawodu i powołania winniśmy mu, my nauczyciele, cokolwiek więcej niż zdawkową wdzięczność.

Przypomnijmy bowiem sobie, że on był jednym z tych, którzy w pamiętnym boleśnie roku złudzeń pierwsi wprowadzili nauczyciela szkoły prywatnej polskiej na arenę szerszego działania dla pilnowania spraw wychowania publicznego. Brzeziński umiał dla tego zawodowca w kołach większych od razu wzbudzić szacunek ogólny, umiał nadto sprawy szkół niższych, początkowych, ludowych złączyć z uczelniami średnimi w jedną pewną, konkretną całość własności ogólnej i przez to zarejestrować je wyżej u jednostek przedtem obojętnych.

Umiał on szkole swojej powiedzieć słowo mądre, roztropne — słowo tego kochania, co na nic absolutnie oczu nie zamyka, co wszystko złe i dobre widzi, bo patrzy głębiej aż do trzewiów, gdzie się rodzi gniew i humory dyspozycyjne. „*Candida pax homines, trux decet ira feras*“ — rzadko to sobie przypominamy. Dobry to był nauczyciel—i dla dzieci i dla nas młodszych kolegów. Odszedł od nas do emerytury niebieskiej przedwcześnie, bo się przepracował i przemęczył w kieracie naszego życia, od-

szedł na ostatnią zwrotkę pieśni nauczycielskiej do jej pra-kolebki, lecz to, co po nim pozostało, starczy na wołanie hejnałowe dla całego pokolenia.

On cichą, dobrą pieśń, on naszą dumkę smutną po rosie rozdzwonił o świtaniu w mroczny czas szarugi.

Mimowoli — przy pogrzebnym wspominku — w przeszłość oczy się niosą ku zmarłym poprzednikom Brzezińskiego z czasów największej depresji moralnej u nas. A więc postaci Augusta Kreczmara, Edwarda Poznańskiego, Adama Badowskiego, Emiljana Konopczyńskiego, Wł. Kwietniewskiego, Florjana Łagowskiego, Stanisława Hołuba, — i tylu innych widzimy cienie poważne, wchodzące w widnie szkoły tak wychuchanej i wypieszczonej przez nas, jako jedyny bodaj dorobek roku 1905-go. Chciałoby się te „Dziady“ szkolnictwa przyjąć czemkolwiek, ugościć, przywitać — lecz niema czem, bo słowami brać ich nie wypada, a bronić siebie i pracownię swoją przed nimi, jakoś język się płacze i staje.

Lepiej może się nawet i nie usprawiedliwiać, a wprost powiedzieć — o czym się marzy, do czego się dąży w tej pracowni, do czego się z pracą idzie. Wszak dobrą wolą nawet niebo poczęści przekupić można, a piekło porządnym brukiem godnie ulepszyć.

Chcemy, aby szkoła stała się własnością całego narodu, w dosłownem tego wyrazu znaczeniu, t. j. aby jej powszechność oparta była nie na tytule i nazwie, a na przyjemności posiadania jej, jako pewnego dostatku, jako pewnej przyjemności i zamożności, jaką każdy polak wyczuwać w sobie kiedyś powinien. Chcemy, żeby zastanowienie z przyjemności tego stanu posiadania połączone było z pogodną, męską dumą — dostatku dostojnego i sprawiedliwego. Marzymy, że szkoła kiedyś będzie najładniejszym budynkiem we wsi polskiej, osiedlu fabrycznym, czy mieście zapadłej, — że zegar jej

wydzwaniać będzie rodzicom godziny życia narodowego, a dzieciom grać będzie kuranty odwiecznych hejnałów i hasel gromadzkich tej ziemi „od morza do morza“ — a w ogródku przy szkole będzie dla słabszych, wątleszych, splakanych — cieplarnia. Zaiste, bo niema tak wątłej byliny, tak słabego źdźbła i pędu wiosennego, któregooby z drapieżnych palców śmierci wyrwać nie można było — dobrą szkołą narodową, pracowitą opieką ogrodnika-wychowawcy i dobrego krzewiciela życia. Niema takiej kultury, któraby się mogła obejść bez dobrej szkoły, niema plantacji uczuć i obowiązków obywatelskich bez siewu dobrej nauki i szkoły pracy. Jeżeli wychowanie narodowe jest pracą rolniczą, to szkoła powszechna jest polem doświadczalnem dla tych zagonów rolnych.

Jest gdzieś rzeczywiście jakaś wielka, pełna aż po brzegi kadź narodowa, w którą Stańczyk Wypsiańskiego każe swemu społecznemu spadkobiercy wsadzać swój kaduceus błazeński i mącić, mącić... Może się człowiek urodzi, może czyn, może przypadek — los tylko wie, a zależy od tego, co kaduceus z dna kadzi, z mętu zagarnie, — co mu kadź narodowa na powierzchnię wyrzuci.

Ustami Stańczyka mówi okropny, sięgający trzewi ból polski autora „Wesela“, któremu życie nie oszczędziło ani jednej kropli goryczy z czary golgockiej. Gdyby jednak na „Weselu“ był kto inny, nie dziennikarz, ktoś z mniej znanych, z mniej bywających po weselach w Polsce, to może, może... w noc Pana Chochołową pokazałby mu się jaki Staszic albo Czacki i nie dawał mu kaduceusa w rękę, a kijek jaki szkolny do pokazywania na mapach, tablicach, rysunkach — tego, co nazywamy — wiedzą. Może magnetyzm tego kijka wywołałby w główkach i głowach — tęsknotę człowieka, lepszego gatunku polaka, gorące targnięcie się ducha w sferę życia doczesnego... Może możnaby było

uważać za wskazane, budzenie taką wskazówką nauczycielską ludzi nowego powołania do życia, ludzi nowych, chociaż Polaków tych samych. — „Przeszłość jest to tajemnicza księga na siedem zwarta pieczęci“, która służy rozmaitym Faustom, jako biblia stołowa do pokazywania wartości nauki, lecz przyszłość, nie niosąca w sobie morału lub wskazówki dla przyszłości, nie jest księgą. Doprawdy — biedny jest naród, na czele którego stoi ciągle Farys lub Druid z pieśnią, a nigdy mędrzec czy myśliciel z księgą, „zwartą na siedem pieczęci.“ Przeszłość przychodzi do niego w postaci widm, widów weselnych i strachów nocnych, a nie w postaci dialogu starca dobrego z młodzieńcem gorącym, którym chodzić winno o znalezienie wykładni życia — w sposób jaknajmniej weselny.

Otóż to byłoby dla naszej szkoły największem, najserdeczniejszem od „Dziadów“ błogosławieństwem, gdyby mogła być ona w przyszłości miejscem, gdzieby się starzec z młodzieńcem zawsze porozumieć mogli co do swojej genezy, gdyby mogła ona być chramem narodowych spoiwek i serdecznych więzów przyjaźni, która jest najpiękniejszem na świecie uczuciem.

Przecież na świecie i w życiu niema rzeczy niemożliwych, a Polska ciągle chce być przytułkiem wielkości i wypadków nieprzewidywanych przez wrodzone wszystkim jej dzieciom umiłowanie oryginalności. Może właśnie w ojczyźnie rozterek wewnętrznych powstanie najlepsza szkoła przyjaźni i pracy, — może właśnie szkoła zwróci nas kiedy ku naszemu wnętrzu nietkniętemu jeszcze i zdrowemu — nas, cośmy zawsze umieli pokonywać wrogów zewnętrznych, a z wewnętrznymi stosunkami nie mogli nigdy dać sobie rady.

Ciężar nasz tak wielki, droga tak długa, że do zmęczonej i stetryczalej często postaci nauczyciela życie dolepia tradycyjną karykaturę miedolę-

stwa, — lecz droga nasza — to szary szlak polskiej ziemi, w której wszędzie jest pięknie, nasze drogowskazy—to pomniki życia narodowego, niebo nasze — to przyszłość ziemi — młodzież polska, więc miejsce nasze w narodzie nie ostatnie, nie w arjergardzie synekury, a tam na przedzie, gdzie już świta jasny dzień.

Tam idziemy — i dojdziemy.

2. ZASADY NACZELNE SZKOŁY LUDOWEJ.

Przypuszczam, że gdziekolwiek omawiana jest szkoła niższa powszechna, szkoła ogólna przyszłości w Polsce samorządnej, wszędzie tam zostawiono miejsce i należny szacunek dla szkółki ludowej. Oczywiście, wszyscy powinniśmy dążyć wszystkimi siłami, aby podstawą wychowania i cywilizacji narodowej w Polsce była szkoła jedna, ogólna, wspólna i dla pana, i dla łyka, i dla chłopa, demokratyczna i demokratyzująca przez swoją powszechność i jednolitość, społeczna i uspołeczniająca przez uznanie pierwiastku „społem“ i we własnej organizacji i w wychowywaniu dziatwy, szkoła obywatelska i szlachetna przez moc uszlachetniania dusz drogą wolności z Ducha.

Szkoła ta ma być dobrą i dlatego polską, a nie przez tytuł narodowościowy sama przez się uważaną za dobrą. To przedewszystkiem.

Szkoła ta ma powstać nie z darowizny, nie z cudu, — a z kooperatywy sił, mocy, duszy.

Jej niższe oddziały, czy klasy na wsi polskiej głębokiej, zacisznej, w dzielnicy fabrycznej, w mia-

steczku na prowincji będą tą właśnie szkółką polską ludową, którą śnił Grottger i Norwid, Mickiewicz i Kościuszko.

Ta szkółka ma być fundamentem nowej ery w życiu narodowym, przyciesią belkowania gmachu wzniesień nad poziomy i mroki, ma być nowem założeniem życia. Czy można więc przystępować do niej bez planu, bez założenia ujęciowego jej przeznaczenia, celu, charakteru, gatunku, cechy narodowościowej i pedagogicznej, czy można brać się za kielnię bez gorętszego odczucia tego, *co* mamy stawiać? To nie jest ubikacja, z której przemysłowy i pomysłowy budowniczy robi na poczekaniu to hotel, to dom rodzinny, to bazar przechodni, to sielankowe mieszkanca. Tu mur i ściany szczytowe trzeba stawiać „na fest“ — jak mówią murarze — na długie, długie bytowanie, — stawiać trzeba mocno, dumnie i z kalkulacją, stawiać budynek narodowy, nie klitkę pracowitości partyjnej, czy stronnicej, przez którą grupa ludzi chce dowieść sobie, czy komu, że i tę sprawę uważa za swoją i za miejsce swego czynu. Nad robotą murarską wystawić trzeba znak nie partji i nie bezpartyjności, a znak robociarski nadpartyjności, obejmującej wszystkie dobre wole i umiłowania, zostawiający każdemu możliwość zaszczytu własności narodowej i dumy w razie, gdyby budynek dopisał gracją i wartością, co się zowie.

Zasady naczelné tej organizacji szkoły ludowej po kolei przebierając, zacznę od jej *indywidualizmu*. Otóż ona przedewszystkiem nie może być tłumaczeniem z obcego języka czy kultury, nie może być plagiatem roboty cudzej, cudzego ducha, któremu snobizm naukowy czy filozoficzny nałoży polską sukmankę i krakuskę i każe w sposób ojczysty nos ucierać w palce.

Zasadą naczelną musi być *polskość*, nie z tytułu, czy z szyldu, nie z imienia, które w życiu chodzi za jedno z przezwiskiem, a *polskość* z treści, z krwi

i z kości — polskość przez to, że *szkoła ludowa polska powstać ma z życia polskiego*, z jego głębi i z tęsknoty do wolności — jako cudny kwiat miłości ziemi. Norwid w „Białych i Czarnych różach“ marzył o tem, co najlepszego można dać ludowi naszemu z naszej kultury. Ma ta szkoła już uznany za jeden z najlepszych na świecie elementarz Promyka, musi mieć wszystkie podręczniki polskie, dostosowane ściśle do charakteru i intelektu dziecka polskiego, do gatunku jego ciekawości, do życia. Mamy w czem wybierać — mamy Brzezińskiego, Dyakowskiego, Heilperna, — ale to są dopiero drogowskazy metod i dróg, po których należy dopiero iść do propedeutyki ludowej, która jest dziesięćkroć trudniejszą od każdej innej.

Nie dla dziecka polskiego wymyślono tę straszliwie nudną i tak okropnie z wszelkiem przyrodoznawstwem najskromniejszym rozbieżną „naukę o rzeczach“. Ono same prosi swoją żywotnością, swoją żywiołową żywością i ruchem ku słońcu o „naukę o zjawiskach“, bo samo ono nie jest rzeczą, nie ciekawią go rzeczy. Pomysły pedagogiczne Frebla i Hardera w przeróbce i przystosowaniu miejscowem Dawida, Szycówny, Karpowicza, nie uwzględniają w nauce o rzeczach przyrodoznawstwa wrodzonego małego wieśniaka, a zbytku heliocentryzmu dodatniego dziecka polskiego.

Skończmy raz z tłumaczeniami pedagogicznymi, z tem tak paralitycznym uwielbieniem dla zachodu, że staczamy często między sobą turnieje o bardzo małe, nieznanne nawet najbliższym krewnym małe „ja“ cudzoziemskie. U nas każdy robi żórawia z podróży i uważa to za symbol, czy stygmat postępu, obowiązującego w nauce. — lepiej robić swojego bociana i uważać to za klechdę domowego naturalizmu, lecz za to „z żywymi ciągle naprzód iść, po życie sięgać nowe“ — i swojej polskiej szkole dawać rzeczy przemyślane na polskiej ziemi, w pol-

skiej pracowni. Zaczniemy tylko pracować od przy-
cisi, robić własną robotę, a nie przykrawać do ob-
cych wzorów i mody polskie sukmanki, czy kaba-
ciki. Zresztą nie o nauki i rzeczy indywidualne
w tych naukach w tej chwili mi chodzi. Sama nau-
ka w szkole ludowej musi mieć polskiego ducha i to
nie jest żaden frazes. Inne cele w wychowaniu na-
rodowem ma imperjalistyczna szkoła niemiecka, in-
ne — przeczulona na punkcie praw człowieka szkoła
francuska, inne pełna refleksji walki o byt — angielska,
inne — sentymentalna Amicisowska szkoła włoska.

Naszemu ludowi do bardzo niedawna potrzeb-
ną była żywiłowo, spazmatycznie tylko ziemia.
Ona dawała i daje mu stanowisko socjalne, społeczne,
narodowe, — ona umiejscawia go w wichurach
dziejów i w zmienności losów kraju, ona daje mu
zabezpieczenie przed wszystkimi fluktami ze wscho-
du i zachodu, tak samo, jak roślinie. Z oświaty do
niedawna chłop sobie nic nie robił, ponieważ nie wi-
dział w niej wcale ostoju poprawy swego bytu na zie-
mi, — przeciwnie, najciaśniejszy konserwatyzm, lo-
jalizm i dążenia legitymistyczne popierały jego oglą-
dania się na wschód, skąd mniemaniem jego jedyny
tylko mógł przybyć nowy „ex oriente lux“ w posta-
ci nowych, rządowych nadziałów ziemi. Ułudy te
chłopskie powoli pierzchają, nowe orientacje dają
życie ziemi — i oświata zaczyna się dziś w imagi-
nacji chłopu coraz bardziej łączyć — z superfosfa-
tami, mleczarnią gromadzką, z centryfugą, pracami
kółka rolniczego, kooperatywy itd. Czyli jednym
słowem potrzeba cywilizacji przychodzi do chłopu
naszego nie przez kościół i dwór — jak się długo
ludzano — a przez oborę, gnojówkę, stodołę, alkierz
gospodarnej żony itd.

Coś podobnego dzieje się z robotnikiem. Nie
trafiła do niego tęsknota do wiedzy okienkiem par-
tyjnem i stronniczem, przez straszliwie obłudne, spe-

cialnie dla niego kombinowane wydawnictwa, — trafia do niego, jako słodka przyjaciółka opuszczenia i utraty wiary w bliźniego, dużym oknem życia narodowego. To się nazywa, że oświata, jako potrzeba ciała i duszy przychodzi we właściwym czasie. Z musu tedy będziemy powołani w szkole ludowej do podkreślania silniejszego utylitaryzmu wiedzy, użyteczności wykształcenia w walce o byt i chleb powszedni i musimy się dobrze zastanowić nad pracą przyszłości, abyśmy nie przejawiali (jak to się stało w Stanach Zjednoczonych) walkobytnictwa i nie służyli produkcji „hochstaplerów“ gminnych. Idealność wiedzy czystej, nierozmienianej na srebrniki zwycięstw drobnych życia trzeba będzie w szkole tej zaszczipiać chłopskiemu i robotniczemu dziecku łagodnie, a mocno i poważnie. To też dobór nauczycieli musi być nad wyraz staranny, a w seminarjach nauczycielskich gramatyka i filozofja wiedzy musi zająć poważne stanowisko i wpływy.

Drugą naczelną zasadą tej szkoły jest jej rzeczywistość *ludowość*. Ludowa, to znaczy należąca do ludu całkowicie i z imienia i z paszportu i paranteli, — ludowa, to znaczy w dobrobycie duchowym ludu exclusive szukająca swego przeznaczenia. Ani dwór, ani plebanja, ani urząd gminy nie mają prawa uważać ją za miejsce do wkładania dobrotliwych rączek w chwili namaszczeń ducha kinderbalsamem, nie ma prawa *nikt* tej szkoły uważać za środek do jakichkolwiek wpływów na układanie się stosunków społecznych, czy narodowych w przyszłości. Dla rąk uczciwych, serdecznych i bratnich zawsze będzie miejsce w każdej kooperatywie, podporządkowanej mocnej komendzie i posłuchowi wspólnego dobra, — to też, kto będzie chciał szkole ludowej coś dać z siebie, zawsze znajdzie miejsce i możliwość. Bronić ją jednak należy od cikliwego sentymentalizmu dworu i pałacu, w którym romantyzm polityczny i literac-

ki coraz częściej będzie budził mniej lub więcej interesowne zaglądnania przez okienko i udzielanie rad ckliwych lub intelektualnych. Szkoła ludowa nie jest aktem darowizny inteligencji polskiej, ani nawet kwiatem jej kultury, jest sobie szkołą ludową, nowym na odpuście, czy jarmarku żywota polskiego sprawionym statkiem domowym i basta, — należy ona całkowicie do chaty wieśniaczej i izby robotczej, i wszystkim panom do niej zasię, jeżeli tylko chcą mówić z wysoka lub górnje, nakazująco. To samo tyczy się i plebanji — bez żadnych zastrzeżeń. Ksiądz ma do szkoły tyle prawa, co i każdy gospodarz, posyłający swoje dzieci. Żadnej majoryzacji, żadnego komenderowania. Chce pracować pocziwie, łagodnie — dawać serce i ciepło, prosimy, — chce duszami rządzić i prowadzić do niewolnictwa — na bok z drogi. Z góry się trzeba zastrzedz, że szkoła z klerykalizmem ludu tak samo nie chce się godzić, jak z ludu legitymizmem i zbyt realną polityką konserwatywną. Szkoła chce dusze wznosić ku wolności, a nie ku feudalizmowi, — chce chować wolnego obywatela, a nie niewolnika — i w tem nie da się zmiękczyć żadnymi frazesami z Krasińskiego, ani żadnemi innymi lezkami szlacheckiego rozczenia. *Przez szkołę mają się stawać nie cuda narodowe, a stała ewolucja narodowa.* Inteligencja do niej powołana jest tylko w charakterze spółdziałacza, a nie komendanta, spółbiedniaka — a nie gospodarza. Najważniejszym czynnikiem będzie ta tworząca się powoli inteligencja ludowa (nie miejska i dworska), która da szkole rzeczywistą styczność z życiem i z potrzebami chaty i izby. Ona da nauczycieli i wychowawców, da organizatorów jednoczenia szkółki ludowej na całym obszarze ziem polskich w jedną organiczną całość. *Szkoła musi być z miejsca probiernią indywidualizmów ludowych, komorą celną podatku z psychik chłopskich na profit kultury narodowej, stąd usil-*

niej z niej należy wyrzucać wszystkie strychulce i miarki rutyny, niż z jakiejś innej instytucji społecznej. Szkolnictwo ludowe to metoda i program i gatunek psychiki, i ta odrębność jej pozostanie jeszcze bardzo długo, dopóki nie znajdziemy środka na znivelowanie kast i stanów w Polsce. Kierunek i ruch niwelacyjny zresztą musi iść od ludu, a nie do ludu, aby się nikt nie potrzebował upokarzać, spłaszcząć, czy cofać. Wiemy, że o ile szczerzy demokracizm jest rzeczą piękną, o tyle rzewna chłopomanja — obrzydliwością.

Wielkiem narodu bogactwem (przy krzywdzie jednoczesnej wybujałej kastowości) jest to, że my polacy, mamy właśnie takie stąd bogactwo do czerpania indywidualizmów, inicjatyw i pochopów żywotnych, że możemy w pochodzie rozwojowym zużytkować wytrwałość chłopską, przemysłowość i mitemyzm drobnomieszczański, serdeczną uczuciowość patriotyczną, zdolność percepcyjną szlachecką i rycerskość dworską. (Rufin Piotrowski. „Pamiętniki“, t. I). Mają nasze kasty i stany sobie czego nawzajem używać, niech się więc różniczkują na zdrowie dopóty, dopóki się wzajem będą *czegoś* uczyły i coś *sobie* dobrego uczciwie szczepiły. Na to w szkole ludowej trzeba zwrócić baczną uwagę, aby ludowość jej nie była nigdy pojmovaną w znaczeniu chamstwa, fornalskiego traktowania spraw narodowych i społecznych, aby chłopu nie przeciwstawiono całemu narodowi, jako coś niepokalanego i nieugiętego w majestacie.

Szkola ludowa musi być narodową, w najświętszym tego wyrazu rozumieniu *przynależności do narodu, musi lud wznosić do godności narodu, który wart jest mieć ojczyznę*. Trzeba przez szkołę ludową szczepić ludowi rozkosz posiadania rzeczy własnych, z własnego ducha pochodzących — a więc wskutek tego występować przeciwko tym, którzy nie uznają ani własności prywatnej, ani dorobków



narodowych. Niemniej przeto dzieci ich w szkole tej siądą koło drobnych posiadaczy zagonów i poletek, a szkoła będzie musiała tym i tamtym powiedzieć, że największem szczęściem jest posiadanie tej Polski kawałka na swoją serdeczną własność. Niech się ta szkoła tego nie boi — bo powie prawdę, a przynajmniej coś do niej podobnego na początek i zaleci konkretnie rozkosz realnego posiadania ojczyzny. Wszystkie szkoły komunalne, szkoły typu Ferriego, szkoły auto-konstytucyjne *nie są* szkołami ludowymi, są pracowniami szkół przyszłości, laboratorjami nowych dróg w pedagogice ludzkości, lecz *nie* schronieniem dla dzieci rodziców, przywiązanych prawami bytu do kawałka ziemi lub do lepianki warsztatowej. W każdej szkole zamożnej wolno z zastrzeżeniami wykonywać rozmaite próby i doświadczenia, w szkole ludowej czynić ich nie wolno, bo *szkoła ludowa dla ludu sama przez się jest doświadczeniem* — więc nie można dodawać do niego wiwisekcji. Stosunek ludu do ludzkości nie jest taki prosty i łatwy do ujęcia. Podstawą wychowania chłopca tak jak i pana, powinny być oczywiście humaniora (dające syntezy) tuż obok przyrodoznawstwa (dającego metodę analizy, ciągłości i ruchu) i nauk matematycznych (nauk formy myślenia). Ale jak te humaniora rozumieć?... Podstawą ich musi być przez język ojczysty, historję i literaturę narodu wędrowanie ku widnokręgom świata i życia. Ale *jaki* język polski jest właściwie językiem ojczystym chłopca, dlaczego od pierwocin nauki ma on zaraz musieć myśleć językiem literackim, który wyrobił się gdzieś na kresach Rzeczypospolitej, między Bugiem a Wieprzem, w środowisku genetycznem Uńji polskiej z Litwą i federacji z Rusią, który stał się z trudnością, zaledwie po wielu latach znojných puryfikacji, językiem porozumiewawczym inteligencji polskiej. Co jest stałego i niezmiennego w filozofji, gdzie jest pewność jakiegokolwiek grama-

tyki i pisowni;—niema o nich i nie może być mowy oczywiście, bo język żyje, zmienia się i przekształca z narodem, z nim się barwi, dzwoni i umiera.

Jakim językiem mówi chłop, może nie polskim, bo Karłowicz mówił, że język polski jest tylko tam, gdzie lud polski ma w mowie nosówkę; dzisiejsi jednak zajadli folklorysty znaleźli beznosówkowe gwary i na Świętym Krzyżu, i na Mazurach, i na Śląsku, i na Kujawach. Spieramy się dotąd o mowę kaszubską czy jest narzeczem, czy językiem; mowę górali nazywamy gwarą małopolską z XVII stul. Chaos jednym słowem, powiększany jeszcze od czasu do czasu przez polkę „ojra“ rozmaitych ultrapolaków z narodowem przytupywaniem i pogwizdywaniem literackiem z Saskiej Kępy—i przez odbijania ścisłości naukowej rozmaitych miejscowych uczonych, którzy w pięćdziesiątym roku życia dopiero tłomaczą prace niemieckich uczonych, wartość ich przytem traktując swobodnie, lekceważąco.

Skoro język jest dźwiękowem uzewnętrznieniem psychiki jednostkowej i psychologii narodu, to można chłopą rolnego, czy robotnika zmuszać do myślenia przy nauce tylko w jego własnym języku, a nigdy w języku, który operuje już innymi kombinacjami percepcyjnymi i bogactwem słownika abstrakcyjnego, chociażby ten język był mu najbardziej bliski i przez najbliższe rozumowanie bardzo drogi. Chodzi mi, krócej mówiąc o to, że *język polski (literacki) w szkole ludowej powinien być traktowany jako nowy język*, do którego początków i ujmowań przystępuje się zaraz po skończonej nauce czytania i pisania,—i na którym mają się rozpocząć pierwsze spółśrodkowe rozszerzania widnokręgów wyobraźni dziecka,—to co—jednym słowem—nazywa się u Niemców rozwijaniem „poglądu na świat. *Polski język, ten jedyny nowy język, który obowiązuje w szkole ludowej*, musi być traktowany cokolwiek inaczej niż francuski i niemiecki w szko-

lach dla inteligencji. Przedewszystkiem daje on drogę nie do cudzoziemszczyzny, jak tamte, a ścieżkę do swojszozyzny, gdyż w historycznym rozwoju języka literackiego naszego mowa ludu, jego pojęcia, ujęcia, duch mowy odegrały rolę cementu czy gliny dla przyszłych materiałów budulcowych wieszczów i myślicieli. Przez poznanie *tego* języka, tego Sanskrytu ziemi — prostak otrzymuje totem swego rodzaju szlachetnego, parjas przeskaakuje szczeble odrębności, a dusza ciekawa, polska, słońcozwrrotna przystępuje do całego szeregu misterjów poznania. Niema jeszcze dobrych polskich wypisów dla ludu, niema porządnych czytanek, że już nie mówię o podręcznikach ludowych poprawnego mówienia i pisania. A przypomina nam o nich Norwid, mówi, że trzeba się wessać w duszę ludu, aby sposoby jego przyjmowania światła wyczuć i zrozumieć. Chłop, ucząc się polskiego, niemniej przeto będzie początkowo myślał tylko po chłopsku, i trzeba *to* wyzyskać, na zespolenie w mocną całość chłopskiego pomyslenia z literackiem wylaniem zewnętrznem. Przez język polski nie może być narzucona nowa dusza, a tylko nowa forma, lepsze odzienie, kulturowniejsze dla duszy w jej wylotach i wyrajach. O gdyby *to* można było wyzyskać dobrotliwie w takich chłopskich czytankach, z rzeczy najpiękniejszych przez prostotę, przez cud gorącej prawdy złożonych, w *takich* podręcznikach historii powszechnej i cywilizacji, w *takich* czytaniach (powieściach) dla ludu, z najprostszych naszych uczuć powstałych! Czuję, że z Europy memu bratu z ludu najbliższym okaże się Dickens i Andersen, ale rozumiem, że oni dla niego muszą być inaczej przetłomaczeni niż dla innych, i na takiej próbie złamały się moje środki nauczycielskie — a chcecie mi wierzyć — śnię tylko o tem, aby dla nich pisać i tłomaczyć.

Jeszcze parę słów o historii polskiej i literaturze. Czy my wszyscy tylko pamiętamy o tem dobrze, że chłop w dziejach naszych był aż do ostatnich chwil istotą niemą, miłozącą (po za kilku buntami i jednym powstaniem), istotą martwą w bezsilności i bezwyrazie?...

Czy my pamiętamy o tem, że do historii dziejów szlachty, królów, wojewodów i hetmanów chłop nie może mieć tej pierwiastkowej ciekawości rodowej spadku, jaką ma dziecko szlacheckie, że w historii tej pomiędzy wierszami czyta on i czytać będzie długo smutny jęk swego niewolnictwa, pogwałcenia i gwałtu przemocy? Najwłaściwiej, może najpedagogiczniej byłoby odmówić sobie przyjemności roztrząsania w jego towarzystwie genezy i bytu feudalizmu polskiego, lecz czy szczerłość—która jest podstawą nauczycielstwa, traktowanego jako kapłaństwo, pozwoli nam na przemilczenie i pominięcie tej bolesnej dla obu stron sprawy? Czy znowu nie zgrzeszymy, zbyt silnie dziecko za przeszłość przepraszając, lub na przeszłość przy nim popluwając się? Możeby było lepiej, żeby dziecko do dziejów ziemi przychodziło przez poznanie terażniejszości, przez osobisty eksperymentalizm w badaniu Polski społecznej. Młoda to nauka—ma przed sobą przyszłość, ziemię i świat, tak jak i lud polski,—dlaczegoby ich nie zbratać, nie połączyć organicznie? Historia, wogóle nie przeżyta życiem własnym, nie przeżuta, nie przeświecona osobistą latarką intelektu, jest martwym jadłospisem bitew, śmierci, urodzin, pokojów i zatargów, gwałtów człowieka nad człowiekiem, nie dających żadnych zapewnień ani uspokojień na przyszłość, jest anachronizmem pedagogicznym. Chłop musi martwość swoją w dziejach Polski poznać, przeżyć, przeboleć, musi mieć okres zaciętego gniewu za tę przeszłość, musi jednak jednocześnie być pobudzonym do za-

przeczenia tej przeszłości i dziejom w sposób mocny, zdecydowany.

Dlatego bym historję Polski dzieciom wiejskim czytał, starał się z dzisiejszej wsi polskiej przeszłość ziemi odtworzyć bez żadnych inklinacji w którąkolwiek stronę, unikał słodkości niezapomnianego pielgrzyma z Dobromilu, jak również i zabarwień obrazoplujących, zmuszał dzieci do zastanawiania się, do łączenia przeszłości z terażniejszością w pewną całość życia. Dzieje Polski szlacheckiej uważać należy przytem za pierwsze rozdziały dziejów Polski ludowej i podkreślać ich cywilizacyjne konsekwencje i wnioski.

Nie powinno być zresztą (i niema w istocie) dwu historji na świecie (powszechnej i polskiej), rozdzielenie ich od siebie wywołane zostało wypadkami politycznymi i koniecznością zejścia w ukrycie do suteren szkoły sprawy uświadamiania narodowego. Trzeba ten błąd pedagogiczny jaknajprędzej naprawić, a będzie się za to wynagrodzonym tym, że porównywanie dziejów innych krajów z dziejami ziemi ojczyściej da dla niej więcej światła sprawiedliwości i usprawiedliwienia tak ważnego w sprawie chłopskiej.

Wogóle nauka historji ma jeszcze wiele do zrobienia, wiele braków i szpetnych miedomówień do wypełnienia,—z niewielu punktów daje ona widok na rozwój cywilizacji gatunku człowieka. Zupełnie nowy pogląd na nią, to pogląd Wipperera, ale nie wiem, jak dalece pedagogiczny i wychowawczy; obawiam się, czy nie przyjdzie kiedy nagle historyk polski chłop, który genialnie przedstawi dzieje ludzkości—jako jeden rapsod niewolnictwa i ciemństwa dusz—i wszyscy historycy z sygnetami na palcach nie bardzo będą wiedzieli, jak oponować.

Ze względów wychowawczych należałoby w propeudeytyce historji szerzej uwzględnić historję cywilizacji, i z antropologji szczególniej dział etnografji,

Zbyt „przefajnowani“ w humanistyce historycy i pisarze podręczników szkolnych powinni się cokolwiek znaturalizować, przyrodniczyć—aby dawać rzeczy żywe, a nie scholastycyzm dziejów i wypadków. Przypuszczam, że to by ich doprowadziło do oddzielenia literatury polskiej właściwej od historii literatury, która od historii dziejów nie powinna być odłączana nigdy, a tymbardziej w propedeutyce ludowej. Co zaś się tyczy literatury, to tej w nauce języka polskiego jaknajwięcej. Od pierwszej klasy dziecko ludu polskiego powinno się wychowywać w promieniotwórczej treści Mickiewicza, Kremera, Konopnickiej,—w prostocie morału i języka Jachowicza i Krasickiego, w łagodnej opowieści o dziejach dzieci Prusa, brać prozę polską z nowelek i szkiców Sienkiewicza, sprawdzać język ludowy Reymonta. Dzieci wiejskie umieją czytać, potrafią się zaczytywać głęboko i serdecznie, bo wyobraźnię mają jeszcze nieskażoną przeczuleniem, należy literaturę obcą wplatać im dowcipnie, humanistycznie między literaturę swoją:—Robinsona postawić obok Don Kichota, Andersena obok Konopnickiej, Dickensa obok Prusa — ale Mickiewicza osobno, na szczycie filpolonizmu i filaretyzmu postawionego jako obrońca gatunku polskiego przed zagładą, czy walką o byt.

Tyle o zasadach naczelnych. Może zadługo. Nie wyczerpałem jednak — przypuszczam—ani części tego, coby każde usta polskie gorące chciały swojej szkole ludowej w testamencie powiedzieć. Nie o nadmiarze tkliwości tu myślę, który w wychowaniu często jest szkodliwy, a o onej prawdzie czucia i pomyślenia twardego, które w nas siedzi przy wszystkich poczynaniach. Organizacja organizacją, a duch duchem swoim porządkiem idzie. Najwspanialsze organizacje rozbijają się o jego braki. Chodziłoby o to, żeby powstało Towarzystwo Szkoły Ludowej, ale żeby ono nic nie miało wspólnego

z jakimkolwiek politycznym stronnictwem ludowym, żeby nie robiło ono polityki, cywilizacji, postępu, reakcji—a tylko dobrą szkołę ludową.

Jakim duchem ożywić taką organizację, żeby nie miała ona krakowskich odbijań i błędów dawnych Macierzy, w jaki sposób abstrahować wszystko złe, ludzkie od ludzi, a powołać do czynu pierwiastki pra-ludowe, zespalanie się gromadzkie, rojowe, plenne — spółtowarzystwo i spółbiedniectwo społeczeństw pierwotnych i moc ducha stowarzyszenia na tle wyczucia wspólności rodowodu?...

Doprawdy nie wiem — my jesteśmy gratomani i grafiści, myślimy pisząc, piszemy, tworząc pomysły robót, chłopci odwrotnie-myślą mówiąc (logiści), trzeba by ich posłuchać i do ich rady sięgnąć, gdy idzie o organizację. Teraz wśród nich ogromny przewrót i zamieszanie pojęć, trzeba się dać zwarowi orientacji ostać i ułożyć, potem się u nich dopytamy, jak oni sami rozumieją organizację powszechną, jednej szkoły ludowej — a głównie jej sfinansowanie podatkowe. *Ich* pytać i żądać rozmysłu, a *nie* inteligencję, która ciągle jeszcze chce w sprawie szkoły ludowej stać na stanowisku prezentu narodowego. Tylko chłop może wynaleźć w swoim logizowaniu prawo, w jaki sposób potrzebę oświaty związać w jedną całość z posiadaniem ziemi w Polsce, — a wszystkim stronnictwom i poplecznictwom ludowym dać treść społeczną w przeróbce i wyrobieniu metod propedeutyki — a nie profilaktyki stronnicy, do którego zaliczam obmyślenie specjalnego gatunku wiedzy dla polskiego chłopca.

Jeszcze jedna naczelna zasada w szkolnictwie ludowym jest niezbędną. Wiedza dla ziemi, dla kraju, dla Polski—a nie dla zwycięstwa w walce o byt, dla poprawy stosunków kastowych ułomnego, chciwego osobistych wygod człowieka. Wiedza dla ziemi,—to znaczy przez wykształcenie rolnika droga do wolności ziemi, to znaczy przez uniezależnie-

nie się od przesądów, formułek wstecznicstwa i ciemnoty, dążenie do niepodległości ludzi, podległych tylko jednemu hermetycznemu przywiązaniu do ziemi rodzinnej. Wiedza oparta na samym intelektualizmie przesadnym stwarza kosmopolityzm, indyferentyzm pochodzeniowy; „trudniej być patriotą, łatwiej kosmopolitą“, mówi Mickiewicz i tu jest sens. Wiedza musi zawierać zagadkę rozumnego, głębszego patriotyzmu; — chłopca patriotyzmu uczyć chyba nie potrzeba, ma on go w postaci fizycznej. Trzeba mu tylko ten patriotyzm fizyczny w pewien sposób głębszy umoralnić, i na to jest właśnie wiedza w szkółce ludowej.

Musimy stworzyć metodę i dydaktykę, a właściwiej propedeutykę ludową — i organizujmy się do tej roboty w imię patriotyzmu Mickiewicza i Norwida.

3. MYŚLI O WYCHOWANIU.

Pedagogika — jako część filozofji — częściej chce się opierać na myśli, niż na wiedzy. Myśl ludzka bowiem chce z niej nie cel sobie, a środek uczynić do pewnego przystosowania gatunku ludzkiego w walce o byt;—podobnież logikę uważamy za naukę tylko formalną, dającą nam normy, zasady prawidłowego myślenia — metodę myślenia, — tem jej wartość dla nas właśnie podnosząc. Myśli pedagogiczne rozmaitych filozofów są wykładnikami najczęściej ich stosunku do ludzkości, otoczenia, a nie wskaźnikami ich wiedzy nauczycielskiej, czy doświadczenia pedagogicznego. Doskonały filozof-pedagog może nie być wcale nauczycielem ani wychowawcą praktykiem. On rozpatruje sprawy wychowania publicznego i prywatnego, sprawy dziedzictw potomności z punktu widzenia pewnej racji, pewnej metody, pewnej logiki. Stąd mamy rozmaite postaci pedagogiki: np. pedagogikę polityczną (Plato), społeczną, humanistyczną (Comte, Rousseau), ped. narodową (Kołłątaj, Konarski, Czacki, Staszic) i t. d.

Pedagogika jako obiekt ma wychowanie człowieka, ukształtowanie jego moralne, duchowne, spo-

leczne, naukowe (nauki od wychowania oddzielać nie można—Plato), *przygotowane nowego pokolenia gatunku ludzkiego do pewnych przystosowań musowych i założeń idealistycznych*. Więc pedagogika polityczna chce chować lojalistów, mężów zaufania rządu, ładu czy pewnej rutyny, społeczna — ludzi orientujących się w zjawiskach życia gromadzkiego, narodowa chowa obywateli użytecznych przede wszystkim idei narodowej i sprawie swego narodu, nie przesadzając i nie wyrzekając się pozatym w nich onót ogólnoludzkich i społecznych. Wychowanie narodowe rozpatruje warunki biologiczne swego pokolenia i stara się z nich wyprowadzić teorię najlepszą zachowania bytu i powodzenia gatunku w walce o byt.

Ale i ta pedagogika narodowa ma całą moc odmian i postaci, akurat tyle, ile w narodzie w danej chwili jest kierunków, partyj, prądów, stronnictw — każde będzie miało *musowo* swoją pedagogikę, skoro dojdzie do *własnej* myśli politycznej. Zastrzegam się więc, że będę myślał i mówił nie o pedagogice, a o *wychowaniu*, — o wychowaniu *narodowym* takim, którego ideałem niepodległość z ducha, niezależność bezwzględna od jakiegokolwiek polityki, prądu lub nastroju, — odrzekanie się zasadnicze od wszelkiego bezwładu w sprawie dążenia do zdobywania praw do swojego mózgu, serca i ciała. Uważam, że takiego rodzaju wychowanie niepodległe nie jest żadną fantazją pedagogiczną, ani wybrykiem nastroju, przeczulenia, gdy go oprzemy na głębszem rozumowaniu, na pewnej metodzie — może filozoficznej. Wychowanie takie obejmuje z jednakową czułością oba ideały społecznej pedagogiki; — chce kształcić indywidualistów, chce i dobrych szaraków bez nadmiaru przeczuleń indywidualistycznych — dla dobra szeregów. To nie jest frazes i — widzi mi się — i niemożliwość. Ideałem jego jest wychowywanie ludzi *zdecydowanych*,

pogodnych, zdrowych psychicznie i fizycznie, którym ta młoda „joie de vivre“ każe szukać słońca, nieba pogodnego i swobody przestrzeni do lotu; — wychowywanie pokolenia woli i czynu, któreby mogło odpowiedzieć wieszczowi, że „oni chcą chcieć“, któreby mogło znowu — skonstatowawszy sprawność łydek, ramion i sztuki rozkazywania sobie samym — mogło powiedzieć, że „*moje zamiary są identyczne z moimi siłami*“. — To nie znaczy, aby chować koniecznie rewolucjonistów, czy włamywaczy w świątynie ustalonego porządku lub ładu, to nie znaczy, że wychowanie takie ma powoływać organy ruchu do wykonywania założonej zawczasu ekspansji. Broń Boże! — wychowanie niepodległe nic nie powinno mieć wspólnego z czyjąbądź polityką, czy planami zmiany ukształtowań. Ono stoi sobie zupełnie à part, chce służyć *zagadnieniom przyszłości narodu* pokoleniem jaknajbardziej zdrowem, mocnem, nieprzeczułomem, nieprzenerwowanem przez porządne ukształtowanie woli, chęci do życia i bytu, przez *dobry* gatunek tęsknot i postanowień. Bardzo często się zdarza, że pierwsze lepsze mocniejsze wystąpienie młodzieży, czy to w obronie swoich ludzkich praw (a przecież nawet i dziecię powinno mieć dla siebie konstytucję), czy w obronie mrzonek i uroszczeń nieważkich — odrazu zostaje ochrzczone nazwą pajdokracji i wywołuje niepotrzebne dysonanse. Życie *zawsze* jest stykaniem się bytowania schyłkowego, kończącego swój okres ziemski z bytowaniem kiełkującym, młodem, — stykaniem się dziwnie twardem, choć tak blizkiem, Na rozkładającym się w próchno pniu olbrzymiego powalonego w niedostępnym borze dębu już się plenią figlannie do słońca młode latorośle jego prawnuków i radością swego życia mogą tylko weselić, pięknić, mogiłę pradziada — a nigdy jej urągać.

Śmiem twierdzić, że wyrzuty starym, iż nie kochają młodych przez zazdrość ich radości życia,

a wyrzuty młodym, że mają za mało uczucia dla starszych przez rozwielmożnienie się bufonady i tężyzny—nie mają słusznej podstawy. Niema tu żadnych zaników uczucia, które jedno jest coś warte na świecie—jest nieporozumienie egotyczne, niedocenianie wzajemne praw biologicznych. Młode latorośle jeszcze nie są w stanie skonstatować — na czym wyrosły i z kogo ciągną soki żywotne, stary dąb powalony jeszcze nie doszedł do rachunku sumienia serdecznego i do syntezy Cmentarnika Syrokomli, który nawet po śmierci chce być użytecznym nowym pokoleniom — jakiemu maczkowi lub pszenicze. Gdy latorośle wyrosną o tyle, że mogą sobie spojrzeć pod nogi, obejrzeć swoje ślady na rodzinnym topielisku, — stary dąb już się z goryczy całkiem rozsypał, a jego historia staje się przyczynkiem do dziejów węgla kamiennego na profit mądrej, starzejącej się przyszłości — która już nie ma się z kim porozumiewać.

Są jednak minuty, gdy starsze pokolenie z młodem brata się w serdecznym zrozumieniu i wspólnym wielkim uczuciu życia, — uczuciu *jedności z ducha, jedności biogenetycznej*, którą daje ujęcie wspólnego pierwiastku bytowania. Właśnie wychowanie niepodległe, nie liczące się z wiekiem wychowanków, a obejmujące całe pokolenia ojców i synów we wspólnych ćwiczeniach woli, uczucia, ducha — daje tym wjednoczeniom konkretne podstawy.

Zdajmy sobie bowiem sprawę, że nasze mózgowania często się tak mechanizują, że stają się zupełnie maszynowymi odruchami, — właściwościami automatu. Uczucia pierwotne zaś — jak ciekawość głęboka, serdeczna bytu, istnienia i jego tajemnic, miłość środowiska i otoczenia, wypływająca z tej właśnie ciekawości, słońcozwrotność i gwiezdność—są właśnie temi cechami organizmu, które najdłużej zachowują swoją pierwotność, a przez to świeżość,

gibkość, sprężystość — ekscytującą życie ku wiosnie i młodości. Różnią nas z synami naszymi gatunki rozumowania i produkty myślenia — i słusznie! — ale niesłusznie czujemy się obco, gdy oni mówią nam to, co my chcielibyśmy niewiadomo z jakich powodów uważać za zaletę, tajemnicę naszego serca i myśli, gdyż tego żąda nasze — maszynowe mózgowanie. Ćwiczymy się ciągle w praktyce życia, w mądrości bytowania bardzo celowego, a nie chcemy się ówcić w uczuciach dobrych, które jeszcze ważniejsze są od praktyki realnego życia, ponieważ wytwarzają rzeczywistą łączność gatunku we wszystkich jego pododmianach, a przez to jego większą sprawność życiową. W naszym wspólnym nam z naszą młodzieżą wychowaniu narodowym musimy koniecznie uznać za obowiązującą fizyczną zasadę Huyghensa: „Każdy punkt na fali może być uważany, jako punkt wychodzenia nowej fali“. Każde nowe zjawisko w życiu naszych młodych, naszych następców, naszych spychaczy — to tylko punkt na fali, punkt wychodzenia *nowej* fali, która jest dalszym ciągiem naszej, już mrącej na powierzchni wody. Te wszystkie punkty łączy jedna krzywa — *życie polskie*. Umiejmy ją ocenić matematycznie, wynajdźmy wspólny mianownik ułamków wychowania dla wszystkich kół, dla wszystkich fal i punktów.

Zdaje mi się, że najwłaściwszą podstawą uczucia niepodległości jest porządny heliotropizm dodatni, rzeczywista słońcozwrotność chętna organizmu we wszystkich jego stanach i pozycjach. Będzie on przeciwieństwem stereotropizmu, t. j. dążności do oparcia swego bytu o jakieś ciało inne żywe czy martwe, aby mocne, — do skiotropizmu wreszcie, t. j. dążności do mroku i cienia i t. d. Heliotropizm do-

datni wytwarza w organizmie zdecydowany zawsze ruch wzdłuż promieni słonecznych, zdecydowaną formę i barwę organzmu, zdecydowane odrazu przystosowanie. Rezultatem tego tropizmu jest często pewna wybujałość, ale części i tężyzna zwarta organów, wrażliwość subtelna na światło, dająca wszystkie harmonje barw i linji, a przedewszystkiem symetrię ulistnienia i gwiezdność koronki. Trzeba dziecku wrażliwemu jaknajwcześniej tłmaczyć, dlaczego słońce mu jest tak bardzo drogie, tłmaczyć i na nim i na otaczających spółtowarzyszach życia z królestwa roślin i zwierząt, aby wychowanie jego było naturalne. Już Komeński prosił nas i wołał: „*Chowajcie dzieci w zgodzie z ich naturą i otaczającą je przyrodą*”. My się wynaturzamy stale wszyscy przez to, że ciągle wyczekujemy nadzwyczajności, cudu, — chcemy, żeby cudowność zapanowała nad przyrodą polską (Konopnicka), wiara nad nauką i faktami („*Polska w światłach betleemskich stanie*”), — że powracamy często do tezy średniowiecza „*Credo, ut intelligam*”, że na czele naszego narodu ciągle stoi Farys, a nigdy myśliciel lub uczony. Objawem tego wynaturzenia się jest nasza literatura pesymistyczna, najmłodsza, kochająca się w zgrzytach, dławcach, bluzgotach, charkaniach, w obłudnem karawaniarstwie z obcej nam dostojewszczyzny, poczętej w szkole dawnej, rządowej, nam wrogiej. Wynaturzona jest literatura najmłodszych arbiturjentów szkół polskich, którzy piszą 300-stronicowe tomy ze zdań, przepisanych ze Słowackiego, aby zawiadomić czytający ogół o tem, że „oni jeszcze nic nie mają sobie o sobie do powiedzenia”, a ani jednego słówka niema tam o ziemi.

Kiedyś byłem na odczycie w Zakopanem, zatytułowanym „*Młoda Polska o sobie*”; — był to trójgłos ludzi zakochanych w samych sobie i własnych wrażeniach, którzy mówili takie brednie, jak to, że

„Dzieje grzechu“ są dla nich Hostją — przyjęta w bieliźnie cnoty i w skupieniu dusz“, ale to mniejsza, — ważniejsze, że wbrew tytułowi przez 2 godziny nie usłyszałem *ani jednego* literalnie słowa o Polsce i młodości. Gdzie są nasze „Dzieje cnoty“?!, gdzie są takie książki dobre, jak te, które dla niepodległości z ducha rasy anglosaskiej tworzą: Dickens, panie Alcott, Montgomery i inni? Wszystkich dekadentów naszych, egotystów i erotomanów obtarł — podobno — z powierzchni naszego życia szerszy puls życia w roku 1905-ym. Szkoda jednak tylu żyć młodych, tylu tęsknot, może rzeczywistość szczerych, że tak daleko odbiegły od środowiska i natury w złudne egzotyczności, — szkoda każdej młodej siły, straconej bezużytecznie. To wina właśnie wychowania, — wychowania, które jakoś dziwnie wypaczyło im zdrowie i wolę. Młodzieńcowi, który to wychowanie podległe swemu „ja“ odebrał, imponuje i przyciąga do Słowackiego nie jego tak głębokawe aż do straszliwego bólu ukochanie Polski, nie bajeczna finezja wysubtelniejszego tęsknotą i walką z sobą ducha, nie głęboką często myśl filozoficzna, — a przeczulony subiektywizm tułacza i pielgrzyma, oderwanego od ziemi swojej zawczasem i niepotrzebnie, imponują mu braki Słowackiego, — to, że on „szuka róż i fiołków w życie“, że mu „gwiazdy szczerkają“, że chłopiec polski z nad Gopła, Grabiec, klnie, „żeby Cię ożenił sztokfisz w habcie z djabłem“ itd. — Czyli całe oddalenie Słowackiego od polskiej przyrody, polskiej wieści i wiedzy gminnej. Przenoszenie zbyt gorące u niektórych Słowackiego nad Mickiewicza jest właśnie najlepszym dowodem naszego odbiegania od przyrody ziemi polskiej i od naszej natury, co już tak martwiło w średniowieczu ojca pedagogów, Jana Komieńskiego.

Chcąc mieć ducha podniosłego i wolnego trzeba do *tej* ziemi, do *jej* natury i *jej* słońca zawsze po-

wracać, a przede wszystkim w *słońcu* dzieci cho-
wać. Dlatego to wszystkie *metody słoneczne* tak są
dziś na mądrym zachodzie propagowane w prope-
deutyce każdego przedmiotu, w metodzie ogólnej.
*„Zwróć oczy ku przyrodzie, naucz się śmiać i cie-
szyć do słońca, do wesela, do wolności, którą ci da-
je słoneczna egzystencja, kochaj wszystko, co
cię otacza, żywe czy wątpliwe co do ruchu i ży-
cia, umiluj ją s n e, piękne życie — i twemi pytan-
iami z twojej piskłcej, słonecznej ciekawości daj mnie,
nauczycielowi metodę do prowadzenia, kierowania
twoich osobistych doświadczeń naukowych, twego
małego eksperymentalizmu”*. Oto nakazy tej
metody zwanej „za słońcem”.

Nauk jest wiele, wiedza jest tylko jedna — jest
nią to, co wiemy o sobie, o naszym środowisku i oto-
czeniu (przyrodoznawstwo). Z tęsknotą do wiedzy
człowiek się rodzi, nauka stwarza jego rozwój me-
todyczny. Wszystkie metody muszą być naturalne,
przyrodnicze.

Przyrodoznawstwo nie jest przedmiotem tylko
szkolnym, jest kierunkiem filozoficznym spółczesne-
go wykształcenia; — ono zawsze od wnętrza, za-
świata starało się zwrócić człowieka ku jego środo-
wisku, ku przyrodzie, dziś więc też jest zwrotem od
scholastycyzmu ku naturze, ku dziedzictwu ojców,
ku ojcowiznie od marzycielskich, wędrówek po zim-
nem i dalekiem niebie panhumanizmu. Wielkim zai-
ste — przyrodznawcą jest Mickiewicz, który „Pa-
nem Tadeuszem“ potrafił ten zwrot nieśmiertelnie
ucieleśnić. To też dzieci do niego przychodzić po-
winny nie w klasie 7-ej czy 8-ej, a od pierwszej kla-
sy na nim się wychowywać stale. To jest chyba
tylko chwilowy błąd, nieporozumienie panów huma-
nistów, którzy w najbliższej przyszłości naprawią.
Do filaretyzmu i filpołonizmu musimy młodzież pro-
wadzić przez hodowlę jej w plenerze tych „pól ma-
lowanych zbożem rozmaitem, wyzłacanych pszeni-

*ca, pośrebrzanych żytem, gdzie bursztynowy świe-
rzop, gryka jak śnieg biała, gdzie panińskim ru-
mieńcem dziecielina pała*“, przez doskonalenie
i przystosowywanie zmysłów na najpiękniejszych
uczuciach ciekawości swego środowiska, otoczenia
i bytu; prowadzić do umiłowania tego środowiska—
że tak powiem — eksperymentalnego na zasadzie
własnych dociekań zagadek i zjawisk, do scalania
sobie zagadki swego istnienia w ukochanem słowie
wieszczca, czy jego pieśni.

W pewnym momencie nastroju tego naturalne-
go umiłowania powinna przychodzić wieść o przesz-
łości tej ziemi — historia ziem i człowieka na niej
osiadłego. W uczeniu tej historii trzeba iść metodą
Comte'a przez uczucie, rozum i doświadczenie. Dla-
czego niema osobistego eksperymentalizmu uczucia
w badaniu przeszłości jego narodu? Czy umiesz—
mój mały—ze starych monet i pieczęci poznawać
królów, czy powiedziałbyś, kiedy mniej więcej ten
kościół został zbudowany, czy potrafiłbyś mi tu
w Warszawie, znaleźć ślady polskiego odrodzenia,
czy potrafiłbyś dać mi z twoich wycieczek krajo-
znawczych, czy junackich charakterystykę i porów-
nanie mazura z podlasiakiem, czy znasz wszystkie
miejsca drogie dla nas na ulicach Warszawy, czy
znasz dobrze Powązki?“

Historja wykuta jest schematyzacją faktów, pa-
nowań, bitew, śmierci królów — możeby należało,
żeby uczeń historję swego narodu w pewien sposób
doświadczalny przeżywał, a nie przekuwał, aby
uczył się jej łącznie z językiem rodzimym, z litera-
turą jego,—scaloną dla niego w jedną piękną „*pieśń
o ziemi*“? Za *mało* on zna język swój, za *późno* bie-
rze się do jego piękna i *to* właśnie wywołuje spóźnio-
ne ekstazy i niewyraźne później pączkowania lite-
rackie. Odłóżmy Długoszków, Gallusów do ostatniej
klasy, a już od drugiej weźmy się do Mickiewicza,

Konopnickiej, Kremera,—aby uczeń poznał heliotropizm swego narodu z takich określeń światła, jak *wypromieniowany, rozslonecznienie, przewidny, świtanie, rozdzienek, osmętница* itd., —aby przyjrzał się swej ziemi nawet przy humanistyce okiem *żywym, gorącym*, pełnem tej ciekawości, która—nic wspólnego z piekłem kosmogonicznem nie mając — jest raczej furtką wiedzy rodzimej i rodzonej. *Swoje słońce, swoje zorze, swoja ziemia* — to nie żadne separacje od ludzkości i humaniorów, a raczej *ściste* wykreślenie sobie siedziby pracy wśród nich.

Idźmy wyżej. Nawet *Bóg* dla *naszej* dziatwy i młodzieży musi być w obrazowaniu czysto *polski*.

Jeżeli żydzi mają swego mściwego i bardzo wyrachowanego Jahwę, jeżeli niemcy mogą sobie pozwolić (w pedagogice oczywiście)—na Boga—poważnego nauczyciela—filozofa, jeżeli francuzi w liljowych niebiosach mają liljowego Sir'a,—to my przecież możemy mieć takiego naszego smutnego, polskiego Boga, jakiego pełne są nasze rozstaje z ich krzyżami, mogiły zapomniane, wreszcie wszystkie uroczyska tej ziemi. Dobry wychowawca i ksiądz-patrjota pomoc skuteczną w takim zbliżeniu Boga duszyczce dziecka znajdą w takich „Jaselkach“ Rydla, „Nowem latku“ Konopnickiej, poezjach Goszczyńskiego, w pamiętnikach Rufina Piotrowskiego (rozd. „Bóg i Ojczyzna“). Już są podobne wypisy w Galicji, tworzą się inne. (Patrz wydawnictwa Tow. Im. Piotra Skargi).

Wchodźmy do duszy naszego dziecka *przez serce* (tak, jak to swoim zalecał Amicis) — wchodźmy delikatnie, cicho, lecz z otwartem naszym sercem, — dla przykładowego dowiedzenia, że ze wszystkiego na świecie najmilsze to, co *swoje*..

W naszej historii porozbiorowej znajdziemy dalszy ciąg Ewangelji, żywe ilustracje do wychowania moralnego naszej młodzieży, bo słusznie mówi pismo święte, że „*pomnijcie na sprawy ojców, które*

czynili w rodzajach swoich, a otrzymacie sławę wielką i imię wieczne". (I. Ks. Machab. III. 51).

Samookreślenie narodowości dziecka powinno być *mocne*, wyraźne, tak jak wypierzenie się pisklęcia, jak wykolorowanie rozwiniętego kwiatka, jak *czystość* wody nowopowstałego kryształu. Temu wykrystalizowaniu się polskości często bardzo przeszkadza błąkanie się myśli wychowawców i rodziców po szczytach nadczłowieczeństwa lub wyidealizowanie jakichś efemeryd bez krwi i kości, wyezgaltowanie typu międzynarodowego rzezańca duchowego, obojętnego dla wszelkich wschodów i świtów zachodnika.

Bardzo łatwo być kosmopolitą — mówi Mickiewicz — daleko trudniej patryotą. Jednym z zarzutów, którymi zwolennicy wychowania wszechludzkiego obarczają hojnie wielbicieli wychowania indywidualnie-narodowego, jest traktowanie współrzędne miłości i nienawiści, jako czynników wychowawczych. Zarzut ten często słyszałem i od narodowców, którzy chcieliby pielęgnować jakąś sielankowość w dzieciach, którzy zapatrzeni w jakieś mistyczne, dalekie przeznaczenia Polski, chcieliby poić działwę jagmnięcą potulnością miłości i bezwyrazistością płciową. Doprawdy nie rozumiem, jak można sobie wyobrazić Ormuzda bez Arymana, światło bez cienia, anioła bez szatana? Przecież wszelkie religje oparte są na umiłowaniu Boga światłości, a nienawiści dla ducha ciemności, — związek z ziemią jest również religją, więc na szczyrych, prostych uczuciach miłości serdecznej ziemi i nienawiści do jej lupiezców opierać się powinien. Gorącej miłości towarzyszyć musi w zdrowym organizmie nienawiść ostra (nie tępa), nienawiść czynna (wyraźna pod względem płciowym), mocna i twarda—ale nie chora, nie histeryczna, nie robaczywa w swoich postępkach gorączkowych. Nienawiść, która umie pogardzać, nie umie się pastwić i znęcać,—nienawiść, ma-

jąca w sobie gniew Juwenala, żar prometeistyczny i ból ludzki, nie anielski. Taka nienawiść jest nam potrzebna i pożyteczna, ponieważ jest równie, jak miłość, uczuciem twórczym, — może nawet nazwa nienawiści jest dla niej za ordynarną, — w niej jest moc gniewu ducha — jest odporność zajadła psychiki.

Niech naszemu wychowankowi drżą ręce, krwawią się własną krwią wargi zwietrzałe, niech mu łupie się serce w piersiach, jako ten ptak w skrzyni zamknięty, jeżeli ma on być mężczyzną. Niech mu gorzeją oczy do zapatrzeń dalekich przez tę mękę niemocy, niech mu dusza się do dalekich zaczynów hartuje przez dygotanie gniewu strasznego w wąpiach, lecz niech umie sam szukać sobie ukojenia w tej ziemi, „gdzie wszędzie jest pięknie“, gdzie czy chociażby drew rąbaniem, czy kopaniem rowów zawsze sobie pomódz można w gniewie obłądnym. Fala uczuć prawego polaka musi mieć amplitudę wyraźną, dużą, niezmatowaną żadnemi bocznemi fluktuami przywrażeń i nadczuć. Boli serce, gdy młodzież daje się łapać na piękne frazesy postępowe, nic ich nie kosztujące, rozmaitych działaczy wschodnich, gdy ich preferuje nad *twarde* przypominania obowiązku przez swoich starych nudziarzy. Miłość ziemi i ludzi powinna obejmować *wszystkie stany i kasty*, wyrzekając się bezwzględnie jakiegokolwiek separacji, jakiegokolwiek klasyfikowania rodaków na miłych i antypatycznych: arystokratyczne czy demokratyczne zapatrywania polityczne ustąpić powinny zapatrywaniom i gustom *meliorystycznym*, potrzebie duchowej wyszukiwania w swem społeczeństwie ludzi najlepszych, najpewniejszych niepodległościowo, jako ludzi zaufania. Tu wrócić należy do literatury klasycznej, republikańskiej, do wzorów Korneliusza Neposa, do Tacyty, Liviusza — ten klasycyzm umiłowany przez naszych dziadów dawał nam Batorych, Zamoyskich, Żółkiewskich; niech tylko on

nie będzie drewniany, niech się łączy z literaturą ojczyzną w jedną całość organiczną, aby kosztem poznawania martwego już języka nie ponosiły krzywdy żywe, wieczne wzory piękna duchowego: Przypuszczam, że z żywotów młodszych, nowych — z żywotów naszego życia narodowego możnaby nowe wydanie Korneliusza Neposa ułożyć, od czegoż jest literatura — powinnyby się to udać temu, ktoby się przejął szczerze pedagogicznymi ideałami Plutarcha i celami Neposa. Wszelki bowiem patriotyzm uoczy kochać, czy przywiązywać się do rozmaitych rzeczy — do części ziemi, prowincji, zjawisk pewnych na niej, do języka, do historii i są więc wskutek tego u nas patryoci historii, prowincjonalni, językowi itd. Należy jednak za ideał uczuć patryotycznych uważać ten, który prowadzi do umiłowania rodaka-człowieka, do pokochania istoty ludzkiej w bracie, jako przedstawicielu najintensywniej pojętej energii życiowej, jako wcielenie pewnych przeznaczeń bytu i pewnej postaci gospodarki na ziemi. Jest to najtrudniejsza postać patriotyzmu — rzeczywiście niepodległego — gdyż odrzucamy wszystkie wtedy abstrakcje czy dodatki, które nam w bracie, bliźnim, sąsiedzie — nie pozwalają zobaczyć człowieka, i nasz stosunek do naszej ziemi wnosimy na wyżyny głębiej odczutego braterstwa i człowieczeństwa. Taki cel rowinny mieć przedewszystkiem wszystkie humaniora w wychowaniu narodowym gorącym.

Mimowoli może wkroczyłem w dziedzinę wychowania umysłowego, a o niem założyłem sobie mówić jaknajmniej. Straszy mnie wogóle intelektualizm, jaki płynie ze zmechanizowanego mózgowania ludzi, traktujących wiedzę w sposób zmysłowy (anglosasi) lub utylitarny (żydzi) — wierzę, że

uczucie jest najbardziej twórczym pierwiastkiem naszego wychowania, a intelekt jest przy nim tylko środkiem pomocniczym. My dzisiaj już nawet genezy wrażeń zmysłowych doszukujemy się tylko w intellekcie.

Myśl niepodległa nie tyle z wiedzy, co z uczucia zawsze płynie, — jednakowoż wiedza gra w tem rolę doświadczenia. Nauka powinna dawać wiedzę w dobrym gatunku, niespleśniałą, świeżą, strawną, o szerszym widnokregu poglądów na świat i życie, scalaną stale w jednej tęsknocie człowieka do prawdy, do zagadki wszechistnienia. Wychowanie niepodległe powinno wcześniej trochę tłumaczyć swoim dzieciom, co znaczy uległość woli, podległość koszarom, krzykom, frazesom, wizjom, — tłumaczyć nie w sposób zimny i twardy, anatomiczny, a w sposób uczuciowy, psychologiczny, zwracając baczniejszą uwagę na gatunek ciekawości i tęsknoty do prawdy wychowanka i popierając najgoręcej jego własne metody empiryzmu, czy racjonalizmu. Myślę, że są jednak *pewne* nauki, które specjalnie ekscytują i rozwijają żywiej tę auto - analizę metod ciekawości do wiedzy — do nich bym zaliczył — historję cywilizacji ogólnej, z szerszem uwzględnieniem tego, co z niej wiemy o naszym kraju, antropogeografję z krajoznawstwem rozumowanym, psychologję z logiką, biologję ogólną, — historję geometrii i mechaniki.

Zachęcajmy tylko młodzież do *uważnego i zupełnego* przeczytania książki, której tytuł ją zafrapował, do fundowania krytyki i oceny *osobistej* na *rzeczowem* poznaniu książki, a nie na wiecowem sprawozdaniu lub wiecowym traktacie. Przecież kiedyś, ongi — my sami ojcowie i wychowawcy wpadaliśmy w rozmaite „izmy“ mniej czy więcej radykalne, znając ich literaturę przeważnie z okładek broszur agitacyjnych, z proklamacji i odezów. Uważaliśmy wtedy, że nasze przekonania starczą za

wiarę, — i siadaliśmy wreszcie na koszu. Chrońmy od tego nasze młode pokolenie przez zachęcanie do uważnej, sumiennej analizy wszystkiego, co podległo ich zaciekawieniu, do nieprzepuszczenia niczego lekceważeniem lub lenistwem myśli. Nie należy jednak również nigdy kokietować młodzieży wiedzą, dając do zrozumienia przedwcześnie jej egotyczne, realne korzyści w walce o byt, podkreślając lubieżnie perfidje jakiegokolwiek uświadomienia. Wiedza jest dla ziemi, dla braci, dla kraju—„przez twoją—mój synku — naukę, przez twoje zrozumienie ważności dorobku kultury, przez twoje przyszłe ubóstwo — jeśli będziesz naukowcem polskim — przez twoje pielgrzymstwo, tułactwo i mękę dla Ducha, dla ziemi. Wiedz, że społeczeństwa chrześcijańskie nie giną, odradzają się przez martyrologję, przez męczarnię w walce ze złem dla przyszłego tryumfu dobra i sprawiedliwości. Zbrój się do tej walki w wiedzę czystą, nierozmienianą na żadne srebrniki utilitaryzmu; w wiedzę nieopatentowaną i nieplombowaną przez rządy i rytuały, — w wiedzę twoją własną, osobistą — wiedzę nie tylko mózgu lecz i uczucia“. — Takbym powiedział swemu synkowi — gdybym go miał, niestety. Muszę to mówić synom cudzym, którzy tak często z ojcami boją się mówić o Polsce.

Jeszcze parę słów o kształceniu woli, która jest przy tym wychowaniu potrzebna. Nasi ojcowie przed rokiem 63-im w rozmaitych instytucjach szlacheckich, szkołach i konwiktach robili sobie rozmaite umartwienia, szykując się do przyszłej walki o niepodległość. Sypano sobie po cichu, w rozmaitych komórkach setki bizunów dla sprawdzenia odporności skóry doświadczenia i wprawki

rozmaitego pomysłu ćwiczyły hart i moc rozkazywania sobie. Te ćwiczenia dały potym silnych duchem szermierzy wolności, dały mocne i tęgie pokolenie, które przysłużyło się rzetelnie sprawie zachowania dobrego gatunku polskości. Duchem tej mocy są zawsze młodzieńcze dobre organizacje i konspiracje psychiki przeciwko grzesznemu ciału. Należy protegować wszelkie dążenia młodzieży do spełnienia jakichkolwiek obowiązków społecznych: towarzystwa samopocy, kółka samokształcenia, organizacje gimnastyczne, podkreślając konieczność wytrwałości, zajądlności w robocie i nieustawiania w dążeniach *do poznania samego siebie*, aby móc sobie rzeczywiście rozkazywać.

We Włoszech radą Amicisa kierowane nauczycielstwo proteguje silnie pewien rodzaj świeckiej spowiedzi publicznej w klasie; wszystkich chłopców zebrawszy przed sobą, kieruje dyskusją nad grzechami i przewinieniami wybrany przez chłopców plebiscytem nauczyciel,—który do tej funkcji często się musi przygotowywać specjalnie przez kilka tygodni. Daje taką spowiedź podobno wspaniałe rezultaty: — szczerłość i otwartość dusz prawych podnosi dusze słabsze i niepewniejsze magnetycznie w górę na nieznanie wychowawcom poziomy.

Stortingi szwedzkie, do których należą chłopcy i dziewczęta związani wspólnie umiłowaniem i obowiązkiem pielęgnowania cnoty, pod jej wszelką postacią, dają podobnie wielkie rezultaty.

U nas o te sprawy wychowawcze nikt nie zabiega, boją się wszelkich naturalnych utrudnień władzy i stosunków—i młodzież musi sobie wymyślać sama i ideały i organizacje. A ze wschodu do niej płyną flukty wiadomości o „klubach opalków (okurków)“, o „maksymalistach i minimalistach“ z ławy szkolnej, o esencjach nihilizmu, na jakich chce się często oprzeć pojęcie wolności młodzieży rosyjskiej. A i literatura sama nie jest wolną od sosów niezdrowych.

Mnie się wydaje, że łączy ludzi zawsze najlepiej uczucie pierwotne: ciekawość i miłość. Na nich trzeba opierać wszelkie federowanie młodzieży, — ciekawości dać heliotropizm polski, miłości — polofilizm, podparty filaretyzmem i z niego wypływający.

Przez rozwijanie woli głębokiej, dążności do wypowiedania się wszędzie i zawsze w polskości bez względu na warunki i okoliczności, można tworzyć lepszy gatunek polaka, rozwiniętego w swojej odmianie *samoistnie i naturalnie*, jako ten kwiat polny. Stałe i trwałe dążenie do słońca wolności, — podporządkowywanie woli wszystkich odruchów i drgnięć organicznych ku temu jednemu ośrodkowi, wytwarza pewne *skupienie psychiki*, powagę w pracy kojarzeniowej, wytwarza „*chcącego chcieć*“ być niepodległym. A to już blisko połowa drogi do celu. Bo wszystkie nasze nieszczęścia narodowe zawsze płynęły stąd, żeśmy wszyscy razem, duszą narodową „*nie chcieli chcieć*“.

Wolę czynu daje zdrowe ciało, człowiek chory jest nieodpowiedzialny za swe czyny, jest balastem i bagażem czynom ludzi zdrowych. Wychowanie fizyczne musi przede wszystkim dawać podłoże ujęciu niepodległości. Podstawą tego wychowania jest gimnastyka w greckim tego słowa pojęciu, lecz nie gimnastyka metodą szwedzką, czeską (sokół) a *gimnastyka polska*. Dziecko nasze z domu naszego i ze krwi naszej zawsze tęsknić będzie do *swoich* pobudek i hejnałów, do *swoich* nut i rytmów, do *swoich* ćwiczeń ruchowych, które powinny mieć zapach szwoleżerski i starą sodalisów i husarzy myszkę, aby odpowiadać potrzebom psychiki małego mazura, czy małopolanina. Lata przynoszą nam zbyt obfity plon coraz gorętszych tęsknot naszej młodzieży, ich rozpaczliwych często wycieczek ku łączności spraw ducha i ciała w jakowejś narodowej sferze czynu. Stoimy wobec nich bezradni,

gdyż wiemy, że nie sama tylko potrzeba ruchu i tęsknota do czynu te bolesne nad wyraz ciągi wiosenne młodzieńcze powoduje. Są przecież i prowokacje zdradne.

Wiemy, że my w szkole i w domu wszystkich tęsknot młodzieży naszej zaspokoić nie jesteśmy w stanie, bo i sami często naszym tęsknotom nie potrafimy dać odpowiednio śmiałej i szczerzej formy wyrazu.

Nie gasić nam pożarów mokrą płachtą, nie ludźmy się, abyśmy ciąglem, statecznem mędrkowaniem mogli poskramiać w młodzieży te jej wzloty, odruchy i zapędy, w których ona zawsze uciekać będzie od naszego nudnego morału, od naszej zbytnej filisterskiej trzeźwości i mitygowania, dopóki mądra starość nie zniży się do najdrobniejszego rozumienia młodości, dopóki młodość — podmiósłszy głowy ku posłuchowi starości, nie posłyszysz głosu młodego, głosu wiosny ducha.

Na to jest jeden środek. Stanać ze swymi synami w jednym szeregu wspólnego, bratniego wychowania psychicznego i fizycznego w szkole jedności, po to, ażeby wreszcie uczynić *jedną* wolę, ożywiającą czyny i myśli, *jedną* myśl wspólną — serdeczną i ukochaną — „*złączyć w jedno ognisko duchy*“ — aby same przez się uwiędły wszystkie targowice, odpadły cienie wszelkiej prowokacyjnej polityki, aby nam był wspólny „jeden śmiech czy jedno płkanie“ — bo to jest chyba jedyna droga do odrodzenia naszego.



4. BIOLOGICZNE PODSTAWY NAUKI JĘZYKA OJCZYSTEGO.

Nad rodowodem mowy ludzkiej oddawna biedzą się uczeni. Rousseau jako istotę mowy uważa zbliżenie do siebie dwu płci, Herder szuka jej w prostem naśladownictwie przyrody, Bonard uważa ją za fizjologiczny skutek czynności mózgowych, Humboldt za objaw ducha narodowy, środek porozumiewawczy istoty współczesnej. Darwin próbuje nawet wynaleźć przejście od sześciu t. zw. psychologicznych wykrzykników aż do dzisiejszej mowy ludzkiej. Nie będziemy się wdawać więc w badania pochodzenia mowy, nad którym z większem powodzeniem już dzisiaj pracuje społeczna kooperatywna psychologia eksperymentalna, wierzymy bowiem, że język jest wyłącznym obrazem i tłumaczem myśli i uczuć narodu, jest najbardziej indywidualną tego narodu własnością. I to nam powinno wystarczać. Język powstaje z narodem, z nim żyje i z nim umiera. Każdy bo naród ma właściwe sobie uczucia, skłonności, wyobrażenia; z pewnych właściwych sobie stron zapatruje się na świat zewnętrzny i wewnętrzny, pewnym specjalnym niejako głosem światy te do niego przemawiają. Wskutek te-

go w języku jego zbudowany i złożony jest właściwy sposób widzenia i myślenia, w brzmieniach, zwrotach i duchu języka odbija się właściwość uczucia i pojęcia narodu. („Wer den Dichter will verstehen, muss in Dichters Lande gehen“). Każdy język, jako utwór i obraz ducha może wyobrazić pomysły poety, ale nie każdy również snadnie jest usposobiony do tej pełności, różnorodności i muzycznej piękności wyrazu. Odznaczają się taką zdolnością szczególnie języki pierwotne, jak np. polski, od języków pochodnych (np. angielski, holenderski) i t. zw. żargonów. Język pierwotny jest najbardziej bliski naturze przez swoją malowniczość, która potęguje się i rośnie w miarę ustalania się stosunku narodu do przyrody. Malowniczość języka rośnie od bogactwa dźwięków. Mamy ich w naszym przebogatym języku („harfa dziewięciostrunna“) mnóstwo: — mamy dźwięki twarde, mocne, miękkie, słabe, płynące i syczące, otwarte i ściśnione.

Niema dźwięku w gwarnym jazgocie ludów europejskich, którego byśmy u nas nie znaleźli, albo go odtworzyć nie umieli. Stąd poliglotyzm polaków, szczególnie arystokracji, włączającej się po świecie jak żórawie; stąd zdolność do języków, jaką w nas podziwiają najslabsi „głoci“ na świecie — Niemcy.

Malowniczość języka naszego potęguje wreszcie nieprzebrane jak zmienność krajobrazu w Polsce i jej szaty przyrodniczej—bogactwo form, swobodnie w rozliczne kształty naginanych, swobodny szereg wyrazów, słów i zdań całych. Stąd płynie zdolność do wyrażania wszelkich, najbardziej indywidualnych piękności w najbardziej im odpowiadającej fonetycznej formie, stąd i prosta a szczerą syntezą, że „u nas w Polsce wszędzie jest pięknie“. Siłą pierwotności język nasz stoi obok germańskich, o wiele zaś przewyższa języki romańskie, słodyczą i śpiewnością nie ustępuje włoskiemu, ze słowiańskich języków nie dorównywa może jońskiej mięk-

kości i samogłoskowości języka rosyjskiego, ale go prześciga za to mocą i energią kombinacji spółgłosek (myło — mydło; porog — próg). Mylnym jest zarzut monotonii w akcentacji wyrazów na drugiej sylabie od końca, gdyż oprócz tej, język polski posiada jeszcze drugą (akcentację wymowy), polegającą na dłuższem lub krótszem przetrzymywaniu. Ona to wraz z bogactwem dźwięków tworzy języka melodyjność, tak pięknie wyrzeźbioną i wypieszczoną na strunach naszej poezji.

Czeka mnie już dawno — zapewne — z Wawszej strony zapytanie, dlaczego tak długo gładzę o rzeczach wszystkim dawno znanym, jeśli nie przesłuchanych, dlaczego powtarzam stare gadki i wieści o prawdzie, jako coś nowego? Odpowiem zaraz. Robię to dla tego, że nie umiem milczeć, gdy w swojej zakurzonej nauczycielskiej mnemonice odnajdę stare źródła rozkoszy, a temi są dla mnie zawsze wspomnienia bogacenia się wraz z jaźnią mego języka na zjawiskach w mojej ziemi. Robię to dla tego, że myślę, iż szkoła narodowa musi mieć za główne zadanie pielęgnowanie języka, który jest wyrazicielem Psyche narodowej i wykładnikiem ekspansji siły Ducha, który streszcza w swojej formie i układzie psychologicznym — wiedzę i uczucie narodu, jego wieść o zagadkach wszechistnienia, jego tęsknotę do czucia na miliony parasangów w przestrzeni, jego chęć patrzenia głębią oczu i głowy. Każda szkoła narodowa ma jakiś (poza ogólnymi ideałami) kult specjalny — Niemcy uprawiają kult siły państwowej i organizacji, kult porządku (grzebienia i mydła), Francuzi kult bezwzględny wolności obywatelskiej i praw człowieka, — Włosi kult gorącego sentymentu i wiedzy przy nim ścisłej, Japończycy kult uśmiechu równowagi i pogody, Amerykanie kult zwycięstwa w walce o byt, — naszym kultem winna być nasza harfa Derwidowa, która „węzom dała lzy i serca dała“; z przyrody ziemi polskiej biorąca swą

pieśń, drzewo i struny. Filologia polska prowadzić powinna w szkole polskiej do filopolonizmu w najczystszej jego postaci, badanie literatury ojczystej, która tyle razy była dla ślepego pielgrzyma poculunkiem cudu, powinno wieść dziecko nasze do filaretyzmu i arystokratyzacji duszy. Nauczyciel języka ojczystego, to pierwszy stroiciel własnej harfy dziecka.

Myślę, że wiele jest metod w tej robocie. Wszystkie są dobre w dobrych rękach. Chcę zwrócić uwagę na jedną, która—„z naturą dziecka i otaczającą go przyrodą“ (Komeński) będąc w najgłębszym kontakcie, przedstawia najprostsze wyzyskanie dróg naturalnych. Bardzo niewiele jest jeszcze badaczy (Rzętkowska, Dawid, Karpowicz, Szycówna) gatunku ciekawości życiowej dziecka polskiego, lecz ci, co mają z nią ciągłą, codzienną niemal styczność, wyczuwają w niej pewną wytyczną temperamentu małego warcholika i spadkobiercy szlacheckiego „veto“ i chłopskiego „co mi tam“. Mówię tu o pewnej czupurności i zawadjectwie, jaka cechuje wszelki eksperymantalizm naszych chłopaków, o dużej nieufności do siebie, sił własnych i całego świata, przy dużej potrzebie wyrazu zewnętrznego, jaka cechuje nasze dziewczynki. Tak jedni, jak i drugie mają swoiste gatunki ciekawości do środowiska i otaczającego je świata. W tym momencie, gdzie dziewczynka zaledwie pyta „jak się to nazywa?“ — chłopak nasz już zdążył wyładować cały szereg „po co to, na co, dlaczego?“, przyczym z góry już mają swoją dziecinną nazwę dla tej rzeczy wraz z mnóstwem ciętych dla niej określników i odpowiednią instalacją w ich własnym — dziecka polskiego — środowisku. Dziecko to jest gorąco żywe, rodzi się często już ze szwoleżerskim mazurskim wyrwasem, z mocną w założeniu temperamentowem pustotą, z silną bardzo słońcozwrotnością i tęsknotą do ruchu. W małym jednak łobuziaku

i maleńkiej kokietce drga ta lepsza pożądlivość życia, ta ciekawość żywiołowa świata i jego zjawisk, która z pierwszym stopniem do piekła kosmogonicznego nic wspólnego nie mając, jest raczej furtanką wiedzy indywidualnej, na osobistem doświadczeniu dziecka opartej. Nie dla polskiego dziecka chyba wymaślano „naukę o rzeczach“ (Herder), gdyż ono nie jest rzeczą, mało go interesują rzeczy; — za to ważka w locie, jaskółka w pościgu za muszką, sarenka w rączym podskoku wcinają się mu w źrenice, grą wykończonego ruchu z taką siłą, że te oczy stają się źbiczce, chytre, przepatrujące wszystko do dna, do istoty cudu czy zączynu przyrody. Wtedy w braku wyrazów i wyrażeń, w niedostatku słowniczka i składni, na ustach czerwonych jak wiśnie zjawiają się bajeczne fabrykaty łobuzerskiego żargonu, dziecinne neologizmy i mętowania ruchu czy przypadku życia, zjawia się kapitalna często tego ruchu percepcja, na którą dziecko odpowiada najsilniej tym zmysłem, który jest u niego najsilniej wyczulony. Wtedy dotknięcie np. subtelnego zam-szu ze skóry młodego łosia lub jelonka daje nam odpowiedź, że to jest „milu-milu“ z jednoczesnem głaskaniem się po brzuchu w sposób zdecydowanie gastronomiczny, wtedy zegar np. mazywa się białą twarzą z wywieszonym językiem, który się „majta“ na prawo i lewo. Dlatego to wszystkie ujęcia dziecinne spraw życia mają dla nas barwę dowcipu przez swoją pierwotność i nieskażoność sposobu zanotowania, dlatego dziecko — mały anarchista — uczy nas zawsze filogenezy i ontogenezy składni i ducha językowego, — dlatego gwara dziecka zawsze ma urok natury i pachnie lasem i polem. Trzeba tę dziecka naszego słońcozwrotność wyzyskać przede-wszystkiem przy nauce języka w sposób jaknajbar-dziej dodatni.

Wyobrażamy sobie często np., że takie określe-niki, jak „wypromieniowany“, „przewidny“ zatru-

dne są dla ujęcia naszego wychowanka, gdy raptem on pognębia nas ni z tego ni z owego opowiadaniem o chmurce, w „której stoją — jak druty babuni z kłębka—rozżarzone promyki słońka“, albo o tem, że na polance po wyjściu ze starolesia było tak jasno i widno „jak w oku“. Nasz mały gaduła sam nam podrzucił swoim bajecznie żywym dziecinnym ujęciem sprawy moment, kiedy jego embrjonalnemu słowniczкови potrzebne są określenia wypromieniowany i przewidny — i takich momentów byłoby więcej, gdybyśmy przy nauce języka silniej zwracali uwagę na właściwości osobiste psychiki dziecka, gdybyśmy w poznawaniu przez dziecko świata zewnętrznego chcieli kierować się własną tego dziecka ciekawością do tego świata, uwzględniać jego osobiste, naturalne środki w poznawaniu tego świata.

Byłoby to wypełnieniem testamentu Komeńskiego i Konarskiego. Egzekutorzy dobrzy zwykle starają się iść dalej w kierunku inicjatywy, uważając testament za początek dzieła, a nie za jego koniec.

Niema wątpliwości, że oko częściej lepszą daje centralizację zjawisk zewnętrznych w mózgowiu dziecka, niż ucho, które i rozwija się dłużej i subtelniej i dużo więcej dziedzictw potrzebuje dla finezji słyszenia. Wskutek tego pamięć plastyczna zwykle u dzieci cokolwiek wyprzedza pamięć fonetyczną, tembardziej, gdy u dziecka wzrok i dotyk pracują tak usilnie razem. Przypuszczam, że z tego wnioskować należy, iż słowniczek dziecka szybciej i równiej się bogaci przez czytanie powiastek ilustrowanych odpowiednio do jego pojętności z odpowiednim nastrojem zaciekawienia małego czytelnika, niż wysłuchiowaniem opowiadania wychowawcy, w którym najmniejszy błąd propedeutyki i pedagogiki gasi momentalnie nastrój i działa wstecz, — tworzy bezład w słowniczku. Chodzi o to jednak,

żeby dziecko jaknajwięcej czytało osobiście, samo pracowało wzrokiem przy akcji kojarzeniowej, a jak najmniej słuchało czytania cudzego bezczynnie. Wskutek tych samych racji praw wyrażania myśli, uczyć najlepiej zapomocą przepisywania z książki przez dziecko odpowiednio mu dobranych „rysunkowo“, — że się tak wyrażę rozdziałów.

Tak przy czytaniu, jak i przy przepisywaniu działać musi czucie pierwotne — ciekawość, pierwszy rzeźbiarz pamięci plastycznej, — strój tej ciekawości leży w ręku nauczyciela: przygotowanie czytanki, jej zilustrowanie i objaśnienie, wybranie czytanki interesującej, połączenie jej z ilustracją indywidualną małego scribe, ustanowienie obowiązku pisania ładnego, traktowania pisania, jako pracy poważnej — *rysunkowej* — oto główne czyny ręki i głowy nauczyciela. To przepisywanie musi być koniecznie traktowane jako ćwiczenie ze „szkoły pracy“, jako środek do pokazania przez dziecko gatunku swojej pracowitości i ujęcia pracy — w sposób konkretny. — Nie może być ono zmechanizowane, ani automatyczne, musi być żywe, aktywne przez inicjatywę nauczyciela czy wychowawcy, rozumiejącego dobrze zasadę Frebla, aby bawić ucząc, uczyć bawiąc, a nigdy nie poddawać dziecku myśli, że praca może być karą, do czego tak często dawniej używano przepisywanie. Należy dziecko *przywiązać do aktu pisania na użytek pamięci*; jak wiele walcą są ludzie, którzy umieją i lubią robić notatki, zapisywać spostrzeżenia, notować wypadki i ujęcia, — jak wiele wogóle znaczy w życiu człowieka umiejętność właściwego użytkowania sztuki posługiwania się piórem. Dziewczynki częściej od chłopców lubią zapisywać myśli i zdania ludzi wielkich, czy uczonych, zapominają jednak prędzej o swoich albumach, niż chłopcy o kajetach swoich notatek.

W albumach naszej młodzieży za dużo jest literatury, przeważnie poezji i paradoksów, zamało nyy-

śli i zdań wiedzy, — ale to już jest nasz defekt narodowy, ogólny.

Myślę, że wszczęcie właściwego gatunku miłości do porządnego, czystego i pięknego pisania, do wyraźnego podpisywania rysunków i ilustracji własnych w dziecku — zacznie je kiedyś uchronić może od szkodliwej nad wyraz grafomanji, od lubowania się w sofizmatach i figurach stylistycznych, zamiast w solidnem, opisowem ujmowaniu zjawisk życia. Trzeba w naukę kaligrafji wlać trochę więcej metody i wiedzy, — a w sztukę pisania trochę zeznania jego powstania z rysunków skalnych i skórnych naszych prarodziców w minuty żywszego rozbudzenia prometeizmu.

Najgorzej jest, było i będzie z gramatyką, a o pisowni to nawet niema co wspominać. Nic tu nie mam ponad przypomnienie znanego kałamburu z czasów Moljerowskich, że „człowiek wolny i niepodległy nic niema wspólnego z gramatyką, ponieważ ta ostatnia jest więzieniem języka“. Co do pisowni, to jest ona u nas jakimś bezpaszportowym tułaczem po osiedlach różnych mezaljansów narodowych. Przeżyłem coś z 5 odmian zasadniczych jednej gramatyki ojczystej i ze 4 pisownie, uznane to za obowiązujące, to za przyzwoite — i przestałem wierzyć, aby w Polsce można było pisać poprawnie według jakiegokolwiek jednej ustawy, czy umowy — wprowadzonej drogą cywilną. Przyjęcie jednej pisowni, to sprawa obywatelska i społeczna — a wcale nie rzecz gramatyków czy filozofów. Gdy się znajdzie władza, to będzie i pisownia stała, wprowadzona — mocno i stanowczo. Więc nie wierzę wskutek tego w jakiegokolwiek związku rodzinne między gramatyką i pisownią, nie wierzę w gramatykę, odkąd Karłowicz powiedział mi, że tylko tam jest ziemia polska rdzenna, gdzie lud polski ma w mowie nosówkę (!?), odkąd nie można ustalić, czy lud kaszubski mówi narzeczem polskim, czy języ-

kiem własnym, odkąd nie mogę się dowiedzieć, jaką wagę względem ziemi mają te chwiejne pojęcia języka, narzecza, gwary?... No, ale to sprawy moje osobiste. W sprawie ogólnej pytam Was, czy można naród o tak bujnej, żywiołowej iście skali życia, losów i temperamentu — jak naród polski — ująć w ściślejsze ujęcie antropogeograficzne, czy można język jego tak niesłychanie żywy, gorący, tworzący ciągle nowe formy i kształty językowe zamknąć w jakieś niezmiennie reguły doktryny? Czy wysiłanie się na tworzenie praw obowiązujących dla mowy dziecka przy jednoczesnem zaniedbaniu mowy starszych, nie jest znęcaniem się nad pierwiosnkami języka i życia? Gramatyka żywego języka polskiego, to nie gramatyka zmarłej w kwiecie wieku i rozkwitu łaciny, ani angielszczyzny, która opasawszy glob ziemski władzą interesu, zamknęła swój słownik własny na wyrazach zdobycznych. Pisownia polska, to tylko protokół formularza życia narodowego, jak w danym stuleciu myślano i mówiono po polsku. Dlaczego w XX st. rozumowano, że „rzepę“ należy inaczej pisać niż „żabę“ — a „móc“ „i tak i tak“ (K. Appel), dlaczego stanowiono pisać „rzekszy“, a nie „rzekłszy“ it.d. Ta kronika barw językowych życia psychicznego ma wtedy tylko znaczenie wychowawcze, jeżeli się zrozumie w niej ewolucyjną zmienność, anarchiczną swobodę i wolność języka, który w swoim życiu ciągle robi niespodzianki i „kawały“ filologom i logikom, — wszechwładność życia nad teorjami praktycznego bytowania. Nie należy więc zbyt majestatycznie twierdzić o niezłomnościach wymóg językowych, gdy pisanie poprawne i gramatyczne dzisiaj jest właściwie dostosowaniem się do społecznych prądów i zwyczajów pisania w Polsce, jeżeli nie pewnej mody pisania. Gramatykę języka polskiego można ujmować tylko na tle życia polskiego, na tle biogenetycznego rozwoju, bo gramatyka *to biologia*

języka, a nie anatomja języka. Metody biologiczne muszą być oparte na osobistym eksperymentalizmie wychowanka, na jego życiowem doświadczeniu i ciekawości życia. Pisać i mówić poprawnie będzie tylko ten wychowanek, którego do form zewnętrznych myśli polskiej i do zasad mowy naszej *zaciekawiono*, przyciągnięto, rozbudzono; — który dźwięk „harfy Derwidowej“ uchwycił głębiej, — kaskady i tonację psychiki wyczuł swoją duszą, a nie ten, który wyuczył się z Kryńskiego, czy Drzewieckiego kilkunastu komunalów, czy rozumowań erudycyjnych. Uczyć gramatyki — to uczyć biologji języka — eksperymentalizmem osobistym wychowanek zbierać pochodne, wyluskwiać pierwiastki, doszukiwać się korelacji i kojarzeń w wyobraźni ludowej i narodowej, chwycić duch języka pod pióro i w schówki pamięci. Nie łatwa to rzecz, — są przecież niemoty i głuchoty gramatyczne nawet wśród indywidualistów plastyki i formy, są t. zw. afazje językowe wśród najlotniejszych skądinąd dzieci. Do każdego trzeba przychodzić z inną drogą czy metodą, bo pisać jednak trzeba jakoś jednakowo, mówić — składnie. Uczyć gramatyki można tylko na żywym słowie, na tle osobistych stosunków dziecka z tą „włością gminną, tą arką przymierza między starymi i młodymi łaty“, a więc na literaturze, na obejmowanej ozuciem i myślą historii słowa i ducha, do której dziecko przychodzi już winno od I klasy, a nie dostępować do niej dopiero w Vkl. Uczyć gramatyki na Mickiewiczu, Konopnickiej, Jachowiczu — na Sienkiewiczu wreszcie i Orzeszkowej, czytanych jako „wieść gminną“ czyta dziejopis młody — a nie jako wypisy, czy wypiski z dziejów pisma. Trzeba odróżniać wreszcie literaturę od historii literatury, stanowiącą *tylko* rozdział obowiązkowej dla szkoły średniej historii narodu — i uważać literaturę polską nie tylko za cel naukowy, ale i za środek wychowawczy. Trzeba rozu-

mieć, że gramatyka wyrażań i gramatyka myśli jest tylko wstępem do gramatyki ducha, do gramatyki wiedzy wreszcie,—i że właśnie *literatura narodowa* jest drogą do pierwszych uplacowań tych klasyfikacji w wyobraźni dziecka. Za dużo z literatury robimy osobistych sofizmatów nauczyciela i krytyka. za mało obejmujemy w niej stronę biologiczną. Jeden pan profesor lubi Mickiewicza, drugi go „nie lubi“ (A. G. Bem), jeden zachłystuje się z rozkoszy nawet „nad przyrodoznawstwem“ Słowackiego, drugi go ironizuje, Krasiński jest jeszcze w mgławicy Spenserowskiego filozofowania — szuka się w nim samowiedzy kosmicznej — i na Irydjonie w kl. 7 czy 8-ej, kończy się gatunek poznawania naszego wychowanka, albowiem kursu literatury w żaden sposób ani ustalić, ani wydłużyć niepodobna. Jest wszystko po staremu, po polskiemu, uczymy się ciągle zdań cudzych, nie uczymy mieć zdania własne, i nie dziwię się wcale, że mi żadna z uczeń na kursach pedagogicznych (z liczby 12-tu) nie była w stanie odpowiedzieć, za co Zosi taką owację robią przy ślubie, za co Jankiel gra jej wielką rapsodję polską i pieśń weselną narodową oblubienicy, prowadzi ją do poloneza ostatni na Litwie urzędnik polskiej korony, w odbijanego do jej rączki idą jenerałowic — za co Mickiewicz w przelotną, prawie że bezsłowną sylwetkę Zosi wlał tyle sentymentu? Za to miałem siostrę, której na pensji warszaw. nauczyciel literatury nie dał czytać „Konrada Wallenroda“ — ponieważ „to jest poemat zdrady“ (!?).

Z literatury polskiej robi się, co kto woli. Chłopcy jeszcze jako tako są ekscytowani do posiadania własnych zdań z utworów literatury ojczystej, dziewczęta — jako bierniejsze i nieśmiałe w sprawie posiadania jakiegokolwiek głosu — zmuszane są do wykuwania sądów i określeń często tak banalnych, nudnych i oklepanych, do wyuczania się charaktery-

styk tak śmiesznie płytkich i płaskich, że aż zęby bołą czytać takie notatki. Z jednych z nich dowiedziałem się, że u Sienkiewicza np. „figury są dęte“, — a tuż zaraz, że „figury romantyczne Sienkiewicza mają niesłychaną żywość i plastyczność ruchu.“ Nie mogąc pogodzić figur z dętej blachy z jakimkolwiek ruchem, muszę dojść do przekonania, że jedno ujęcie szanowny kol. nauczyciel pożyczył sobie u Feldmana, drugie u Tarnowskiego, nie racząc nawet przyjąć pod uwagę, jak z rozmaitych punktów widzenia ci dwaj panowie zapatrują się na działalność autora trylogii. Jeden z nauczycieli literatury u nas każe pannom (co prawda nie ze szkoły średniej) studjować, czytać i streszczać „Dzieje grzechu“ przy kursie literatury nowoczesnej. Nie wiem, na zasadzie jakich przesłanek czy metod to czyni, wątpię, czy robi tem przysługę autorowi „Bezdomnych“, co do którego mogę zapewnić, że w sprawie wykładu i metody literatury w szkole polskiej Żeromski zabierał kilka razy głos rzeczowy, poważny i treściwy, żądający metody rozumowanej i ściślejszej w rozwijaniu wychowanka za pomocą pomników słowa i myśli, umiałby wybrać ze siebie do programów coś lepszego, gdyż „Dziejów grzechu“ nie pisał dla pensjonarek. Świetny i pełen erudycji krytyk literacki nie może być z racji tego powołania uważanym za wskazanego nauczyciela literatury, gdyż posiadanie zdolności *poglądu* krytycznego, czy anatomicznego jeszcze nie jest umiejętnością dokonywania metodycznego i bezstronnego *przejrzenia* czyjejkolwiek działalności literackiej.

W nauczycielu historii i literatury przynajmniej tyle powinno być krytyka i nastrojowca, ile wychowawcy i nauczyciela. A w nauczaniu naszej literatury nowożytnej musi być wreszcie chyba jaka nić przewodnia metodyczna.

Pisanie ćwiczeń także w wielu wypadkach jest nielogiczne z punktu widzenia biologicznego. Przeładowawszy młode głowy niesłychaną (nawet u Niemców) erudycją krytyki literackiej, niezmiernym szeregiem wielkich zdań i frazesów, każemy im pisać ćwiczenia na temat często nawet zbyt trudny dla samego nauczyciela. Nie lubimy, gdy uczniowie nasi piszą mało, krótko, nie nadużywają formy konwencjonalnej cytat i ich przeżuwania wodnistego. To też młodzież nasza przy pisaniu ćwiczeń rozkłada na stole conajmniej z 5 podręczników, drugie tyle studjów i krytyk literackich, i sumienie stara się z każdej książki „buchnąć“ potrochę, posklejać nicowanie łatkami z tandetnych frazesów — zawsze gotowych u każdego młodego literata — i taki wodnisty gulasz, czy bigos mazywa się u nas załatwieniem pomyślnem spraw ćwiczeń w polskim stylu. Cóż dziwnego potem, że te „książki maturzystów“ naszych to taka tandeta i makulatura: ze zdań pożyczonych od Norwida, Krasińskiego, Słowackiego robi się niesłychane kompilacje cudzych myśli i cudzych piórek stylowych z tak ogromnie cienkim cementem własnym, że aż przykro taką książkę trzymać w ręku. Mnie się wydaje, że trzeba by wszystko robić odwrotnie. Żądać ćwiczeń krótkich, ale treściwych, z treścią własną autora, z jego osobistymi poglądami i zdaniami o sprawie, wyrażonymi dobrą polszczyzną w sposób jędrny i żywy, unikać tematów archeologicznych i zmumifikowanych przez zużycie życiowe i muzealne, poszukać w sobie i w literaturze trochę nowalji — tematów żywszych, bardziej z życiem społecznym związanych, rzucać w tych tematach młodzieży zagadnienia żywe, nęcące, pobudzające myśl młodą do odruchu twórczego i reakcji słowa gorącego. Niewolno młodego życia karmić padliną, nie wypada orłom dawać koniczyny, a gąski i koguciki wodzić na spacerki do menażerji. Chodzi o to, żeby ten, kto daje tematy do ćwiczeń—

poszedł trochę na spacer, odświeżyć się powietrzem, zdrowiem, pięknem życia i pracy — odkurzył trochę nauczycielską zmęczoną imaginację — w obrazach naszego życia. Skracam się. Trzeba odróżnić i oddzielić literaturę od historii literatury, literaturę polską traktować jako tako humanistycznie, a nie spirytystycznie, lub konwencjonalnie na wzór kursów literatury rosyjskiej według szablonu szkoły Apuchtinowskiej, — dać jej możliwość wychowywania polskiego dziecka na pięknie rodzimem siocho, równo i łagodnie. Ja — przyrodnik — twierdzę mocno, że podstawą naszego wychowania, przyciesiami przyszłej wolnej szkoły polskiej muszą być *humaniora*. Powinny one tylko być w zgodzie z naturą dziecka i otaczającą go przyrodą, powinny wszelkiego gatunku tęsknotom i tropizmom dawać formę i ujęcie najprostsze na strunach tego najpiękniejszego na świecie języka, powinny dawać środki do stwarzania ideałów i do ich umieszczania nad drogą życia, powinny wieść do umiłowania życia jako takiego, a nie abstrakcji, powinny wieść do umiłowania wszystkiego co ludzkie, broniąc jednak od egotyzmu, egoizmu i zbytnej nastrojowości. Biologiczną podstawą nauki języka ojczystego i jego literatury jest heliotropizm dodatni — zwrot ku słońcu ojczystemu i swoboda ruchu w jego promiennej sferze.

To też jak najwięcej czytać i czytać, zachęcać do czytania i słuchania, dobierać czytania nie w porządku chronologicznym bytowania ziemskiego autorów, a dobierać treść i autora do pory roku, nastroju, toku życia narodowego, rozwoju umysłowego wychowanków i gatunku ich zaciekawienia w danej chwili. Zbyt formalne kursy, programy zabijają humanistykę rzeczywistą, zbyt ściśle traktowanie zapotrzebowań urzędowych w zakresie języka i literatury robi z nauczyciela automat, a dzieciom daje — słodycze i tandetę z automatu. Przed roz-

poczęciem kursu trzeba poznać środowisko uczniów dokładnie, poznać ich samych goręcej — przypa-
trzeć się im i przysłuchać i dać im na lekcjach ję-
zyka i literatury polskiej coś dla nich, a nie dla zo-
bowiązań formularnych belfra, zagrać im na tej har-
fie dziewięciostrunnej tak, żeby się zasłuchali
i poznali smak pieśni — narodu w jego wędrówce
ziemskiej. Wszak-że to tylko jedna minuta, gdy
dziecko ospałe, zmudne, apatyczne przedtem, nagle
zaczyna pisać poprawnie, mówić składnie, gorąco
i tfeściwie — wchodzi w takt i ton życia pełnym
oddechem, całym krokiem. Minutę tę nazywają
przebudzeniem się duszy, objawieniem drugiej stro-
ny intelektu, rozkrochmaleniem się małego zwodzi-
jaszka — jest ona właściwie tylko pierwszym doj-
ściem do głosu małego niemowcy, któremu światło
dienne kazało przyjąć udział w życiu. Słusznie też
może Darwin wyprowadza rodowód mowy od sze-
ścioiu t. zw. psychologicznych wykrzykników, gdyż
dopiero wtedy dowiadujemy się zwykle, że nie-
będzie ten mówił dobrze, kogo nie nauczono czuć, nie
będzie śpiewać ten, kto nie umiał płakać i wołać
o tem w głos. Przypomnijcie sobie zdanie wielkie-
go estetyka i krytyka polskiego, Stan. Witkiewicza
(„Sztuka i krytyka u nas“), że często proste, gorą-
ce wykrzykniki, półsłowa, przekleństwa nawet ur-
wane goręcej i szybciej łączą ludzi, pokrewnych du-
chem i uczuciem, niż długie, wyrafinowane okresy,
dowodzenia, niż wszelkie długie gadania. Mnie się
wydaje, że często krótka, urwana reakcja dziecka
na piękno ojczyście więcej znaczy, niż staranne i pra-
cowite zapamiętywanie zdań książki i słów nauczy-
ciela.

My, polacy, mamy z urodzenia jedną okrutną
wadę: namiętnego wywnętrzania się bez żadnej na-
wet po temu racji, o której mówi Wyspiański, pro-
sząc rodaków, aby nie chodzili po świecie z „tak
otwartą ciągle gębą“, co szkodzi djabelnie nietylko

w polityce i dyplomacji, ale i otwartości codziennego nawet mazurskiego życia, którzy to mazury, jak powiadają „som chłopcy szczerze aż do obrzydliwości“. Dobrze wychowanie na humanistyce polskiej, na promieniotwórczości Mickiewicza, na bólu gorącym Słowackiego, na naszej wieści gminnej może nas tylko odzwyczaić od gdakania brzękliwego z nawalem figur stylistycznych, od erotomańskiej grafomanji z nadmiaru balastów języka i czucia pochodzącej. Lubię — gdy mi młody warcholik polski zaczyna mówić krótko, twardo, lecz gorąco, — próżno czekam długo, ażeby mi dziecko polskie z saskiej porcelany, wdzięczna figurynka z klas wyższych pensji żeńskich zaczęła dawać pytania śmielsze i mocniejsze. Jeżeli dotąd tego nie doczekałem, to wina nietylko moja, ale i wasza, i dla tego macie ten referat.

Nie luję się, abyście się czegoś nowego lub ciekawszego odemnie dzisiaj dowiedzieli, pragnę tylko, abyście się zastanowili chwilę nad następującymi pytaniami:

1) Czy nauka języka ojczystego ma w szkole polskiej dostateczne dla siebie poważanie, że nie mówię już o dostatecznej ilości godzin i dostatnio przygotowanych do niej nauczycielach-wychowawcach?

2) Czy ta nauka nie powinna uwzględniać osobistych, indywidualnych tęsknot i upodobań dziecka, liczyć się z jego brakami i niedostatkami (afazja-immunitas gramaticalis)?

3) Czy słownik polskiego dziecka w szkole polskiej uzupełnia się normalnie i proporcjonalnie do jego zapotrzebowań, pisownia czy przychodzi bez tragedji i zwątpień w siebie, — a składnia czy przychodzi z życia polskiego rzeczywiście?...

4) W jakim stopniu nauka języka ojczystego i jego literatury powinna mieć wpływ na wychowanie niepodległego, wolnego we wszystkich ujęciach tęsknot naszego wychowanka?...

5) Czy wobec tego nie warto zastanowić się nad pewnem oskrzydleniem literatury i jej konstytucją szkolną, nad nadaniem większej wartości i praw obywatelstwa stylistyce? nad ustaleniem w szkole polskiej pisowni jednej i jednolitej?

6) Czy nie wypadaloby nam naszej szkoły postawić pod znakiem i sztandarem naszego języka i zjednoczyć pod nim wszystkie prądy, szowinizmy przedmiotowe, wszystkie kursy i programy i wszystkich nauczycieli?...

Na te pytania chciałbym od Was usłyszeć odpowiedź!

5. NAUCZYCIEL NA PENSJI.

Stanowisko nauczyciela w szkole żeńskiej nie przedstawia sobą nic zdecydowanego, ani stałego, i szkoła żeńska nasza i nauczyciel są to rzeczy żywe, żyjące, podlegające prawom rozwoju, nie dające się ująć w ogólniki i schematy krótkiego referatu. Jest w nim więc tylko garść uwag i spostrzeżeń, które mi to właśnie życie szkoły i nauczyciela dało.

Nauczyciel - mężczyzna coraz bardziej się zżywa ze szkołą żeńską, w klasach wyższych tej szkoły zajął nawet stanowisko uprzywilejowane na niekorzyść swoich koleżanek, jest poszukiwany tak dalece, że w szkołach żeńskich żąda daleko większego wynagrodzenia, niż w męskich; umie się w tej szkole postawić tak, że szkoły przelicytowują się między sobą nazwiskami nauczycieli, a nie innymi danymi swego rozwoju, dużo wypadków z chluby i z patologii szkoły jest wiązanych z jego imieniem. Jest on jednym słowem „persona grata“ szkół żeńskich naszych. Nie potrafiłbym nawet ująć w krótkości, co stanowi tę „wziętość“ nauczyciela. W większości wypadków — oczywiście — wysoka wartość

zawodowa, są jednak przypadki (wcale nie pojedyncze), że nauczyciel ceniony materialnie i moralnie na pensjach żeńskich, — w szkołach męskich zbyt wielkiego uznania niema. Miarę temu daje określenie zjadliwe „belfra pensyjnego“ lub twierdzenie niektórych, że ten a ten nauczyciel dla szkoły męskiej jest za słaby, nieodpowiedni, że „na pensji to on wyklądać może, ale nie w szkole męskiej“. Oczywiście, w sądach ludzkich zwykle jest przesada, ale jest i pewna ukryta zasada. Jakie cechy właściwe są tym nauczycielom, którzy słyną, jako „personae gratae“ pensji żeńskich, nie dostępując jednocześnie równego uznania w męskich? Czy może być ktoś doskonałym nauczycielem dziewcząt, jednocześnie okazując się zupełną miernotą w klasie męskiej? Oczywiście, że tak — mówimy po głębszym namyśle. Nauczyciel szkół żeńskich zwolniony jest prawie zupełnie, słusznie czy niesłusznie, od obowiązków wychowawczych, od tresury wychowania, porządku i pilności przez personel żeński szkoły żeńskiej, całkowicie może się oddać dydaktyce przedmiotu, opracowaniu strony prelekcyjnej i konstrukcyjnej nauczania; co — przy pewnym rozwoju poczuciu estetycznych — jedna mu oczywiście posłuch, szczególnie w klasach wyższych pensji żeńskich. W szkole męskiej musiałby on panować nad klasą, musiałby większą ilość energii zawodowej umieszczać w tresurze, grzeczniej mówiąc wychowaniu odpowiedniej dystynkcji słuchaczy dla siebie — szkoła żeńska daje możliwość rozwijania się w kierunku prelekcyjnym, odbiera mu wszystkie ości, daje mu czysty chleb pracy dydaktycznej, daje mu atmosferę miłą, pogodną, miękką — atmosferę dobrych kobiet i karnych słuchających dziewcząt, dla których to osoba „pana profesora“ z jego mniejszą lub większą wykwintnością wykładu i celebrowania w klasie jest zawsze pewnym etapem w dziewczęcym, krótkim szkolnym życiu. *To* nauczycieli ku szko-

le żeńskiej pociąga silnie, *to* stwarza pewną zawodu, że tak się wyrażę, smakowitość, którą w miarę naszego powodzenia, coraz bardziej się delectujemy, sami się jednocześnie w tem szkolnictwie żeńskiem powoli doskonalać. Ta specjalizacja szkolnictwa— a właściwie mówiąc — nauczycielstwa żeńskiego ma często bardzo dobre strony: widzimy kolegów, którzy ujęli sobie w pewien całokształt właściwości intelektualne i rozwojowe naszych dziewcząt, wiedzą co im dać, jak wyzyskać ich wady i zalety gatunkowe, stworzyli sobie odpowiednie metody, systemy, wyrobili odpowiednią miękka, dobrą lecz poważną formę wykładu i kontaktu dyskusyjnego. Po nich idą zawodowcy dobrzy, naukowcy ściśli, którzy właśnie dla tego tylko są na pensjach, że pewna słabość, brak odpowiedniej energii nie pozwala im być pożytecznymi w szkole męskiej, do której stale ciągną ich, słuszne czy niesłuszne tęsknoty, i swój etap na pensjach uważają sobie za pewną krzywdę, za gorszą pracownię do pracy od tej, którą sobie wymarzyli, — mają w szkole żeńskiej (pomimo uznania i powodzenia) stale miny niezadowolonych i nie w swoim sosie będących. Trzeci gatunek nauczycieli szkół żeńskich stanowią mężczyźni o słabej odporności na bezwład mięśni i myśli, którzy wolą pracę pensyjną, jako mniej fatygującą, mniej intensywną pod względem wykładanej w zawodów energii, którzy wogóle uważają swój zawód za ciężki, a pracę za przekleństwo, — i mimowoli nawet rozwekają koło siebie atmosferę apatii i zniechęcenia. Dwa te gatunki nauczyciela sprawiają, że każda jednostka, nauczycielska męska, która na pensji traktuje pracę z zapałem, która z temperamentem, życiem i sercem bierze się do roboty i nie pokazuje swem zachowaniem, że pensja — to coś gorszego od szkoły męskiej — zyskuje szybko sympatię, zaufanie i wiarę nawet przy braku odpowiednich warunków zewnętrznych, na które oczywiście

świat pensyjny jest wrażliwszy od świata szkoły męskiej.

Jednostka taka — zachowująca indywidualny charakter swej woli i czynów — bywa często w szkole żeńskiej cenioną mocno, często za mocno, nadmiernie, ze szkodą równowagi w stosunkach, gdyż zakłady żeńskie — pomimo całej swojej emancypacji, zapалу do samoistności i niezależności — lubią się opierać na jednostkach męskich wybitnych, znanych, a nie na mniej znanym ich skromniejszym zespole. Nie jest to wina specjalnie szkół żeńskich, jest to nieszczęśliwy grzech społeczeństwa, które zawsze musi mieć swoich „naszych znanych“, „chlubnie zapisanych“ it.d., które — nie mając w Warszawie np. do zbytku rzeczywistych powag naukowych robi ich sobie na gwałt prostodusznie, na chybi-trafi, aby ich tylko mieć wogóle.

Pensja — szkoła żeńska wogóle — jest jedną z najpopularniejszych dróg dla młodych adeptów wiedzy, do tak zwanego wybicia się, wydostania ponad powierzchnię wody codzienności i pospolitości. To stanowi jedną z dodatnich cech pensji (jest ich zresztą bardzo wiele) a właściwiej mówiąc, uczciwej pracy społecznej ich przełożonych, — pensje przefiltrowują przez siebie pewną część warszawskiego intelektu, pewną naszą emanację wiedzy i literatury, przysparzając warstwom inteligencji oprócz nowych „panów profesorów“ jeszcze trochę ludzi rozbudzonych do sprawy wychowania narodowego. Pensja warszawska jest wyborną szkołą wychowania dla *mężczyzn młodych szorstkich*, gburowatych, nie dbających o formy zewnętrzne, — daje idealną, cichą, pogodną atmosferę ludziom poważnym, zasłużonym, spracowanym i szacunku szkoły polskiej godnym, — lecz za to i prowokuje młodych, niedowarzonych ku wszelkiej bufonadzie i przecenianiu wartości własnej przez

mniej krytyczne, często znacznie egzaltowane, audytorjum.

Jest prawie niemożliwą rzeczą, aby to środowisko dziewcz starszych i młodszych i bardzo młodych mogło się wyrzec pamięci swojej płci, swojej przynależności do świata wdzięku, swojej broni niewieściej. Jest również rzeczą niemożliwą, aby nauczyciel młody, gorąco traktujący i zawód i życie, mógł ciągle na pensji zapominać, że jest mężczyzną, robić ze siebie tylko automat nauczycielski, aby mógł zapominać stale o sobie dla sprawy zawodu. Kokieterja nie jest tylko monopolem płci pięknej, bardzo często ucieka się do niej płeć najbrzydsza, która — jako aktywniejsza, więcej życiowo wygimnastykowana — daleko więcej ma środków i sposobów do jej uruchomienia. Jeden więc będzie przyciągał wrażliwe, przeczulone imaginacje dziewczęce wytwornością zewnętrzną, dobrze wyzyskaną urodą i ułożeniem, drugi wykwin-tem retorycznym i artyzmem wysłowienia się, trzeci poufałym, serdecznym tonem, wpraszaniem się w konfidencje braterskie czy ojcowskie, liryzmem swego oddania się zupełnego uczniom. W tej kokieterji belferskiej niema najczęściej złej woli, niema intencji szkodliwych, — dość wysokie stanowisko towarzyskie i społeczne naszych zakładów żeńskich wyklucza wszelką erotomanję — przynajmniej jawną — jest chęć zbliżenia się do audytorjum nieśmiałego, cichego a miłego, jest pewna pobudliwość instynktu władcy i kierownika wobec istot bier-nych.

Pomiędzy katedrą nauczycielską, a ławkami klasy — mimo wszelkie konwenansowe, czy klasztorne uprzedzenia, mimo przesadne pojęcia o własności pensyjnej duszy dziewczęcej — muszą się nawlec niteczki ludzkich stosunków, delikatne styczne osnowy psychicznej, po której łatwo poznać wybitniejsze jednostki z klasy.

Większość nauczycieli traktuje lekcje na pensjach, jako miejsca *lepsze* pod względem towarzyskim, jako miejsca zobowiązujące pod względem pewnego ułożenia, zachowania się, stylu i języka. Prawie wszyscy idą na te lekcje ubrani staranniej, czystziej — niż do szkoły męskiej, są — oczywiście — gradacje od czystego kołnierzyka i przyszytego guzika, aż do stylizacji całej postaci w odpowiedni strój żakietowy. Tej gracji nie odpowiada często kwalifikacja, dawana im przez te, dla których się nauczyciele czują obowiązani do pewnej dbałości o swoją powierzchowność, gdyż psychologia dziewcząt jest niedość złożona i powierzchowność ma u nich duże znaczenie. To jest zresztą sprawa drobniejsza. Daleko ważniejszą — mojem zdaniem — sprawą jest pewien ton kokietujący, wytworność stylu i formy, okrywająca podrażnioną subtelnie zmysłowość. Nauczyciel, który w szkole męskiej sprawował godzinę szorstko i twardo, mówił zwyczajnie, ujmował kwestje wprost, z góry, za łeb co się nazywa, — w szkole żeńskiej cedzi miód i patokę, wysiła się na misterne wprost wykwinaty wysłowienia i zwrotów ku wychowankom, przerabia w sobie lorda i patrycjusza, gdy przed godziną był zwyczajnym parjasem tylko. Jestto anachronizm. Był czas — oczywiście — gdyśmy mieli dla dziewcząt wszystko specjalne — styl, język, manjery, ułożenie — stosownie do zapotrzebowania. Był czas, gdy nauczyciel-przyrodnik za dyskusję o przewodzie pokarmowym u ssaków bywał karcony zwróceniem mu uwagi, że panny to nie chłopcy, że innej potrzebują i nauki, i doboru tematów i nauczycieli; był czas, gdy gdy pannom w kl. 6-iej nawet za najwyższą ignorancją pracy nie wypadalo nauczycielowi stawiać ani pałek, ani dwójek, bo można było mieć rozprawę z narzeczoną panienki lub z damą klasową, — był czas, żeśmy na pensjach byli traktowani, jako *cavaliers et chevaliers* przedewszyst-

kiem, a później jako współpracownicy w zmundnej pracy zawodowej. Myślę i jestem prawie pewny, że ten czas przeszedł bezpowrotnie i dla tych, którzy nazywali pensje złymi imionami i dlatego chcieli je koniecznie zamykać, i dla tych, co tych pensji bronili piersiami i całą swoją wartością człowieczą.

Stary to gmach ta pensja, ze starego dobrego drzewa stawiany, przetrwał on szczęśliwie dotychczas wszystkie burze, jest nadzieja, że trwać będzie w zdrowiu dalej, bo się przewietrza, odnawia—i od swego prototypu i rodzica (klasztoru żeńskiego edukacyjnego) odbiegł już dość daleko. Nauczycielstwo polskie zawdzięcza mu kawałek dobrego chleba w minuty, gdy o niego u nas było bardzo trudno, a dla wielu prawie niemożliwe dostać go gdziekolwiek, ma względem niego — przypuszczam — pewne obowiązki. Do nich zaliczyłbym przede wszystkim dbałość o dobry gatunek nauczyciela dla tych zakładów. Podaż jego jest niewielka, popyt — otoczony pewną tajemnicą — zamyka się w ciasnym kółku właścicielek szkół żeńskich. Bardzo często wskutek tego niejasnemi są zupełnie pobudki, dla których ten lub ów mniej znany zupełnie kolega cieszy się bardzo dużymi względami na pensjach, a dlaczego ten drugi, mający wprost przeciwnie — u nauczycielstwa duże uznanie i cenę, na pensjach bywa lekceważony. To ma ten skutek, że nowi kandydaci do posad w zakładach żeńskich niebardzo wiedzą, czego od nich żądać będą i do czego się mają w przyszłości przystosowywać.

Ze zaś pomiędzy zarządami szkół męskich i żeńskich istnieje pewna emulacja w doborze personelu, że jedna strona często stara się drugiej dowieść w zapale konkurencji, że ta druga wcale się nie poznała lub bardzo słabo na nauczycielu, więc rezultat jest taki, że ten przedmiot emulacji traci się zupełnie w tym popycie i nie wie, czego od niego wreszcie chcą. Znam takie wypadki, gdzie jeden

i ten sam osobnik był (według oceny przełożonych) za surowy w szkole męskiej, za miękki w szkole żeńskiej, zbyt gadatliwy u chłopców, nadto mało-mówny u dziewcząt. Przypuszczam, opinia o nauczycielu jest do tej pory silnie krępowaną zbyt wielu względami i zapatrywaniami, i że na to jedynem racjonalnem lekarstwem jest porządne zrzeszenie się nauczycielstwa i zorganizowanie w *jedno* znające się i dbające o siebie starannie ciało. Dobra organizacja, solidne zrzeszenie zawsze pozwoli się wybić wszystkim wartościowym jednostkom i podnieść ogólny poziom roboty i wartości zawodowej — chodzenie w rozsypkę ułatwia tylko wyławianie z odmetu raków zamiast szczupaków — i nie należy mieć za nie do przełożonych pretensji nadmiernych.

Anachronizmem jest dzisiaj dwoistość typu nauczyciela — nauczyciel pensyjny i szkół męskich. Nie dla koedukacji, a dla kooperacji na razie zawsze musimy dążyć do tego, aby między wychowaniem dziewczyny i chłopca nie było tak wielkiej różnicy, że aż chłopcu przysługują wszystkie prawa i przywileje mądrości, dziewczynie prawie żadne i dotychczas twierdzi się, że mądrą ona być wcale nie potrzebuje. Wobec tego dalej, że nie wypada oddzielać zbyt znacznie wychowania od nauczania, mniemam, że niesłusznem jest wyjątkowe pod tym względem położenie nauczycieli na naszych pensjach. Wszystkie sprawy wychowawcze, wszystko z tresury człowieczej, co wybiega poza obręb motorycznego nauczania, jest od nich sumiennie oddzielane przez opiekunki klasowe, wychowawczynie, przełożone, — aby jeszcze pogłębić ten przedział płci, który tak we wszystkim nam przeszkadza. Nauczyciel powinien mieć w szkole żeńskiej w klasie, takie same prawa jak i w szkole męskiej, powinien się czuć wychowawcą młodego pokolenia, do którego oddanemu jego opiece dzieciom wolno

się zwrócić ze wszystkim, ma on obowiązek uważać nie tylko na postępy uczenicy w danym przedmiocie, ale na jej zachowanie, ułożenie, poglądy, na całokształt objawów jej rozwoju intelektualnego, ma obowiązek (tak samo jak i w szkole męskiej) wypowiedzieć wychowawce swe poglądy prosto, jawnie i szczerze. Nie chcemy nic więcej nadto, co mają koleżanki-nauczycielki w szkołach męskich. Wypleniać porost lekkiego flirtu i niewinnej kokieteryjki bardzo łatwo, gdy stosunki stają się prostsze i serdeczniejsze; — niech nam to będzie wolno zawsze czynić, gdy wysoko nieść będziemy sztandar naszego zawodu, gdy pracować będziemy na pensjach nie z ożywieniem egzotycznym, a z przejęciem równem temu, które nas ekscytuje przy wszelkiej innej robocie.

Powracam jeszcze na chwilę do tej specjalizacji nauczyciela szkół żeńskich, abym nie był posądzony o złe stawianie kwestji. Rozumiem, że może być specjalistą od uczenia (a raczej od wychowywania) dziewcząt ten, kto — jak powiedziałem to wyżej — ujął w pewną całość właściwości intelektualne i rozwojowe naszych dziewcząt i kto umie to w dydaktyce i metodyce swojej roboty wyzyskać na korzyść swoich własnych wychowanek. *Dziewczęta są bierniejsze od chłopców, ale za to więcej obowiązkowe i wytrwalsze w nauce.* Dobrze orientujący się w szczegółach tego nauczyciel chroni je od zakuwania się (na piątki z plusem) bezkrytycznego i bezcelowego, od forsowania pamięci na niekorzyść wyobraźni, od zamordowywania powolnego zmysłu orientacyjnego i zdolności do wyrabiania sobie własnych sądów i wniosków. Niewiara we własną twórczość psychiczną wytwarza u dziewcząt przesadne uwielbienie dla wyraźnej

indywidualności cudzej, dla mocnych myśli i czynów, dla pięknych słów i zdań w literaturze, co podsyca jej egzaltację, pobudza wyobraźnię w kierunku niezdrowym — produkcji frazesów z życiowych różniaków urojonych. Trzeba im dawać rzeczy zdrowe, świeże i życiowe, — odciągać od życia w krainie tworzonych sobie sztucznie złud, od zakuwania się chorobliwego, wciągać do syntetycznego ujmowania rzeczy na zasadzie umiłowania dobrej i dowcipnej analizy (jak to umieją małe dzieci), zmuszać do dyskusji, do odważniejszego rozumowania w klasie, do posiadania własnych sądów i wniosków. Najdrobniejsza inicjatywa, pomysł, objaw najmniejszego polotu czy lotu, niech będzie im zawsze droższym od największej pilności, tak nadzwyczajnie wygodnej dla nauczycieli leniwych, a już to będzie krok naprzód. Trzeba dziewczętom poddawać wiarę w siebie staranną i uporczywą szczepionką odwagi w myśleniu i orientowaniu się w świecie i życiu, dla tego im nauczyciel szersze będzie miał poglądy w każdym zdaniu, tem szerzej będzie przetwierał wychowankom widownię życia w klasie, a przecież od tego życia są one do dzisiaj oddzielone prawie że chińskim murem. Trzeba o tem pamiętać stale i mieć postanowienie dania im na to tak często egzotyczne życie jaknajwięcej z siebie, z treści człowieczej, z lepszego ducha sprawiedliwego. Większość dziewcząt na programie pensyjnym kończy swoje wykształcenie, więc to, co jest dla chłopców zaledwie wstępem, przygotowaniem do właściwego ukształcenia kulturalnego, u nich musi być całością ich nauki. O programie i syntezie wiedzy dla dziewcząt pomówimy gdzieś indziej, tutaj podkreślam jeszcze raz w specjalizacji nauczyciela dla dziewcząt konieczność umiejętności rzutowego (projekcyjnego) zaznajamiania ciągle z całokształtem wiedzy ludzkiej, nieograniczania się li tylko programem i propedeutyką szkolną,

a dodawania z programów uniwersytetów ludowych i powszechnych nadzwyczaj plastycznie pomyślanych poglądów na świat, zjawiska i rzeczy. Historyczne podłoże traktowania każdej nauki, a właściwie mówiąc traktowanie każdej nauki jako części dziejów kultury człowieka, jest może dla dziewcząt najbardziej wskazanem przez ich czułościwą sympatię do wszelkiej historii, do wszelkiej ciągłości dziejów i opowieści.

Na zakończenie przypominam sobie, że nauczyciel pensyjny pozostaje w pamięci wychowanki wrażliwej i czulej nadmiernie — dłużej niż u chłopców. Niech one nie pytają nas po skończeniu pensji niemym lub głośnym mniej lub więcej wyrzutem, dlaczego chowaliście nas na laleczki porcelanowe, dlaczego—przesadnie traktując naszą kruchość i egzotyczność — pomagaliście do ich specyfikacji niezdrowej, — niech one nie pytają nas wprost, *co wyście nam właściwie dali* na to nasze życie szare, sufrażystkom pracy i czynu—o nauczyciele kochani?.. Wszak najczęściej przy tych pożegnaniach i streszczeniach finałowych stoimy zlekka zażenowani; obleśnym uśmiechem i zdawkowemi frazesikami bardzo rozwodnionej treści kwitujemy młode obywatelki kraju z ich dla nas zobowiązań, bo budzi się w nas jakoweś sumienie, że przecież—doprawdy—moglibyśmy i powinniśmy dać im trochę więcej z życia, treści i ducha, tylko że u nas zawsze tak jakoś, jakoś... Nauczyciel w zakładzie naukowym żeńskim ma bardzo duże posłannictwo (łagodzenia nadmiernej różnicy w wychowaniu dwóch płci) i bardzo zaczą robotę — pracy u podstaw wychowania narodowego, ponieważ każda z naszych wychowanek staje się w ten lub ów sposób prędzej czy później wychowawczynią. Profesor salonowiec

musi zmieniać się w nauczyciela robotnika, efemeryczny prelegent w poczciwego, ciekawego opowiadacza dziejów ludzkiej myśli i tęsknoty do prawdy, zmysłowy impresjonista w szczerego tłumacza zjawisk i wypadków, — inaczej rozmieniemy się z naturalnym rozwojem szkół żeńskich i z pochodem zmiany zapatrywań na gatunek wychowania dziewcząt, które są oczekiwane w najbliższej przyszłości. Trzeba powoli i spokojnie dążyć do podniesienia poziomu umysłowego słuchaczek i całych zakładów naukowych, nie drogą dodawanych przedmiotów o szumnych tytułach, nie przeciążaniem programów logjami i grafjami, i subiektywizmami zapatrywań na zakresy wykształcenia dziewcząt, a poważnem i głębokiem ujmowaniem podstaw wiedzy ludowej w stosunku do ciekawości i duszy dziecka naszego, które wcześniej niż inne dzieci na świecie uczy się czuć, przeczuwać, niedoczuwać i cierpieć.

Trzeba ażeby społeczeństwo zajęło się szkołami żeńskimi równie gorąco, jak czyni to ze szkołami męskimi, żeby zrozumiało, że i dobre szkoły żeńskie również są dźwignią sprawy narodowej. Trzeba, żeby nauczyciele żywiej i goręcej interesowali się tem, co się na pensjach dzieje, żeby dopomagali do podniesienia ich na stanowisko zrównoważonych o wspólnym mianowniku uczelni.

Przyszłość i do nas poczęści należy, kto się od wpływów ma nią i stosunków z nią wyrzeka, ten odmawia sobie praw obywatelstwa w szkole polskiej. Tylko dla niej, za nią i przez nią podejmujemy tę kwestję drażliwą i całość spraw pensyjnych i chcemy, żeby nas rozumiano nietylko głową, ale i sercem.

6. SZKOŁA I ŻYCIE.

Szkoła chętnie zawsze poszukuje blizkiego pośrednictwa z życiem, nie chce tytułu bękarta lub podrzutka, szuka legitymacji legalności uporczywie i twardo — nawet w łapach doktrynerstwa. O tem jednak, że szkoła i jej gatunek są rzeczywiście wykładnikami życia narodu, przekonujemy się śród monotonji i szarugi codziennej chociażby z tego, że tu i owdzie zrywa się zupełnie samolotnie rozpaczliwy okrzyk o zmianę konstytucji tej szkoły, o słońce i powietrze dla niej, o prawa dla zamkniętego w niej dziecka. To—życie wykreśla szkole pokrewieństwa z sobą fizyczne i moralne, — szuka gwiazd (ideałów) dla zbieżnych wytycznych dróg rozmaitych wychowania.

Reformy szkolnictwa przychodzą w minuty tętna szybszego krwi tęskniącej i myśli gorętszej, gdy nawiązuje się przez nie nić ściślejszego kontaktu między starem a młodem pokoleniem, gdy zaczynamy w życiu stosować do siebie fizyczną zasadę Hughensa. Wszystkie punkty łączy jedna krzywa życia i dobre są te chwile zadumy, gdy chcemy umieć ocenić ją matematycznie, wynaleźć wspólny miano-

wnik ułamków wychowania dla wszystkich kół, fal i punktów. Właściwie mówiąc, to wszystkie gadki o reformie szkół z takich chwil głębszej zadumy płyną i są tylko próbami rozwiązywania zagadek życia i szkoły. Ale, że urzędowi rozwiązywacze (niżej podpisany też jest nauczycielem) grzęzną zwykle w starych metodach, grzechach, rutynach zawodu, schematach mumifikacji życia, więc stale można tam wyczytać rzeczy nudne i mdłe, coś w rodzaju trzytomowej pieśni wschodniej przy monotonnym bębenku morału.

„Reforma szkolna“ p. Adama Szymańskiego tem się różni od wszystkich dzieł i wydawnictw, poświęconych stosunkowi szkoły do życia, że jest przede wszystkim książką ciekawą, zajmującą, żywą jak życie, pomimo wieku (9 lat czekaliśmy na tom II-gi) młodą, jak zawartość szkoły w czasie pauzy, czyta się ją bez tej tragicznej nudy, jaką są przepelnione zazwyczaj stronicy prac pedagogicznych.

Zdajmy sobie bowiem sprawę, że nasze zawodowe mózgowania często się mechanizują, że stają się zupełnie maszynowymi odruchami, właściwościami automatu — jedynie uczucia pierwotne, jak ciekawość rzeczywista bytu i zagadnień, śmiałość tęsknoty do własnej prawdy, są w stanie tę automatyzację powstrzymać i skierować ją ku stałemu heliotropizmowi ciała i gwiezdności ducha. Tej tęsknoty dużo ma w sobie rocznik p. Adama Szymańskiego. Zaczyna ją śmiały głos Stanisława Witkiewicza p. t.: „Chrześcijaństwo i katechizm“ o nauce religii w szkołach galicyjskich, który należy przeczytać uważnie, aby przestać się gorszyć na całe życie śmiałością poruszania spraw wykładu religii w wychowaniu naszej dlatwy. Autor wlał w tę

*) „Reforma szkolna“. Rocznik, poświęcony reformie wychowania i nauczania. Tom II, r. 1913.

pracę tyle z treści swego życia, ze swych chwil zadumy życia, z myśli i wiedzy, że artykuł ten wychodzi właściwie poza miarę wydawnictwa i z niektórymi pracami z tego tomu niema spółmierności. To jest praca z myśli, która weszła rzeczywiście w ducha szkoły nie w pantoflach ugody, czy na koturnach frazesu, lecz bosą nogą siewcy ziarna lepszego gatunku, gdyż wykład religji, taki, jaki rozumie Witkiewicz, ma rzeczywiście piękno nauki i chęć nieróżmijania się z umysłowością społeczną, która pierwotnie przecież wyszła z tego samego punktu, co i religja. Krytykując katechizm (ks. Deharba), wykazując jego błędy dydaktyczne i niedostatki etyczne, Witkiewicz wykreśla ugruntowaniu religijnych pojęć i uczuć pewną drogę intelektualną, bo „Stwórca Wszechświata, którego celów nie znamy i którego czynów nie wprzegamy w służbę naszych potrzeb, może być i potwornie mądry, i zdumiewająco potężny, i może być z przemożną siłą ugruntowany w umyśle“.

Doprawdy, żal porównać nauczanie religji w niemieckiej literaturze pedagogicznej (praca panny Marji Hornowskiej) z tem, co jest w naszej literaturze. Tam Witkiewicz nie miałby głosu samotnego, wołałby z ukwieconego robotą sadowniczą sadu, a nie z puszczy, w której martwo się rozchodzi głos pielgrzyma, że w katechizmie znajdują się pojęcia teologiczne, nad których rozwiązaniem długo myśleli teologowie, pojęcia niedostępne i niezrozumiałe dla wielu dorosłych ludzi, cóż dopiero dla dzieci, którym każemy się ich wyuczać, jako, że to ma podnosić ich ducha i kształcić ich religijność.

Dziecku źle jest od naszego mózgowania, od naszych automatów nauki. Przeważa też w treści prac, zawartych w książce skarga na przeciążanie dzieci — na martwe, bezduszne, formalistyczne traktowanie humaniorów, na bezmyślne, nie osiągnięte zamierzonego celu nauczanie języków cudzoziem-

skich, na które się skarży i matka (p. N. Zweigbaumowa) i radykalny bardzo reformator, p. Lacombe („Zarys nauczania, opartego na psychologii dziecka“) i polski ksiądz XX w. w bardzo ciekawym artykule o „Łacinie i greckim“. A że również w treści prac wysuwa się dążność w kierunku ujęcia i ujednostajnienia eksperymentalizmu w pedagogice, więc i poznaniu przemęczenia i przemechanizowania szkolnego wskazuje się najwłaściwszą drogę — zbliżenie się do dziecka bliższe i serdeczniejsze i dowiedzenie się od niego samego o jego życiu.

Wolno przypuszczać, że to dziecko kiedykolwiek zwróci uwagę wychowawcy na to, że waga języków młodych na naszym globie ciągle się zmniejsza, że myślenie w kilku językach jest teratologią czynnego, twórczego umysłu, że wychowanie przed zagadnieniami międzynarodowymi (np. kształtowanie „Francuzów Północy“) powinno mieć sprawę korzyści ziemi własnej z tego wychowania, że trudno się uczyć literatury obcej bez dobrej wiadomości jej języka, że — „żeby dobrze pisać po francusku, trzeba umieć po łacinie“ (Lacombe) i t. d. Stamtąd przyjdzie zapewne wiadomość, że wobec tego, że nauk jest tak wiele (ile się komu podoba), a wiedza tylko jedna, to można zapewne z przedmiotów i kursów robić pewne skalania tęsknoty ludzkiej do zagadek istnienia na profit ulgi dziecka w ilości niesionych przez nie pakunków, — pewne uprzystępowanie mu w jego własnym, rodzimym języku wszystkiego tego, co się dzieje i dzieło na świecie.

Mówi o tem p. Paweł Lacombe (w tłóm. p. Łucji Hornowskiej) i żałuję, że nie można zestawić w książce tej poglądów jego z poglądami naszego znakomitego filologa, uczonego petersburskiego, prof. T. Zielińskiego — szczególnie z tem, co mówi on o znaczeniu świata starożytnego dla naszego dzisiejszego życia. Zieliński mówi rzeczy mniej radykalne, niemniej przeto głębsze.

Nasi reformatorzy rysunku, wychodzący najczęściej z założeń Kuhlmana, Tadda, mało często zwracają uwagi na przystosowanie jego do całej nauki szkolnej, do eksperymentalnego życia dziecka, mało może znają wysiłki w tym kierunku takich pedagogów, jak Davis („Die erklärende Beschreibung der Landformen“). Tickner, Done, Carré — którzy całą „elementary science“ opierają dziś na rysunku dziecka. To też ze szczególniejszą radością skonstatowałem, że p. Aniela Szycówna w „definicjach dzieci“ wróciła do bardzo starej, a bardzo ciekawej sprawy, rzadko skierowywanej w linii różnic psychicznych płci w ich określeniach (prace C. Burta, prof. Sterna), któreby dały ująć te kolosalne różnice wyobraźni dziewcząt i chłopców, szczególnie w stadium „podlotnem“.

Trudnoby mi streszczać inne prace tomu o 496 stronicach tekstu, układanego i zbieranego przez lat 9 przez szperacza spraw lepszych tego świata tej miary, co p. Adam Szymański. Uważam, że największa owacja, jaka go może spotkać, to wiadomość, że książka jego stała się u nas jedną z tych, „które się czytają“.

7. U DRZWI NASZEJ SZKOŁY.

Stoją przy nich czasami ludzie - przechodnie, zaglądają ciekawie, podpierając brody na dłoniach spracowanych, poszepcą ze sobą, pomedytują, ugwarzą coś przelotnie i suną dalej do codziennego kieratu życia. Jaki taki ojciec, opiekun lub społecznik (od opieki nad wszystkim) zajrzy czasami do wnętrza, obejmie co po łebkach, po wierzchu, pozna „morze u brzegu“ po brzegu, po jakim odpływie i leci dalej na wydmy ruchome opowiadać, co zobaczył w urojonych głębinach i odmętach. Ze drzwi tych buchnie czasami wrzawa głosów, rozszalałych pustotą, rozleje się młody rejwach dźwięczny i niesforny, taki, jak to młode życie, — a ludzie, przechodnie słuchają z ulicy i mędrkują. I dziwne rzeczy mówią: że nie słyhać w nim jęku ni łez, lecz niema onej serdecznej gamy anarchicznego śmiechu, jaki był w nasze lata, w nasze czasy z drzwi naszych egzorcyzmów szkolnych, że jest w nim jakieś przyciszenie tłumnikowe i jakaś nuta swojska, fałszywie w trylu pojęta, że niema w nim tej rozkiełznanej wylewności, jaka była z nas dawnymi laty. Oczywiście szkoła ta tyle ma zalet uznanych i tyle

cnót skonstatowanych, że ci, co o nią walczyli i walczą, nawet słuchać nie chcą o takich jakichś mniej zrozumiałych dźwiękach w odgłosach szkoły. Przywidzenie i basta!

A jednak... o ile z dźwięków układają się zwrotki, wyrwasy, a czasami i pieśni, to nie zawsze udaje się znaleźć dla nich syntezę pod nazwą proklamacji, nie zawsze umiemy postawić słuszną diagnozę tego, na czym według swego przekonania znamy się lepiej, niż inni. Pomiedzy światem naszego dziecka a naszym — pomimo wszelkie zabiegi i usiłowania nasze — coś ciągle jednak jest takiego, co naszą wylewność na pewnej kropce po wykrzykniku namiętnym powstrzymuje. I oto rozpoczynają się zwykle wyrzuty dwustronne o zaniku uczucia, o nierozumieniu wzajemnem, o braku odpowiedniem uczucia dla zrozumienia subtelności, zmienionych przez życie pozycji czy sytuacji. A że starość zawsze jest skora do wybuchania oburzeniem, więc „czegoż wy chcecie nareszcie?“ więc jest to starą zwrotką pieśni, jaką wszelkie minuty rodzinnych seansów spotykamy.

Wszystkie punkty łączy jedna krzywa — życie polskie.

Umiejmy ją ocenić matematycznie, znajdźmy wspólny mianownik ułamków wychowania dla wszystkich kół, dla wszystkich fal i punktów powierzchni życia. Może inny był „nasz śmiech i nasze płkanie“, przez inne zasadniczo warunki życia w szkole, do której uciekaliśmy, wyczerpani nerwowo i duchowo.

Dziś nie mają nad czem i czego płakać zbyt boleśnie, więc i radości ich piskłego życia są mniej wybitne i jaskrawe. Nie szarpia się w ramach szkoły i schematach wychowania, lecz się w nich niezawsze jeszcze mieszczą, ponieważ nie mogą tak, jak my, uwielbiać terażniejszości przez

jej porównywanie z przeszłością, której nie mieli i nie widzieli.

Zresztą — i te schematy i ramki — początkowo były przecież przeważnie plagiatami, jeżeli nie wolnymi przekładami ze szkoły państwowej, okraszonymi od przypadku tu i owdzie mniej doborową cudzoziemszczyzną pracowitego Zachodu. Mniej w tej szkole było obcości, ale nie było jeszcze i nie ma jeszcze (zgódźmy się z tem) indywidualizmu narodowego i konstrukcji, wypływającej z kultury narodowej. Ta nowa polska szkoła dla naszego dziecka była konglomeratem najlepszych chęci z najtwardszemi okolicznościami, najdalszych tęsknot z najsmutniejszą rzeczywistością, była zlepkiem najrozmaitszych wzorów, modeli i programów, z których chciano w męczarniach pośpiechu ułożyć jakąkolwiek całość. Oczywiście tak było na początku, — dzisiaj rzeźbiarzem i budowniczym tej szkoły, w dalszym ciągu jej istnienia jest *życie polskie*, targające się w łamańcach wiary i niewiary we własne siły, w konwulsjach mało przychylnych dla życia wypadków dziejowych, — ono daje jako podstawę szkole pracę, jako ideał — jeszcze raz pracę — a jako schemat rozwoju — powolną ewolucję. Ta ewolucja jest — bez wątpienia, ulega jej wszystko, co się w tej szkole znajduje, — z dziećmi i nauczycielami włącznie. Rok jest niepodobny do roku, każda jesień i każda wiosna inny tembr wrzawy szkolnej z rozwartych drzwi szkoły nam przynosi. Coraz silniej wyczuwa się w nim pożądanie rytmu męskiego, zdecydowanego, tęsknotę do wyraźnego samookreślenia swej barwy (patrz wydawnictwa maturzystów szkół polskich). O tem, że „szkoła nie spełniła pokładanych w niej nadziei“ mówią tylko ci, co zawsze i wszędzie mają życiu polskiemu coś do wyrzucenia, co nie mają właściwie żadnych osobistych nadziei, ponieważ nie mają tęsknot innych ponad wieczne poszukiwanie spluwaczek dla

folgi naturze. Należałoby właściwie przeprowadzić dyskusję nad tem, jak, czyje, w czem skryształizowane pozytywnie nadzieje miała ta, powstała z żywszego tętna dziejów instytucja spełnić? Mnie się wydaje, że ona, miała swoim życiem własnem zarodzić duszy narodowej uzupełnić, podnieść, wskrzęsić do tego stopnia, aby ludzie zaczęli mieć wogóle jakąkolwiek nadzieję, aby na taki wydatek mogli sobie nakoniec pozwolić, — a nie poszukiwać w dal szym ciągu tej przepięknej siostrzycy wiary i miłości ciągle na cudzem podwórku, lub w obcych niebiosach. To ona spełniła chociażby przez to, że słusznie czy nie słusznie ją nazywają jedynym dobrokiem naszym od roku 1905-go. Wiadomą jest rzeczą, że nieposiadanie dóbr, włości ziemskiej i tradycji najwięcej usposabia do stałej opozycji względem życia, wtedy gdy stan jakiegokolwiek posiadania skłania ku meljoryzmowi politycznemu, resp. oportunistowemu. Dla tego to zapewne wielki budo wniczy Polski, król Kazimierz Wielki „rad widział, gdy kto co zbudował“, słusznie rozumując, że pa trjotyzm „Polski murowanej“ większy będzie od mi łości Polski drewnianej, dla tego to, oczywiście jest taki zacny popęd umieszczania szkół polskich we własnych, odpowiednich budynkach, a następnie opierania ich egzystencji na społeczeństwie, na je go grupach i ustosunkowaniach. Może to jest wię czej nawet odruchowe, czy instynktowe, niż świadome, lub na rozumowaniach politycznych oparte, lecz tem więcej właśnie dowodzące, że szkoła polska sta ła się pewnym kamieniem drogowym w naszym ży cciu narodowym, pewnym punktem oparcia dla dźwi gni naszego ducha, — pewnym ważnym momentem psychicznym w dziejach naszego uświadomienia na rodowego i kulturalnego. Myśmy — niechcący i niewiedzący — przyszli do stanu konkretnego po siadania czegoś, — z czego często jeszcze nie mo żemy zdać sobie sprawy, jak np. — gdy słuchamy

głosów wrzawy, buchającej ze drzwi tej szkoły. My się temu nowemu sprawunkowi narodowemu przyglądamy krytycznie, dufnie, a jazgotliwie, jak one gospodarze, po przybyciu z jarmarku, na którym ta nowalja nabytą została do domu. Jest w nas jeszcze konieczność gospodarska wyszukania jakiegokolwiek zdania krytycznego, — pochlebnego, czy ujemnego — dla korzystnego wykazania zalet gospodarskich i światłości ziemskiej, i te nasze sądy nic nie mają wspólnego z naszym czuciem wewnętrznym, gdyż — wiadomo — że usta z sercem nie zawsze mówią to samo. Do używania nowego statku trzeba się „wezwycaić“ — jak mówią starzy włodarze — a to przychodzi powoli i „z kalkulacją“. Ten nowy statek — ta nowa instytucja, tak ważna w sprawie kultury narodowej, nie będzie godnie wypełniać swego zadania dopóty, dopóki dokładnie nie obejmujemy — my starsi — jej znaczenia dla naszego życia, dopóki nie ustanowimy naszego wspólnego z naszymi dziećmi wychowania dla dobra tej ziemi.

8. DZIECI I SŁOŃCE.

Zanim dojdziemy kiedykolwiek do końca w dyskusji zasadniczej nad tem, skąd się bierze i rozwija dusza dziecka, chcę przypomnieć właściwości wychowawcze najradykałniejszego twórcy wszelkich metod pedagogicznych, jakim jest słońce. Współczesni neolamarckiści kierunku mechanicznego dowodzą, że organizm jest syntezą koloidalnych maszynek, podlegających tarcia, ciężkości, bezwładowi, styczności z falami wszelkiego rodzaju i pochodzenia, — i że nie potrzeba wyszukiwać przyczyn cudownych, przekraczających wyobraźnię ludzką, aby w maszynkach tych wyszukać pobudki do ruchu prostego i skoordynowanego, do pierwiastkowych objawów życia komórki. Neowitaliści tem się różnią od starożytnych witalistów, że nie uznają również, jak i mechanisci sił tajemniczych, cudownych, a *vis vitalis* zaliczają do takich samych czynników, jak elektryczność, magnetyzm, ciśnienie masy itd., uważają tylko, że taki czynnik jakiś, jeszcze nie zbadany życia istnieje, że trzeba go szukać na drodze eksperymentalnej, *exclusive*, fizyko - chemicznej, że przez „mechanizm terażniejszości trzeba dążyć do witalizmu przeszłości“ (Bunge). Czyli, że — jed-

nem słowem — pomiędzy społecznymi mistykami i zimnymi pozytywistami w przyrodoznawstwie ma zbytej wielkiej rozbieżności w ostatecznych wnioskach. Zbliżenie się do siebie przeciwieństw i opozycji przemawia za bliskością większą drogi ku prawdzie dzisiaj niż kiedykolwiek indziej — mniejsza rozterka w sądach, wróży zawsze gdzieś zgodę.

Coraz gorętsze, coraz ciekawsze, coraz zapalniejsze oczy ludzkości zwracają się ku matce przyrodzie, szukając w niej pierwiastku swego „ja“, swych założeń psychicznych, i zaczynów duchowych, — coraz silniej wynaturzony władca ziemi tęskni do powrotu, do tej, która jest „jak zdrowie“, coraz rzadziej odsyłamy zagadnienia z pedagogji na rozstrzygnięcie do Ducha Św., którego „ródźka“ ogromnie pachnie feudalizmem średniowiecza i niewolnictwem dusz z epoki scholastyizmu, coraz częściej odwołujemy się do słońca, bez żadnej pogańskiej afektacji, a z głęboką intuicją poznawania. Gdzie nie wchodzi słońce, tam wejść musi lekarz — mówią włosi w malarycznej Lombardji; — dajcie dziecku znaleźć własne metody w słońcu — wołają biologowie amerykańscy, — każdy ma prawo do słońca, — twierdzi konstytucja szwajcarska. Ten wielki prowokator majowy wszelkiej tęsknoty do życia, ruchu i światła ogromne ma dzisiaj powodzenie wszędzie, gdzie tylko jest mowa o zagadnieniach biogenetycznych, — gdyż ciągle widzimy, jakim on jest dobroczyńcą względem dzieci. Wszak on jest genezą widzenia niemowlęcia, twórcą bezmiaru spraw oglądania i wyrabiania sobie przez to sądu, autorem wszelkiej harmonji barw, linii i proporcji, stylizatorem patrzenia starca w przyszłość, a młodzieńca głębią w dzień dzisiejszy. Psychologja przestrzeżeni, oparta na analizie funkcji słonecznych i słońceozwrotnych jest dopiero w zarodku, — a do ilu już śmiałych uogólnień i ujęć pozwala sobie docho-

działając bajecznie bezczelny w swym ruchu heliotropizm człowieczy.

Im ten heliotropizm jest silniejszy, tem goręcej wykrywa się z dziejów konstytucja praw dziecka; — im silniej i mocniej zaczynamy mówić o tych prawach, tem bliżsi czujemy się sami słońca. Im silniej i głębiej zastanawia nie scholastyczna, a rzeczywista „*vis vitalis*“ (w dosłownem jej znaczeniu) naszego dziecka, tem wyraźniej czujemy matematyczną obowiązkowość wyszukania wspólnego mianownika dla wszystkich ułamków jej wychowania. My *musimy* w dziecku rozwijać stale heliotropizm dodatni — słońcozwrotność żywotną, — w przeciwieństwie do innych tropizmów, które w ten lub inny sposób mogą się zjawić w jego organizacji cielesnej i duchowej, jako przypadki teratologiczne; — dążenie do oienia np. (skiotropizm), jako objaw słabości i cherlactwa ogólnego, stereotropizm, jako rezultat braku inicjatywy osobistej i t. d. Wyzyskujemy jego zwroty pierwiastkowe, jego ciekawość słońca, jaką ma on, jako pierwiosnek życia, — na zobaczenie dali słonecznej życia, wyzyskujemy wszyscy wspólnie, scalając naukę i wychowanie w pewne rzeczywiste, solidne dawki pokarmowe. Jest to robota ogrodnicza, w której konieczne są wiadomości i porozumienia w sprawach scalania. Jeżeli jeden nauczyciel będzie podlewał wychowankę osobistą, rzewną melancholją (vide goryczą życia), zachwalając pesymizm i wszelkie wstrzemięźliwości w zapalach i ideałach, to drugi, protegujący romantyzm czynu i pracy, zapal w życiu górnem, będzie musiał stać ciągle na martwym punkcie. Jeżeli jeden poniewierać będzie naturą na korzyść abstrakcji, to drugi nie będzie mógł przeprowadzać nakazu zbadań wszystkiego na świecie w sposób ścisły, spokojny i sprawiedliwy. Muszą się ze sobą porozumieć. Jak i gdzie, gdy każdy „inaczej pogląda na duszę“, — dziecka, oczywiście, — może właśnie najwygodniej

na terenie tęsknoty osobistej wychowanka ich do otaczającego go świata, życia. Dziecko i poloniście i przyrodnikowi pokaże w jaki sposób ujmuje wiosnę, jeżeli tylko z jego psychiką obejdziemy się delikatniej, bez narzucania mu schematów i komunałów. „Wiosna się podniosła, wiosna wstała“ — mówią pobudzeni w ujęciach ruchowych właściciele oczu wyczulonych — „wiosna śpiewa w drzewach, szumi w trawie“ — mówią wrażliowcy słuchowi, — „wiosna jest taka miękka, puszysta, — taka, jak peła“ — mówią właściciele rączek nerwowych przy pewnym niedostatku aparatu wzroku i słuchu, skupieni więcej w sobie, jak wszyscy słabeusze. I to są właśnie drogowskazy, którym zmysłem wchodzi serce do dziecka, wytyczne dla całego jego wychowania. Wychowanie to przecież tylko doskonalenie zmysłów, doprowadzenie każdego z nich osobno i wszystkich razem do funkcji syntetycznej, którą nazywamy t. zw. poglądem na świat i życie. Jeżeli słuchowe czasowniki są mniej dziecku dostępne, czy uchwytnie, to należy w metodzie postępowania szerzej zwracać uwagę na głosy natury, na pieśni wiosny, na głośną radość słońca wśród obdarzonych takim lub innym głosem. Jeżeli dziecko ma nadwrażliwość dotyku (boi się dotknąć żaby, pisklęcia), należy dążyć do jej zmniejszenia, nie zmuszaniem do dotykania przedmiotów przykrych, a drogą tak blizkiego przedstawienia danego ciała (żaby, pisklęcia), żeby aż stał się on miłym psychice dziecka i przez to w dotyku nie strasznym. Jeżeli zachwyty dziecka przekraczają miarę jego chwytu wzrokowego, to należy go od zbyt forsownej kontemplacji makroskopowej odwołać trochę do ściślejszej analizy, do drobnowidza badania, do zastanowienia się nad swoim własnym widzeniem. To są zresztą tylko ogólniki; każdy wychowawca, czy rodzic, rozumie, o co mi chodzi — o to, aby dziecku doskonalono zmysły i dawano środki do poznawania tyl-

ko przez zbadanie tego indywidualnego stosunku do słońca, jego t. zw. tropizmu. To jest droga psychologiczna, więcej powiem biologiczna; nie potrzeba do niej pracowni, ani pedologii, ani instrumentów — potrzeba wczucia się w dziecko, ofiarowujące nam swoją szczerą za naszą dla niego miłość.



KSIĄŻKI SZKOLNE I WYDAWNICTWA PEDAGOGICZNE

Księgarni J. LISOWSKIEJ

BIBLIOTEKA NAUCZYCIELA t. I. Chmielewski. Nauka przyrodoznawstwa	— 60
„ t. II. SzycoŃna. O powinnoŃciach nauczyciela	— 35
„ t. III. Nauczanie ogólne.	
„ t. IV. Lublinerowa. Metodyka czytania i pisania	— 35
„ t. V. Borowski. Kurs pedagogiki	1 —
CHRZAŠCZEWSKA JADWIGA. Znani i Nieznani. Opowiadania przyrodnicze, mogące służyć jako podręcznik do pogadanek. Cena w oprawie kartonowej	1 —
CZOSNOWSKA MARYA. Rok 1905 w zimie. Opowiadanie o tem, jak dzieciom wymyślano zajęcia i zabawy, nie kupując kosztownych zabawek. Cena w oprawie	— 75
DYAKOWSKI B. Od Beskidu do Mazowsza. Malowniczy opis ziem polskich na tle przyrody	2 50
JANKOWSKI ST. Elementarz ułożony według nowej metody łączenia dźwięków z wzorkami pisania pionowego. Cena w oprawie	— 30
„ objaśnienia metodyczne do elementarza	— 10
KARPOWICZ ST. Cel i zadania wychowawcze	1 40
„ Wiedza przyrodnicza wobec prądów ostatniej doby	— 20
KRÓLOWIE POLSCY na arkuszu	— 30
KRYNICKI K. O Wiśle i miastach nad nią leżących	— 25
LISOWSKI HENRYK. Zasady arytmetyki ogólnej. Teorya obejmująca całość arytmetyki. Wydanie 2, oprawione	— 50
„ Wzory matematyczne	— 15
„ Zadania matematyczne podług notatek prof. Rejro	— 40
MALEWSKA H. 18 piosenek dla dzieci z muzyką	— 75
MALEWSKA. 12 Krakowiaków	— 75
MANCZARSKI ALEKSANDER. Składnia języka polskiego dla klas niższych szkół średnich	— 40
	Oprawna w karton — 60
MOSZCZEŃSKA IZA. Pogadanki moralne, ułożone w przykładach z dziejów Polski i ogólnych	— 90
NAŁKOWSKA ANNA. Krótka geografia dla dzieci, z rycinami. Część I, oprawna	— 45
„ Część II: Części świata i Polska, z rycinami i mapami, opr.	— 56
„ Mapa niziny polskiej oddzielnie	— 10
NIEWIADOMSKA CECYLIA. Trzech wieszczów naszych, ich życie, dzieła i twórczość z portretami	1 20
	W oprawie . 1 50
OKSZA. Powstanie styczniowe	— 30
OKSZA. Za Ojczyznę	— 30
SŁOWNICTWO NAUKOWE. Część I: Matematyka elementarna	— 20
„ Część II: Fizyka	— 30
WITKOWSKA HELENA. Z dziejów ludzkości. Historia kultury, opr.	1 50

WYDAWNICTWA PEDAGOGICZNE I PODRĘCZNIKI SZKOLNE

KSIĘGARNI

J. LISOWSKIEJ

Alje Jerozolimskie № 29 w Warszawie

	Rb. k.
Biblioteka Nauczyciela tom I. Chmielewski Konrad. Nauka początków przyrodoznawstwa i jej historia	50
„ tom II. Szycówna Aniela. O powinnościach nauczyciela i jego kształceniu	35
„ tom III. Szycówna Aniela. Ogólne zasady nauczania, popularny podręcznik metodyki i dydaktyki (w przygotowaniu)	
„ tom IV. Lublinerowa Eugenia. Metodyka czytania i pisania w jej historycznym rozwoju	35
„ tom V. Borowski Marian Wład. Podręcznik pedagogiki, część I	1 20
„ karton	1 50
<i>Benni Tytus.</i> O językach obcych w polskiej szkole średniej. Kilka uwag wstępnych do metodyki	40
<i>Karbowiak Antoni</i> prof. Dr. Polskie czasopisma pedagogiczne	75
<i>Karpowicz St.</i> Cel i zadania wychowawcze	1 40
<i>Moszczeńska Iza.</i> Pogadanki moralne, ułożone w przykładach dziejów Polski i ogólnych	90
<i>Borowski Marian Wład. prof.</i> Podręcznik pedagogiki, część I	1 20
<i>Chmielewski Gracyan.</i> Klucz do oznaczania roślin według Potstela tom I—II	2 50
<i>Chrzyszczewska Jadwiga.</i> Znani i nieznan. Opowiadania przyrodnicze, mogą służyć jako podręcznik do pogadanek (karton)	1 —
<i>Czosnowska Marya.</i> Rok 1905 w zimie, zajęcia freblowskie dla dzieci	75
Dobry Katolik, czyli nauka pierwszych zasad wiary z początkami nauki czytania	12
<i>Dyakowski Bohdan.</i> Od Beskidu do Mazowsza. Malowniczy opis ziem polskich na tle przyrody	2 50
Historia Polski ułożona podług wskazówek i pod redakcją prof. Henryka Mościckiego. Tom I i II Czasy przedrozbiorowe, Czasy porozbiorowe tom III (Wydawnictwo im. Królowej Jadwigi)	40

	Rb. k.
<i>Jankowski St.</i> Elementarz ułożony według nowej metody łączenia dźwięków	30
„ Objaśnienia metodyczne do elementarza	10
Królowie polscy na arkuszu	30
<i>Krynicki K.</i> O Wiśle i miastach nad nią leżących	25
<i>Lisowski H.</i> prof. Zasady arytmetyki ogólnej. Teorya, obejmująca całokształt arytmetyki. Wyd. 2 popr.	50
„ Wzory matematyczne	15
„ Zadania geometryczne. Cz. I podług notatek prof. Rejro	40
<i>Łagowski Fl.</i> O znakach pisarskich (wyczerpane).	
<i>Manczarski Aleks.</i> Składnia języka polskiego dla klas niższych szkół średnich	40
<i>Morawska Z.</i> Nowe opowiadania z lat dawnych. Czytanki do dziejów Polski. opr.	80
<i>Moszczeńska Iza.</i> Pogadanki moralne, ułożone w przykładach z dziejów Polski i ogólnych	90
<i>Nałkowska Anna.</i> Krótka geografia dla dzieci z rycinami. Cz. I	45
„ Część II	55
„ Mapa niziny polskiej	8
<i>Niewiadomska Cecylia.</i> Trzech wieszczów naszych. Ich życie, dzieła, twórczość	1 20
<i>Oksza J.</i> Za Ojczyznę (wydawnictwo imienia królowej Jadwigi) tom I Zbiór wierszy, opowiadań i opisów do dziejów porobiorowych	30
„ Tom II. Czasy powstaniowe (w druku).	
<i>Tylly de Mon Premier livre.</i> Podręcznik do nauki języka francuskiego	90
<i>Witkowska H.</i> Z dziejów ludzkości. Historia kultury, opr.	1 40

SPIEWNIKI,

<i>Malewska Helena.</i> 18 piosnek dla dzieci	75
„ 12 krakowiaków	75
<i>Szopski Felicyan</i> prof. Śpiewnik polski. Zbiór melodyj narodowych od najdawniejszych do obecnych czasów (w druku).	


SKAUTOWE.

<i>Lutosławski K. Ks.</i> Czem jest skauting polski?	10
„ Letniska młodzieży szkolnej, podręcznik dla kierowników	15
Z I Przygotowanie	30
Z II Urządzenie	35
Z III Zajęcia ogólne	6 —
„ Rocznik Skauta	6 —

Geprüft und freigegeben Presseverwaltung Warschau 27/

T. № 4019, Dr № 39.



NIE POŻYCZA SIĘ
 DO DOMU

PEDAGOGICZNA
BIBLIOTEKA
WOJEWÓDZKA

Gdańsk-Wrzeszcz
Al. Gen. J. Hallera 14



25824