

## ZASADY WYCHOWANIA NARODOWEGO\*).

Polski Kongres Pedagogiczny, bardziej niż jakikolwiek inny, rozpoczynać powinien swe obrady z poczuciem wielkiej odpowiedzialności, ciężącej na nim wobec przeszłości i przyszłości narodu. Wobec przeszłości — gdyż ma on za sobą wspaniały dorobek Komisji Edukacyjnej, przekazany nam jako testament odradzającej się Polski, któremu nietylko sprostać należy, ale i rozwijać go trzeba równie konsekwentnie jak samodzielnie; wobec przyszłości — gdyż ciąży na nim część olbrzymiego zadania, które polega nietylko na wychowywaniu ludzi, nietylko na wychowywaniu obywateli kraju, chcących i umiejących służyć sprawie publicznej, lecz — co najważniejsza — na wychowaniu narodu samego, jako jednolitego, potężnego organizmu, powołanego do spełnienia wielkich zadań dziejowych, które go czekają.

Wychowanie człowieka, wychowanie obywatela, wychowanie narodu — oto trójjedyne zadanie, które staje przed każdym pokoleniem wychowawców, bez względu na to, na jakim polu działać im przychodzi.

Przed Kongresem pedagogicznym zadanie to staje w całej rozciągłości i w całym swym ogromie. W udziale przypada mu przedewszystkiem techniczna jego strona, rozległa dziedzina zagadnień specjalnych, stanowiących w ogniu doświadczenia wypalone cegły, z których się wznosi gmach wychowania narodowego, zagadnień, dostępnych tylko siłom fachowym, uzbrojonym w należyłą po temu kompetencję. Ale praca ta, jak i praca wychowania samego, powinna być przeniknięta jednym duchem — duchem narodowej myśli, uczucia i woli, ożywiającym każde poczynanie, każdy krok i czyn, aczkolwiek w swem ciąglem

\*) Referat, przedstawiony na Pol. Kongresie Pedag. we Lwowie dnia 1. listopada r. 1909.

wcielaniu się duch ten nie da się może ująć w suche przepisy postępowania, ani w formuły, ani w rezolucye. Temu duchowi wychowania narodowego powinno być poświęcone słowo wstępne przy otwarciu każdego kongresu pedagogicznego polskiego.

Wychowanie człowieka, wychowanie obywatela, wychowanie narodu całego! To znaczy — w porządku doniosłości zadań: wychowanie rodzimej duszy narodu w każdym wstępującem w życie pokoleniu, wychowanie jego instynktów społecznych, wreszcie wychowanie charakteru w jednostkach.

Określenia ogólne, jak wychowanie w duchu narodowym, wychowanie patriotyczne, wystarczać mogą tylko wtedy, gdy się przeciwstawiają pojęciom i stanom przeciwnym: wychowywaniu wynaradawiającemu lub beznarodowemu. W działalności budującej — a taką w samem swem założeniu musi być każda zdrowa działalność wychowawcza — określenia te stają się ogólnikami, w które dopiero należyta treść wcielić należy.

Można wychować młode pokolenie w egzaltacji dla oderwanego pojęcia Polski, a nie dać mu podstaw patriotyzmu, można wszczepić mu jak najobszerniejsze wiadomości z dziedziny języka, historii i literatury polskiej, a nie dać mu wychowania narodowego; w tych bowiem pojęciach mieści się cały świat duszy, leżący poza umiejętnością i wiedzą, świat równie niedostępny dla beznarodowo — choć po polsku — wychowanego młodzieńca, jak jest nim dla cudzoziemca, chociażby posiadał całą dla Polski sympatyę, znał dokładnie jej życie przeszłe i teraźniejsze i przejęty był współczuciem dla jej losów.

Wychowanie narodowe wymaga od jednostki innego stosunku do Ojczyzny, niż jako do czegoś, co na zewnątrz duszy naszej istnieje, przy całym pragnieniu dobra tej Ojczyzny i potępianiu wszystkiego, co w nią godzi. Dusza polska nie tylko nosi Ojczyznę wewnątrz siebie, ale czuje się również wewnątrz niej wszystkimi swymi splotami z nią zespolona i zlewa całkowicie swą osobowość z jej jaźnią, — a taki związek tylko wówczas utrwalić się może, gdy pokłady instynktu narodowego sięgają do głębin przeszłości ojczystej.

„Od chwili — mówi A. Comte — gdy się poznaje, że się ma wspólnych przodków, gdy się wie o tych zmarłych, którzy nami rządzą, od tej chwili ma się Ojczyznę“. Dzieje narodu powinny być wiekowem wykonywaniem testamentu, pozostawio-

nego przez tych, którzy nadali narodowi swemu osobowość między innymi narodami w postaci państwa i nakreślili drogi jego przyszłości. Wola zmarłych przodków ożywia i zapładnia wolę żyjących: trzeba, żeby się ona spełniła, a wtedy spełnią się dziejowe zadania narodu. Żywe obcowanie ze zmarłymi pokoleniami — oto czem powinna być historia ojczysta dla młodzieży, jeżeli ma być rzeczywistą podstawą jej patriotyzmu, zadatkami ścisłego zespolenia jej z tą Ojczyzną, która była, jest i będzie.

„Historia narodu zapisana jest żywymi głoskami w duszach obywateli — mówi jeden z myślicieli młodszego pokolenia, Ludwik Posadzy w swej książce: „O posłannictwie narodów europejskich“. Sięgnąwszy w głąb duszy, może każdy obudzić w sobie te uczucia, które wstrząsały dawnymi pokoleniami; albowiem każdy człowiek jest stworzony na obraz i podobieństwo społeczeństwa, w którym żyje i nosi w sobie jego rysopis. Kto umie genezę tego rysopisu w sobie wyczytać, posiada rzadki dar intuicji historycznej“. Rozwijać w młodym pokoleniu tę intuicję historyczną, kazać mu przeżywać wspólnie z narodem jego dzieje, na pamiątkach odtwarzać ważniejsze ich momenty, obrazować z całą plastyką życie, obyczaje i wierzenia, zawody i nadzieje pokoleń minionych i na tem tle ryć w jego duszy wiekowy testament narodu: — to nie tylko coś więcej, to zupełnie co innego, niż uczyć chronologii i wyliczać wypadki dziejowe.

Związek ze zmarłymi obejmował niegdyś związek z ziemią, w której prochy ich spoczęły. To właśnie zespolenie krajoznawstwa z historią łączy w umysłach młodzieży przyrodę rodzimą i ziemię ojczystą, groby przodków, ślady dawnej kultury i zabytki przeszłości, oraz ludzi żyjących z ich cechami dziedziczności plemiennej, ich zabiegi gospodarcze, dorobek cywilizacyjny, walki i troski dzisiejsze — w jeden wyrazisty obraz Polski. I znowu takie poznawanie kraju to zupełnie coś innego, niż geografia formalna ziem polskich i suche wiadomości o stanie kultury na tych ziemiach.

Łącznikiem pokoleń i żywym ogniwem, wiążącym społecznych w naród, jest mowa ojczysta. Młodzież powinna czuć i wiedzieć, że język, którym mówi, służy nie tylko do wyrażania myśli w najłatwiejszej dla Polaka formie, ale do wyrażania duszy narodu, że w nim, jak w zwierciadle, odbijają się: jego dar



sposobem, metody myśli, charakter uczuć i wogóle te szczególne cechy, które nadają swoistą postać duchowej jego indywidualności. W ścisłości języka i mowy leżą zadatki prawdy, tkwiące w umysłowości narodu. Słusznie też powiedziano, że „język narodowy jest tem doskonalszy, im trudniej w nim kłamać“. Na mowie ojczyściej młodzież uczyć się powinna tej prostoty i prawości orzeczeń, która nie znosi ani dwuznaczności, ani rozciągłości pojęć, ani umysłowego szalbierstwa. Dosaćność, trafność i jędrność wyrażenia jest najlepszą ochroną przed wielomownością w słowach, tą cechą umysłów małych, która tak łatwo rodzi wielomowność w czynach — cechą charakterów małych. Jedną jest obu tych wad natura: nagromadzanie danych bez treści, nie dających materiału do wniosków — tego początku wszelkiego, celowego działania. Dlatego zwięzłość mowy jest bezwiednym ćwiczeniem zdolności do czynu. Zaprawiajmyż młodzież na staropolszczyźnie do odzwierciedlania w języku cech zdrowego, potężniejszego narodu, a nadewszystko uczmy ją odczuwać ducha języka, a nie tylko znać zasady jego form poprawnych.

Jeżeli język jest środkiem do wyrażania duszy narodu, to literatura ojczyzna jest bezpośrednim tej duszy wyrazem. I tu właśnie pole do wyrabiania w młodym pokoleniu tego czucia subtelnego, tej nawet intuicyjnej bezpośredniości, która od razu pozwala rozpoznać, co w piśmiennictwie polskim jest odbiciem nieskażonej niczem duszy narodu, co jest naleciałością obcą i naśladownictwem, a co jej zboczeniem i zwyrodnieniem. Wszystkie wielkie dzieła literatury wszechświatowej odbijały w sobie ducha tych narodów, które je wydały i niema utworów pomnikowych, któreby tego piętna nie nosiły na sobie. Jak niema pięknego krajobrazu w malarstwie, któryby nie odtwarzał swojej przyrody w pewnym czasie i miejscu, widzianej przez przyrodę artysty, tak samo niema takiego pięknego w literaturze, któreby nie było odbiciem swojej, narodowej duszy jego twórcy. Wielkie dzieła piśmiennictwa polskiego w stopniu wyższym, niż jakiegokolwiek inne, są bezpośrednim wyrazem nie tylko ducha narodu, ale i myśli narodowej: w nich zawiera się wszechogarniająca synteza wierzeń polskich, znacząca blaskiem poezji wyżyny, do których wznosić się powinna myśl twórcza każdego z następujących po sobie pokoleń.

W piśmiennictwie, zarówno jak i we wszystkich dziełach ludzkich, umysł młodzieży szukać powinien nie tego, co nowe, lecz tego, co niepożyte i wieczne, i wynajdować nie to, co zasługuje na krytykę i budzi zwątpienie, lecz to, co jest godne uwielbienia i budzi zachwyt. Wtedy umysł młodzieńczy odkryje prawdziwy skarb, w piśmiennictwie ojczystem zawarty: pozna to, co w życiu, w dziełach człowieka i w duszy ludzkiej jest godne kochania.

Zżycie się z dziejami, z ziemią i ludźmi, z mową i literaturą ojczystą daje młodemu pokoleniu podstawy pozytywnego patriotyzmu. Miłość Ojczyzny, jeżeli ma pozostać w wieku dojrzałym zdrową, czystą i wielką, nie może się żywić za młodu sokami, płynącymi z uczuć negatywnych, z nienawiści i przeczenia w jakiegokolwiek postaci, a nie dlatego bynajmniej, że uczucia te są „niehumanitarne“, lecz dlatego, że z dwóch kierunków duchowych, składających się na indywidualność narodu: pozytywnego i negatywnego, twórczego i zaprzecznego, jednego zwróconego na wewnątrz, drugiego na zewnątrz, uczuć łączących i uczuć dzielących, świadomej siebie woli i odruchowych popędów, myśli organicznej i myśli opozycyjnej, — pierwszy tylko jest kierunkiem budującym. Uczucia zaprzeczne mogą mieć o tyle tylko wartość społeczną, o ile są negacją negacyi, grożącej pozytywnym, świadomym sobie i celowym usiłowaniom narodu; to też burzyć cokolwiek ma prawo tylko ten, kto tworzy. Pokolenie, wychowane w atmosferze uczuć negatywnych, przestaje być zdolne do pracy twórczej, rodzi wiecznych opozycjonistów i umie żyć tylko negacją. Samo, nie wiedząc kiedy przenosi ją na sprawy własnego kraju i na życie jego wewnętrzne, staje się zaczynem rozkładu duszy swego narodu.

Oparty na przesłankach wyłącznie dodatnich, wrośnięty korzeniami w rzeczywistość przeszłość i złączony mocnymi węzłami z rzeczywistością terażniejszością, patriotyzm młodego pokolenia będzie patriotyzmem realnym. Nie przerodzi się on w jałowy pod względem czynu, oderwany kult Polski, takiej Polski, która — jak mówi Wyspiański — „ma być mitem narodów, państwem ponad państwa, prześcigającym wszystkie, jakie są republiki i rządy, oczywiście niedościgłem, wymarzonem; ma być marzeniem, ideałem, a nigdy nie ma się stać, nigdy być, nigdy się urzeczywistnić“, — lecz dążyć będzie przedewszystkiem do osią-

gnięcia „tego, co jest wszędzie“, a, nie tworząc sobie przesadnego, więc błędnego pojęcia o wartości swojej ojczyzny, zapragnie przyczynić się do rzeczywistej jej wyższości pośród innych narodów. W takim patryotyzmie wychowany, naród będzie dopiero mógł z czasem powiedzieć o sobie: „Skromnym się czuję, gdy wglądam w siebie; dumnym — gdy się porównyвам“.

Na tak pojętym patryotyzmie kończy się wychowanie narodowe, wspólne dla mężczyzn i kobiet. Poza tem mężczyźni mają przed sobą wyższy jeszcze szczebel tego wychowania: wyrabianie w sobie przymiotów, potrzebnych im, jako przyszłym, odpowiedzialnym kierownikom narodu; kobiety zaś mają przechowywać w sobie i przekazywać w przyszłości swym dzieciom w czystej, nie zmaconej mętami życia postaci, najgłębsze pokłady instynktu narodowego. Wymaga tego inna natura, inna duchowość społeczna mężczyzn i kobiet.

Wszelkie wychowanie ani na chwilę o tej różnicy zapominać nie może. Jeżeli zadaniem jego jest rozwijać w duszy dziecka właściwe mu zadatki uzdolnień, skłonności, słowem całą jego naturę duchową, to stosowanie jednego i tego samego szablonu w wychowaniu chłopców i dziewcząt może te zadatki tylko zabić lub wypaczyć. Gdzie dusze są różne, tam i metody wychowawcze muszą być różne. Dlatego system, t. zw. koedukacji, jest usprawiedliwiony jedynie do wieku, od którego poczyna się różniczkowanie duszy męskiej i kobiecej. Kobieta, wychowana w tym zakresie pojęć i sposobie ich ujęcia, które odpowiadają umysłowości i przeznaczeniu mężczyzny, zwicznie tylko typ swej duszy kobiecej, a właściwości i zalet duszy męskiej nie zdobędzie, zuboży więc tylko dorobek ogólny, zamiast go wzbogacić. A nie zapominajmy, że i tak połowę bodaj naszych wad narodowych przypisać należy brakom w charakterze kobiet.

Chcąc dobrze wychować naród w jego młodem pokoleniu, trzeba męską jego połowę wychowywać do tych zadań, które na niej zaciągną w przyszłości: do walki, do obrony, do kierownictwa, odpowiedzialności i rządów, kobiecą zaś — do tych zadań, które są jej przyrodzoną sferą kompetencji: do przechowania najgłębszych, najelementarniejszych, ale zarazem najbardziej podstawowych instynktów i zadatków narodu, do utworzenia tej ostoji narodowego bytu, do której nie sięgają ani wpływy obce, ani rozkładowe działanie powikłanych i pełnych



dotknąć nieczystych stosunków życiowych. Uczucia narodowe powinny mieć mocną podstawę w duszy kobiety, ale wola narodowa tylko przez duszę męską przejawiać się musi, jeżeli społeczeństwo nie ma się składać z wynaturzonych kobiet i zniechęcających mężczyzn.

W wychowaniu narodowym mężczyzn patryotyzm nie wystarczy: muszą oni za młodu nawykąć, w odpowiednim wieku i swemu zakresie, do obejmowania całości życia narodu, całości kształtu jego zadań, spraw i celów i mieć tę głęboko zakorzoną w duszy świadomość, że Ojczyzna — to gmach z cegieł złożony, który nieustannie budować i wznosić należy, że nie wolno nic trwonić z dorobku przeszłości, lecz trzeba go w każdym pokoleniu pomnażać. W ten sposób młodzież ma zawczasu rozwijać w swej duszy: zarówno poczucie przyszłej za całość dóbr narodowych odpowiedzialności, jak i uczucia gospodarcze względem własnego kraju. Spadkobierca spuścizny ojczyściej i późniejszy odpowiedzialny jej gospodarz innym okiem i z innym uczuciem patrzeć musi na czekające go w przyszłości dziedzictwo, niż widz postronny, dla którego jest ono tylko przedmiotem spostrzeżeń.

Wyrobienie się w młodzieży tego poczucia gospodarczego względem ojcowizny narodowej nie tylko nie pociąga za sobą, lecz wprost wyklucza wszelkie mieszanie się czynne, a choćby tylko zaprzatanie swego umysłu sprawami polityki bieżącej i praktycznej, przed dojściem do pełnoletności obywatelskiej. Przedwczesne zwracanie myśli ku sprawom szczegółowym i przemijającym, gdy umysł młodzieńczy nie jest jeszcze zdolny ogarnąć całości kształtu zadań narodowych planem syntetycznym i celowym, rozbudzanie w sobie namiętności politycznych, gdy nie okrzepł jeszcze charakter i nie pogłębiły się należycie uczucia, oswajanie się z wymaganiami oportunistycznego w wieku, w którym one muszą jeszcze być kompromisami sumienia i skazami na charakterze, słowem — branie się nieudolne do pełnienia zawodu, gdy się szkoły odpowiedniej jeszcze nie przeszło, równa się zwichnięciu charakterów obywatelskich i uczynieniu ich niezdolnymi do należytego pełnienia swej roli w przyszłości, a nie mówimy już o szkodach bezpośrednich, wynikających stąd dla życia publicznego.

Szkołą praktyczną uczuć gospodarczych względem narodu poczucia odpowiedzialności za całość życia zbiorowego i umiejętności rządzenia się i rządzenia — może być tylko własna sfera życia młodzieży, i to o tyle tylko, o ile nie wkracza w dziedzinę polityki narodu i stronnictw. Instynkty samorządu we właściwym zakresie można i należy rozwijać już od lat wczesnych, aż do wieku dojrzałości. W życiu młodzieży uniwersyteckiej stowarzyszenia, oparte na zasadach nie zrzeszeń luźnych, lecz związków korporacyjnych, byle wypływających z charakteru narodowego i ściśle do niego przystosowanych, są jedynie zdolne dać młodzieży zadatki, potrzebne do pełnienia najwyższych funkcji w życiu narodu. One również są najlepszą szkołą wychowawczą dla wyrobienia w młodym pokoleniu zdrowych instynktów obywatelskich.

Błędem byłoby mniemanie, że na to, aby wychować z młodzieży dobrych obywateli, wystarcza dać jej należyte podstawy patriotyzmu i przywiązania do rzeczy ojczystych w całej ich rozciągłości. Najwznioślejszy cel może być zwichnięty, jeśli szwankuje technika wykonania. Niema tragiczniejszych wyników systemu wychowawczego, niż wtedy, gdy, stawiając przed oczyma młodego pokolenia wielkie cele, równocześnie pozwolimy zakorzenić się w jego charakterze takim wadom i narowom obywatelskim, że cele te własnymi burzyć będzie rękoma.

Pierwszą cnotą obywatelską, dającą możliwość pracy zbiorowej, jest zdolność uwspółrzednienia swych działań i czynów, oraz zdolność poddania ich jednemu, planowemu kierownictwu. Uznawanie prawowitej władzy, a zwłaszcza tak rzadki u nas przymiot: karne uleganie władzy raz uznanej, czy przez siebie wybranej, wejść powinno w instynkt pokolenia, które ma w życiu czegokolwiek dokonać. Jeżeli słuszne są słowa prof. Milewskiego, że „społeczna cnota karnośći mniej ma u nas wyznawców, niż teoria i praktyka osobniczej swawoli“, a słuszności odmówić im, niestety, nie można, to wszystkie czynniki, którymi społeczeństwo rozporządza, jako to: rodzina, nauczycielstwo, szkoła, wreszcie wszelkie zrzeszenia młodzieży — zgodnie zmierzać powinny w kierunku rozwinięcia w niej przeświadczenia, że umieć słuchać nie jest słabością, lecz siłą, że niekarność nie jest świadectwem mocnej indywidualności, lecz samowolnego indywidualizmu, że wreszcie człowiek samowolny nie jest wol-



nym, bo jest niewolnikiem własnych słabości. Rzeczpospolita upadać poczęła od chwili, gdy społeczeństwo wojowników zamieniało się stopniowo na społeczeństwo sejmikujące, a słusznie mówi Nietzsche, że dobremu wojownikowi milej brzmi „musisz“, niżli „chcę“; mus ten bowiem jest dla niego głosem sumienia narodowego i wezwaniem do czynu.

Ale karność nie powinna być mechaniczną: opierać się ona musi o czynniki wewnętrzne, o poczucie hierarchii — od najprostszych organizacji doraźnych aż do najwyższej stałej organizacji społeczeństwa, jak również o poczucie szacunku dla tych, którzy mają do niego prawo. Młodzieniec, który nie umie schylić czoła przed powagą wieku, człowiek dojrzały — przed powagą charakteru i rozumu, obywatel — przed powagą zasługi, — nie stworzą nigdy narodu poważnego, bo sami, nie wiedząc jak i kiedy, rozszarpią na strzępy płaszcz jego majestatu.

Bez powąg niemasz społeczeństwa, i rzecz to znamienne, że ci, co najsilniej przeciwko powagom powstają, co je dyskredytują i podkopują szacunek dla nich w narodzie, ci sami ulegają biernie a chętnie różnym powagom koteryjnym, które tylko w ich kole cieszą się uznaniem. Otóż narodu niema tam, gdzie niema czci wspólnej dla tych, co na swych barkach niosą brzemień jego wielkości. Młodzież niechybnie zbacza z drogi wychowania obywatelskiego i wchodzi na manowce, jeżeli ma dla siebie inne, s w o j e powagi, powagi przygodne i partykularne, a nie te, które świecą zasługą i uznaniem w narodzie.

Jeżeli poczucie szacunku, powagi i hierarchii zapewnia wszelkiej organizacji społecznej siłę budowy, to cementem, spajającym jej cząstki, jest koleżeństwo i solidarność współczłonków. Pierwiastek ów nierówności równoważy się w polskim rozumieniu życia obywatelskiego pierwiastkiem równości. „Ramie do ramienia“, „jeden za wszystkich, wszyscy za jednego“ — oto hasła, zdolne wychować młodzież na dobrych obywateli, umięjących iść ławą do zamierzonego celu. Wszystkie rzeczy wielkie i płodne w społeczeństwie poczynają się od związków blizkich, przyjacielskich, jako ogniw, łączących ich inicjatorów, a wszelka akcja zbiorowa, znacząca swój pochod głębokimi śladami, była prowadzona przez kadry, przeniknięte silnem poczuciem solidarności i koleżeństwa. Dobrze to, gdy węzły, zadziergnięte na ławie szkolnej, przetrwać mogą przez całe życie

i stać się jednym więcej łącznikiem we wszelkich poczynaniach zbiorowych; fakt to bowiem niezbity, że zły za młodu kolega nie będzie w wieku dojrzałym dobrym obywatelem.

Wpływ współtowarzyszy, oparty na solidarności i koleżeństwie, jest potężnym współczynnikiem, nietylko w wychowaniu obywatela, lecz zarazem i w wychowaniu człowieka, a przełożeni, którzy do tego czynnika odwołać się umieją, trafią zawsze w strunę, wydającą dźwięk czysty.

Przechodząc do zadań, mających bezpośrednio na widoku wychowanie człowieka, jako jednostki, stajemy odrazu wobec zagadnienia zasadniczego, dotyczącego ogólnej metody postępowania: Czy należy wytwarzać w życiu młodzieży atmosferę dobra, prawdy, czystości i piękna, chociażby sztuczną, i usuwać z niej pierwiastki zła i brzydoty, o które później, w życiu dojrzałym, każdemu ocierać się przychodzi, czy też oswajać młodzież z wczesnym z tym, co ją czeka w życiu, uświadamiać przed nią złe i brzydkie jego strony i tą drogą czynić ją odporną na ich działanie, słowem — higiena moralna, czy hartowanie przeciwko złu?

Cała bodaj treść drugiej strony zagadnienia zawiera się w zbyt rozciąglętem i nieściśłem pojęciu „hartowania“. Dusza dziecka, podobnie jak jego ciało, musi być przede wszystkim mocna, zdrowa i odporna na zewnętrzne wpływy ujemne, na co chyba zgodzą się wszyscy. Gdy jednak hartujemy ciało, aby je uczynić odpornem na zimno, nie dążymy przecież do obniżenia wewnętrznej ciepłoty organizmu, lecz pobudzamy go do wytwarzania drogą reakcyi wzmoczonego ciepła, które chroni go od zaziębienia śród otaczającego chłodu. Nikomu przecie nie przyjdzie do głowy wychowywać dziecko w brudzie, aby je tym sposobem zahartować na spotkanie się z nim w życiu, ani sprowadzać sztucznie wszelkie, mogące je nawiedzić w przyszłości choroby, celem wzmocnienia odporności organizmu.

Prawda! istnieje skuteczna metoda szczepienia ochronnego. Nie polega ona jednak na wprowadzaniu do organizmu choroby samej, lecz tylko nieszkodliwej dla zdrowia jej postaci, zdolnej wywołać samorzutną reakcyę ustroju. Takiego szczepienia ochronnego w dziedzinie moralnej dostarcza dość okazyi

własne życie dziecka, z jego cierpieniami, troskami, zawodami, przeciwnościami, przykładami zła, brzydoty duchowej i drobnych upadków, pomimo, że niema w niem a raczej właśnie dlatego, że w niem niema: ani duchowego brudu, ani rozkładu moralnego, ani zwyrodnienia, ani zbrodniczości, gnieżdżących się z reguły tylko w złożonem życiu ludzi dojrzałych. W tym odrębnym światku dusz dziecięcych i młodocianych otwiera się rozległe dla wychowawców pole do rozwijania w nich hartu moralnego, do wywoływania samorzutnej reakcji przeciwko złemu we wszelkiej jego formie, reakcji tem donioślejszej pod względem wychowawczym, że towarzyszy jej poczucie skuteczności i celowości tych wystąpień. Ale roztaczać przed młodym umysłem obrazy brudu, cierpień i zbrodniczości obcego mu jeszcze świata, na który żadnego wpływu wywierać nie może, znaczy to samo, co szczepić rozwiniętą już chorobę, znieprawiać duszę i podkopywać w zarodku wszelkie podstawy higieny moralnej.

Niech młode pokolenie chowa się w czystej atmosferze własnego świata, niech nie zna nizin i przepaści życia, dopóki szczytów jego poznać nie może, niech oddycha czystem powietrzem dusz prostych i serc nieużytych.

Atmosfera ta niech będzie nadewszystko atmosferą pogody i radości życia. „Od czasu, gdy ludzie istnieją — mówi Nietzsche — za mało weselił się człowiek: to jedynie, bracia moi, jest naszym grzechem pierworodnym“. Bez promieni słońca młoda sadzonka zwiędnie i skarłowacieje, wyhodowana zaś w jego świetle i ciepłe — zniesie, jako pień rozrośnięty, najzimniejsze podmuchy wichru. Ten sam myśliciel twierdzi, że „fałszywą każda prawda, która choć jednym nie obdarzyła uśmiechem“, a cokolwiek podajemy dziecku, zwracajmy do niego stronę jasną, rodzącą wiarę i ufność w człowieka — jeżeli nie w ludzi, w życie — jeżeli nie w jego przejawy poszczególne, bo tylko wiara, ufność, nastrój wewnętrznego optymizmu są godnymi bodźcami działania. „Żal i smutek — słowa jednego z młodszych wychowawców, Zygmunta Zaleskiego — niedołączni to ojcowie czynu. Ból może go zrodzić, jako zabójcę samego siebie, ale smutek — nigdy. Czyn musi być radosny“. A przecież czyn jest jedynym, godnym celem życia człowieka.

Kto potrafi zapewnić duszy młodzieńca pogodę i radość



życia, da mu na całą dalszą drogę nerwy niestargane, równowagę umysłu, wreszcie pokój uczuciowy wewnętrzny, który jest pierwszym warunkiem pokoju na zewnątrz nas. Jest to kapitał, zdobyty zamłodu, z którego czerpie się do późnej starości.

Śród zadań poszczególnych, składających się na olbrzymią i rozległą dziedzinę wychowania człowieka, na pierwszym miejscu stoi jego wychowanie religijne, wpływa ono bowiem silnie wielu swemi stronami na wychowanie narodowe i obywatelskie.

Religia nie sprowadza się bynajmniej — jak chcą niektórzy — do pewnych wierzeń teologicznych i kosmogonicznych, zespolonych z przepisami etyki, lecz opiera się przede wszystkim na uczuciu religijnem. „Uczucie Boga — mówi Brodziński — nie przeto dane jest człowiekowi, że myśli i rozumuje, ale że czuje“. Życie ludzkie będzie zawsze duchowo ubogie, bezradne — nawet w swej bucie — i pozbawione kręgosłupa moralnego, jeżeli mu nie przyświeca absolut uczuciowej harmonii, poparty najwyższą syntezą umysłową, godzącą z sobą wszystkie sprzeczności żywota. Religia daje nam to mocne przeświadczenie, że niema sił szkodliwych, że są tylko siły użyteczne, chociaż niekiedy źle zastosowane. Wiara jest jedna i miłość jest jedna w duszy ludzkiej, ale siły te, rozbite na cząstki bez związku ze sobą, rodzić muszą szarpaninę wewnętrzną i rozdawanie się osobowości przy każdej, pozornej między niemi kolizyi. Religia daje duszy ludzkiej, a tem bardziej duszy młodzieńczej, jedność i harmonię wewnętrzną, odkrywa przed nią wyżyny życia duchowego i chroni ją od tego rozkładowego poczucia, że wszystko jest względne, wszystko znikome, wszystko przemijające i wszystko skończone. Perspektywa nieskończoności nie tylko nie umniejsza doniosłości najdrobniejszych rzeczy i czynów, ale nadaje im wagę czynników wiecznych, rodzi wiarę w to, iż żadne drgnienie duszy ludzkiej nie przemija we wszechświecie bez śladu. A na takich tylko podstawach może okrzepnąć i stężeć charakter człowieka. Pokolenie, wychowane bez religii, nie może zrodzić entuzyastów, nie może również wydać ludzi intuicyi, ani ludzi, mających zupełne poczucie odpowiedzialności za swoje czyny. Wychowanie religijne młodzieży zasadzać należy przede wszystkim na rozbudzeniu w niej uczu-

cia religijnego, a to zupełnie co innego, niż sucha nauka katechizmu i przepisów Kościoła.

Tu, jak i we wszystkich innych dziedzinach, wychowanie iść powinno przed wykształceniem. Dobrze jest w tym względzie mieć w pamięci uwagę Oskara Wilde'a: „Wykształcenie jest rzeczą śliczną, ale od czasu do czasu należy sobie przypominać, że, cokolwiek jest prawdziwie godne wiedzy, tego nauczyć się niepodobna“, a do tej uwagi dodać, tytułem dopełnienia, słowa Ruskina: „Wychować dziecko nie znaczy to wcale nauczyć go czegoś, czego przedtem nie wiedziało, lecz zrobić z niego kogoś, kim pierwiej nie było“.

Być kimś — sprowadza się we wszystkich dziedzinach życia do jednego: mieć charakter. Charakter zaś łatwiej — niewątpliwie — urabiać w dziecku drogą wychowania, niż zmienić jego uczuciowość lub umysł; charakter bowiem nadaje kierunek uczuciowym i umysłowym zadatkom. Gdy się go nie umocni i nie rozwinie zamłodu, człowiek zestarzeje się z biegiem lat, ale nie dojrzeje nigdy, będzie wszystkiego od życia oczekiwał, ale się nie przygotowuje w życiu do niczego, niczego też nie osiągnie.

Mieć charakter — to znaczy dojść do takiej jedności i harmonii wewnętrznej, aby trzy zasadnicze pierwiastki duchowe: umysł, uczucie i wola, tak zasadniczo rozdzielane od siebie w psychologii teoretycznej, występowały zawsze łącznie w należytem ustosunkowaniu. Nie powinno być w życiu dziecka, jak i w życiu człowieka dorosłego, pracy, myśli bez towarzyszącego mu uczucia, ani gry uczuć, nie regulowanych rozumem, ani tych dwóch czynników bez poparcia woli, ani wreszcie woli w tej postaci, która jest tylko chceniem. Przy takim założeniu istotna treść charakteru da się ująć w określenie ogólne, w którym trzy powyższe pierwiastki występują w harmonijnem połączeniu: charakter polega na właściwej perspektywie i należytem ustosunkowaniu pobudek postępowania, tak, ażeby człowiek kierował się w życiu pobudkami i czynnikami najważniejszymi. Dlatego nieodłączne od charakteru jest poczucie obowiązku, kojarzące w sobie: pojęcie rozumowe, bodziec uczuciowy i popęd woli; sprzeczne zaś z tem poczuciem są pobudki interesowe jakiegokolwiek natury, przy nich bowiem jeden z tych czynników i to zawsze nie najwyższego rzędu gó-

ruje nad innymi. Stąd Lacordaire mógł słusznie zawołać: „Wszystko, co się wielkiego dokonało na świecie, stało się pod hasłem obowiązku; wszystko, co się dokonało nędznego, stało się w imię interesu“.

Obowiązek tylko wtedy jest łatwy do spełnienia, gdy nie jest biernym pełnieniem nakazów, lecz czynnym podejmowaniem ciężarów — w celu rozszerzenia i wzbogacenia życia. Najlepszą więc metodą zaprawiania młodzieży do wypełniania obowiązków jest wyrabianie w niej ducha przedsiębiorczości, wymagającej wysiłków i dobrowolnie przyjętego przymusu wewnętrznego dla dopięcia celu. Pytanie: Co stworzysz w życiu? — powinno ciągle przyświecać młodzieży, zarówno indywidualnie, jak zbiorowo, obok hasła: „Władaj sobą, licz tylko na siebie! A my, jak trafnie zarzuca naszemu wychowaniu Roman Dmowski, „uczmy nasze dzieci, czego nie należy robić, tylko ich nie uczymy, co robić trzeba“. Im silniej w młodej duszy rozwiniemy nakazy wewnętrzne, tem mniej potrzebować będzie zakazów zewnętrznych, a przecie pierwsze są zadatkami twórczości, drugie — tylko poprawności. Na drobnych celach twórczych, przewyciężonych i dokonanych, zaprawia się charakter zawczasu do osiągnięcia celów wysokich i doniosłych.

„Czem jest życie wielkie? — pyta Alfred de Vigny. — Jest to myśl młodości, urzeczywistniona w wieku dojrzałym“. A życie wielkie, wielkie nie przez powodzenie, ani stanowisko, lecz swą treścią, wartością wewnętrzną i zasługą, jest przecie najwyższym celem wychowania.

Jednym z doniosłych współczynników w kształtowaniu charakterów jest wychowanie fizyczne młodzieży. To też uszczuplilibyśmy jego znaczenie, sprowadzając je do jednej wyłącznie strony — do zabiegów zdrowotnych. Wyłącznie zdrowotnym zabiegiem jest np. mięsienie, przy którym pacjentowi przypada rola czysto bierna. Ale ćwiczenia fizyczne wszelkiego rodzaju są nawskróś czynne i dają nietylko zdrowie, lecz wyrabiają siłę, sprawność, stanowczość, rzutkość, odwagę i pewność ruchów celowych, a to są już wybitne i dodatnie cechy charakteru. Ale nie na tem ogranicza się działanie wychowawcze ćwiczeń fizycznych. W gimnastyce, grach i zabawach niemniej doniosłe znaczenie ma zespół, zdolność do zgodnych zbiorowych poruszeń, do współdziałania w wysiłkach, do organizacyi. Dlatego gry fizyczne, rozwijające takie strony charakteru, które są najpo-



trzebniejsze w życiu zbiorowem, mają największe znaczenie wychowawcze. Jeden przykład wystarczy: palant, polska gra w piłkę, na tem opiera się założeniu, że im kto silniej podbija i dalej piłką dosięgnie, ten lepiej spełni swe zadanie, chociaż gra sama niema cech jednostkowych zawodów; angielskie gry tej kategorii przeciwnie — posiadają cel ściśle ograniczony i wychodzą z założenia, że nie o to idzie, aby dosięgnąć jak najdalej, jeno trafiać tam, gdzie położenie rzeczy i warunki gry wymagają. W różnicy tej nietylko odzwierciedla się różnica charakterów narodowych, lecz nadto, przez działanie zwrotne prawideł gry na grających, zaznacza się również różnica wpływu, wywieranego przez te dwa typy gier na charakter zbiorowości; pierwszy rozwijać będzie w młodzieży zapalczywe i hazardowne dążenie do najdalej sięgających postulatów życiowych, drugi nauczy ją stosować zamierzenia do ściśle określonego przez warunki celu. A skuteczność wychowania zasadza się nadewszystko na całym szeregu wpływów drobnych, bezwiednie niemal wsiąkających w charakter.

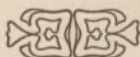
Na zakończenie słów jeszcze parę o stosunku wychowawców do wychowanców. Ażeby być dobrym kierownikiem młodzieży i wywierać należyty i skuteczny wpływ na nią, trzeba sobie wyrobić u niej szacunek, powagę i posłuch. I te trzy warunki wystarczają, co więcej: wszystkie inne, dodatkowe czynniki, osłabiają tylko doniosłość wychowawczą tamtych. Tymczasem, wbrew najlepszym tradycjom pedagogicznym polskim, w ostatnich czasach powstała i zakorzeniła się w niektórych kołach nauczycielskich metoda kaptowania sobie względów młodych wychowanców i szukania tego, co się w życiu publicznem nazywa popularnością. Cel ten osiąga się zazwyczaj środkami natury uczuciowej: formami przyjaźni, sentymentalizmem, roztażaną czułością z powodu lada dolegliwości, wreszcie rozbudzaniem osobistej sympatyj uczniów. „Zrób to dla mnie, jak mnie kochasz“ — oto nowa demagogiczna formuła, mająca rozkaz żołnierski zastąpić.

Spółceństwo, w którem, w dobie upadku, musiano nakłaniać obywateli do pełnienia obowiązków względem Rzeczypospolitej i wpływać na kierunek sprawy publicznej przez kaptowanie głosów i względów braci szlachty, spółceństwo, w którem popularność zawsze górowała nad zasługą i zdolno-

ścią, społeczeństwo to powinno zwracać baczną uwagę na to, jakie bodźce postępowania roznieca się w młodem pokoleniu i jakie struny obywatelskie w niem porusza. Goniłwa za popularnością rozbudza w wychowañcach skłonność do ulegania demagogii; uderzanie w nutę osobistą osłabia głębsze poczucie obowiązku, sentymentalizm podkopuje prawdziwe i mocne uczucia, czułośćkowość zabija hart ducha.

Tu, jak i w całym systemie wychowawczym, przy nakreślaniu jego kierunku, twórcom powinna przyświecać jedna myśl przewodnia: d o b r o n a r o d u, gdyż naród jest najwyższem dobrem na ziemi.

*Zygmunt Balicki (Warszawa).*



## PROBLEM SZKÓŁ I NAUCZYCIELI WIEJSKICH W PÓŁN. AMERYCE.

(Ciąg dalszy.)

Ogród szkolny łączy się ściśle z nauką historii naturalnej i zasad rolnictwa. Ogrodnictwo, jako rozrywka, jest stosunkowo rzadkością w Kanadzie i Stanach Zjednoczonych: zwyczaj zakładania ogrodów bez ogrodzenia, lekceważenie wypoczynku, klimat i moskity — są tego powodem; w pewnej szkole n. p. dzieci w wieku od lat 12—14, pouczane uroczyście o najlepszym sposobie sadzenia *geranium* i zachęcane do tego nagrodami, nie okazywały wcale zajęcia do tej nauki.

Obudzenie się pragnienia piękna w życiu amerykańskim wprowadziło obecnie silny ruch na rzecz ogrodnictwa w Stanach nad Atlantykiem północnym i w Stanach północno-środkowych: miasta Nowej Anglii a głównie Boston wiodą prym w tym kierunku. Drzewa, trawniki i krzewy zdobią boiska do zabaw w szkołach wiejskich. Klub młodych przyrodników w Stanie N. Yorku zachęcił 2.400 dzieci do pracy, której wynikiem było upiększenie 475 boisk szkolnych. To samo wykonano w Ohio, w Illinois i innych Stanach środkowych. Często farmerzy pomagają przy oraniu i kopaniu, a środków pieniężnych dostarczają przedstawienia i zabawy szkolne; lecz amerykański ogród szkolny jest wybitnie wychowawczy i popiera doświadczenia naukowo-przyrodnicze, a zatem prawie wszędzie posiada szereg grzęd dla każdego dziecka, obok tego pole dla doświadczeń najrozmaitszych. Ustawodawstwo w Nowym Brunświku przyznało 100 K rocznie jako zasiłek dla każdego ogrodu szkolnego, a 150 K jako dodatek do płacy każdego nauczyciela nauk przyrodniczych, uzdolnionego do kierowania tą pracą.



W Nowej Szkocji, w której niema tego zasiłku, wzrosła liczba ogrodów szkolnych w roku 1903/4 z 59 na 79 a w r. 1904/5 doszła do 103 — jedynie tylko dzięki usiłowaniu jednostek. W niektórych szkołach nauka w ogrodzie łączy się z nauką rachunków, buchalteryi i języków; n. p. w Hyannis, w Stanie Massachusetts, dzieci same zapisują nasiona u producenta, sprzedają swoje plony, prowadzą rachunki i składają pieniądze w banku. Główna wartość ogrodów szkolnych polega jednak w studyowaniu roślin, jako istot żyjących i w poznawaniu ich naturalnego otoczenia.

Drugą zmianą w planach szkół wiejskich jest wprowadzenie nauki zręczności dla chłopców i nauki gospodarstwa domowego dla dziewcząt. Nauka zręczności w szkołach ludowych amerykańskich a po części także i nauka gospodarstwa domowego, chociaż w pewnych względach nie może się równać z angielską, jednak przewyższa ją w trzech kierunkach: po pierwsze: pozostawia szersze pole oryginalności i samodzielności ucznia; po drugie: cele techniczne i wychowawcze zespalają się ściślej ze sobą; po trzecie zaś: i związek z resztą przedmiotów nauki jest często lepiej utrzymany. Najwybitniejszym rysem angielskiej nauki zręczności jest ćwiczenie umysłu i woli zapomocą ścisłego, dokładnego odrobienia danego modelu.

W pracy Amerykanina lub Kanadyjczyka nie zapominają o dokładności, lecz podporządkowują ją samodzielności i oryginalności. Co do tego punktu warto przytoczyć zdanie angielskiego nauczyciela nauki zręczności w Ontario. Pedagoga tego, wyszkolonego w dokładnej szkole angielskiej, uderzył zrazu brak wykończenia i dokładności w metodzie amerykańskiej i kanadyjskiej. Czteroletnie doświadczenie przekonało go jednak, że dokładność angielska jest przesadnym wymaganiem, jeśli poświęca się dla niego indywidualność. Jest to moment bardzo ważny w wyborze metody i planu przy nauce elementarnej.

Co do rezultatów, które inspektorzy lub egzaminatorowie mogą ocenić, prace szkół angielskich są prawie zawsze lepsze od amerykańskich; w Kanadzie jednak emigrant angielski z klasy robotniczej pomimo, że posiada wybornie rzemiosło, znajduje się często w trudnym położeniu — z powodu braku umiejętności przystosowania się i braku pomysłowości. Rzutność Amerykanów w pracy ręcznej jest godną naśladowania.

Połączenie celów technicznych i wychowawczych przy nauce zręczności jest charakterystyką systemu amerykańskiego. W Anglii tradycja wychowania, odziedziczona z przeszłości, wykazuje wstręt do celów praktycznych, gdy chodzi o prawdziwą istotę wychowania; tem samem więc przedmioty natury technicznej są ściśle odgraniczone od wychowawczych. W Ameryce natomiast ustaliło się pojęcie, że przedmiot jakiś może być równocześnie pożyteczny i wychowawczy. Wskutek tego zasady naukowe, będące podstawą nauki zręczności i nauki gospodarstwa domowego, są tam wyżej cenione — niż w Anglii.

Związek nauki zręczności z resztą przedmiotów szkolnych jest często sztuczny i wymuszony; w szkołach wiejskich jednak można niewątpliwie wyrobić wiele przyborów, potrzebnych przy naukach przyrodniczych, n. p.: etykiety, podstawy na rośliny, pudła do hodowania owadów itp. Związek nauki zręczności z historią został obmyślony w sposób nader zajmujący w szkole pedagogicznej przy Uniwersytecie w Chicago i w szkole Horacyusza Manna w Nowym Yorku. Celem jest tam wykład historii — nie jako tradycji, dalekiej od doświadczeń życia, ale... jako wyjaśnienia obecnych stosunków ludzkich. Pierwsze miejsce przed historią polityczną zajmuje historia rozwoju społecznego i przemysłu, a odkąd rozwój socyalny dotrzymuje kroku udoskonaleniu pracy ręcznej i fabrycznej; nie jest trudno, bez sztucznego naciągania, wszczepić dziecku pewne idee historyczne, będące w związku z jego pracą ręczną. Konstruowanie indyjskiego namiotu (*wig-wamu*), łódki z kory brzozonej lub prymitywnego przyrządu tkackiego, wykonywanie wyrobów wełnianych, cegieł itp. — są próbkami tej pracy ręcznej. W szkołach wymienionych praca ta odbywa się podług planu obmyślonego starannie, ale inteligentny nauczyciel może zastosować tę metodę w sposób prostszy. O tej kwestyi będzie obszerniej mowa w jednym z dalszych rozdziałów.

W niektórych Stanach środkowych uzupełnieniem pracy szkół są kluby chłopców i dziewcząt w wieku od 9—21-go roku życia, a celem ich jest rozbudzenie prawdziwego zamiłowania w życiu wiejskiem.

Osobliwą zaletą tych klubów jest to, że zespalają naukę szkolną z samokształceniem, do którego nauka ta powinna prowadzić i dodaje zarazem bodźca samodzielności i ory-

ginalności; w hrabstwie Winnebago, st. Illinois istnieje n. p. klub doświadczalny dla synów farmerów, założony w r. 1904. Z początku posiadał on 33 członków, w roku zaś 1906, liczył ich już 500, podczas gdy klub dziewcząt miał ich powyżej 300. Te kluby są w ścisłym związku z Instytutem farmerów. Chłopcy otrzymują wskazówki od superintendenta szkół w hrabstwie, oraz od państwowego kolegium rolniczego i wykonują w domu na własnych kawałkach ziemi proste doświadczenia i próby. Pracują oni z ogromnym zapałem, a niektóre zbiory, dokonane przez nich w tych warunkach, były wyjątkowo pomyślne. Doświadczenia dotyczyły hodowli kukurydzy i buraków cukrowych, robiono również próby co do śnieci zbożowej i innych kwestyi podobnych.

W r. 1905-tym 70-ciu chłopców uprawiało w ten sposób przestrzeń 33 akrów. W czasie 5-ciu miesięcy zimowych odbywały się każdej soboty zebrania klubu. W tym dniu rano członkowie odczytywali krótkie rozprawy lub dyskutowali o sprawach rolniczych i bieżących, wieczór zaś odbywały się wykłady umyślnie w tym celu zaproszonych, znakomitych członków kolegiów rolniczych lub innych. Na te wykłady wstęp był wolny dla sąsiedztwa. Tematy nie były w związku z rolnictwem: historia lokalna, muzyka i sztuka dostarczały tematów do odczytów. Zającie się rodziców tymi klubami było ogromne, a w czasie dorocznego zjazdu Instytutu farmerów poświęcono pół dnia chłopcom, by mogli zdać sprawę ze swoich czynności. W roku 1904 Instytut farmerów w hrabstwie Winnebago ofiarował sumę 300 K na nagrody za najlepszą hodowlę buraków cukrowych. W czasie tego konkursu chłopcy udowodnili, że grunta hrabstwa nadają się wybornie do hodowli buraków cukrowych, co właśnie było ważną kwestją ekonomiczną. Skutkiem tych doświadczeń na wiosnę r. 1906 farmerzy zasadzili ogromne pola burakami, a następnej jesieni dostarczyli do cukrowni 931 ton towaru.

W r. 1905 i 1906 wyznaczono podobne nagrody za hodowlę zboża. W r. 1906 urządzono dysputę o zbożach, a 5-ciu najlepiej uzdolnionych chłopców otrzymało stypendya — w celu odbycia 2-tygodniowego kursu w kolegium rolniczym stanu.

Kluby dziewcząt pouczają się mniej lub więcej doświadczalnie o wentylacji, oświetleniu, dekoracji mieszkań i innych kwestyach domowych. Nagrody bywają udzielane za zycie, pie-



czenie chleba i t. p. prace. Wycieczki klubów do większych kolegiów rolniczych odbywają się co roku w lecie. W pierwszych dwu latach 200—300 osób przebyło drogę 214 mil ang. do Kolegium rolniczego w Urbana, wyjechawszy z domu o 4-tej rano, przybyli na miejsce w południe, a odjechali z powrotem wieczór dnia następnego.

W r. 1904 pojechali nawet dalej, do Ames w Jowa, oddalonego o 318 mil ang. W r. 1905 326 osób zwiedziło kolegium rolnicze w Madison, w Stanie Wisconsin. Bardzo wielu chłopców jechało wówczas koleją po raz pierwszy. Podobne kluby istnieją w Indianie. Mimo to dziecko, które nie nauczyło się kochać i używać książek, stoi duchowo tylko o jeden stopień wyżej od rozsądnego dzikiego. Wychowanie na łonie natury zaostrza wszystkie pięć zmysłów i daje zapas pojęć konkretnych, na których mogą się wesprzeć rozum i wyobraźnia. Ale bez pomocy książek umysł musi poprzestać na badaniu otoczenia i nie może na tej drodze nabyć wiadomości z historii, geografii lub literatury. Brak książek utrudnia dalsze, samodzielne kształcenie się i zmniejsza możność jak najlepszego wyzyskania stosunków życia. Oto przyczyna ważności bibliotek wiejskich.

Narodowe stowarzyszenie edukacyjne Stanów Zjednoczonych uznało przed 11-tu laty wielką wagę przyzwyczajania dzieci do korzystania z bibliotek. Uznając słowa jednego z członków, że sama umiejętność czytania jest małej wartości, a w niektórych wypadkach nawet rodzajem klęski, towarzystwo wyznaczyło w r. 1907 osobny komitet, mający sporządzić listę książek, odpowiednich dla dzieci na rozmaitych stopniach nauki szkolnej, zarazem donosić o stosunku bibliotek publicznych do szkół publicznych i wskazywać sposoby ich współdziałania ku obopólnemu pożytkowi.

Łączność w pracy bibliotekarzy i nauczycielstwa w niektórych wielkich miastach amerykańskich jest podziwu godną, n. p.: biblioteka w Bostonie posiada ogromną czytelnię centralną, przeznaczoną wyłącznie dla dzieci i wydaje osobne katalogi dla chłopców i dla dziewcząt. W małej biblioteczce filialnej, w jednej z ubogich dzielnic Bostonu, bibliotekarz odwiedza co tydzień każdą szkołę w sąsiedztwie, aby się dowiedzieć, co będzie przedmiotem nauki z historii, geografii lub innych przedmiotów

w ciągu tygodnia, a potem odkłada ryciny, wyszukuje odpowiednie ustępy w książkach i, tak przygotowany, pomaga dzieciom, które przychodzą do biblioteki o godz. 4-tej.

Publiczna biblioteka w Cleveland ma wyborowy oddział, złożony z 12 tysięcy książek dla dzieci, a asystenci bibliotekarza uczą je, jak mają korzystać samodzielnie z katalogów.

Biblioteki w Brooklynie i Buffalo mogą również służyć za wzór w tym rodzaju. Brooklyn układa małe biblioteczki, złożone z 50 tomów i wypożycza je nauczycielom na przeciąg 3-ch miesięcy — jedynie za opłaceniem kosztów dostawy.

Nietylko miasta ale nawet i wsi w Stanach Zjednoczonych posiadają często własne biblioteki: w Massachusetts ani jedna wieś nie obchodzi się bez niej.

W okręgach czysto wiejskich biblioteki wędrowne uzupełniają ten brak doskonale. Myśl bibliotek wędrownych powstała w Anglii, równocześnie z powstaniem uniwersytetów ludowych i została przeniesiona do Ameryki w r. 1893. Tutaj rozwinęła się tak szybko, że już w r. 1901 20 Stanów oddało bezpłatne biblioteki wędrowne do użytku gmin.

Oprócz tych bibliotek stanowych liczne stowarzyszenia, jak: „Federacya klubów kobiecych“ i „Instytucye farmerów“ były czynne w tym kierunku tak, że obecnie już 36 Stanów posiada możliwość korzystania z bibliotek wędrownych. Stan N. Yorku, który przewodniczył w tym ruchu, miał w r. 1901 59.339 bibliotek wędrownych, zapakowanych w skrzynkach drewnianych, mogących zarazem służyć za szafki na książki. Każda gmina może otrzymać na żądanie 25 podatników taką bibliotekę na przeciąg 6-ciu miesięcy; również każda szkoła publiczna, klub naukowy, zbór lub jakie inne stowarzyszenie.

Biblioteki dzielą się na dwa rodzaje, a mianowicie: biblioteki dzieł popularnych dla wszystkich, złożone — każda — z 25, 50 albo 100 tomów lub też z 25 dziełek, wyłącznie dla dzieci i specjalne biblioteki dla studyów poważniejszych, zawierające dzieła z dziedziny: historii, literatury, nauk społecznych i rolnictwa. Istnieją także małe biblioteczki domowe, złożone z 10 tomów, wypożyczane na przeciąg trzech miesięcy. W każdym wypadku wypożyczający opłaca koszta przesyłki i administracji.

Inne Stany przyjęły podobny system: w Stanie Indiana zaprowadzono wędrowne biblioteki w r. 1899; w r. 1906 było

już 170 bibliotek a 5.825 tomów. Każda z nich składała się z 40 tomów, biblioteki zaś do studyów specjalnych liczyły od 12 do 16 tomów. Stowarzyszenie, złożone z 5-ciu lub więcej członków, mające prezesa, sekretarza i bibliotekarza i dające dostateczną gwarancję, może wypożyczyć bibliotekę za poprzednią opłatą kosztów.

Najwięcej powodzenia ma system Stanu Wisconsin. Biblioteki wędrowne powstają tutaj w każdym hrabstwie, a ten system, więcej zlokalizowany, okazał się korzystnym, gdyż właśnie te biblioteki miejscowe znalazły daleko szersze zastosowanie, niż biblioteki stanowe.

Senator Stout, wspaniałomyślny dobroczyńca wychowania wiejskiego, założył pierwsze tego rodzaju biblioteki dla hrabstwa Dunn w r. 1896; było ich 37, a każda liczyła po 30 tomów. Podobne zarządzenie uskuteczniły w innych hrabstwach stowarzyszenia lub osoby prywatne.

W r. 1901 stan zajął się tą kwestią i wydał ustawę, na mocy której każde hrabstwo miało złożyć pierwszego roku 2.500 K, a każdego następnego 1.000 K — na utworzenie i utrzymanie bibliotek wędrow., mających zostawać pod kontrolą stanu. Ruch wzmagał się stale: w r. 1906 było 618 bibliotek wędrownych, z tych 392 stanowych, posiadających 14.259 książek, a 226 bibliotek hrabstwa, posiadających 10.459 książek. Oprócz tego było jeszcze 171 grup książek obcokrajowych, zawierających 5.429 tomów, razem więc było 30.147 książek.

Biblioteki wędrowne stanu Wisconsin miewają zwyczajnie 50--60 tomów: powieści, historyi, podróży, dzieł naukowych, biograficznych i literackich i bywają rozsyłane w skrzynkach, wraz z drukowanymi katalogami. Są one przeznaczone właściwie dla gmin wiejskich, nie posiadających bibliotek, lecz mogą być także użyte jako uzupełnienie bibliotek już istniejących w gminach biednych. Starający się o taką pożyczkę muszą poprzednio wybrać sekretarza i bibliotekarza i zapłacić kosztu transportu.

Z pomiędzy rozmaitych rodzajów bibliotek wędrownych, puszczonych w obieg przez komisję wolnych bibliotek w stanie Wisconsin, zasługują na uwagę:

1. Biblioteki naukowe, udzielane publicznym biblio-



tekom, klubom kobiecym lub związkom obywateli, zajmujących się poważnem studyum pewnego przedmiotu.

2. Grupy książek zagranicznych. Te zawierają po 10 tomów każda i bywają dodawane do angielskich bibliotek wędrownych tam, gdzie się mogą przydać liczniejszej, obcej ludności. Cieszą się one wielką popularnością, czego dowodem znaczniejszy popyt, niż podaż. Zawierają zbiory dzieł w następujących językach: niemieckim, polskim, szwedzkim, norweskim i czeskim.

3. Biblioteki zbiorowe. Jeśli kilka gmin połączy się z sobą w jedno koło, wtedy — za złożoną kaucyą — otrzymują bibliotekę, która krąży między gminami tak długo, aż każda z niej skorzysta. Po upływie półroczu otrzymują zbiór nowy.

Ten system ułatwia bibliotekom miejscowym otrzymanie książek zagranicznych, gminom zaś, nie mogącym mieć własnej biblioteki, dostarcza sposobności otrzymania czegoś więcej, niż to, co się znajduje w zwykłej bibliotece wędrownej.

4. Wystawy książek dla dzieci. Celem tych wystaw jest zwrócenie uwagi rodziców i nauczycieli na wybór książek dla młodzieży do użytku domowego i szkolnego przez umożliwienie im poznania książek, o których czytali lub dowiedzenia się o nowych książkach i nowych edycjach. Zwykle wystawy te są w związku z bibliotekami publicznymi, lecz nie służą nigdy same — jako biblioteki wędrowne.

Ta sama komisya biblioteczna stara się o zgromadzenie kopii obrazów wybitnych artystów.

Taki ogólny system bibliotek wędrownych odpowiedział w części potrzebom szkół wiejskich, lecz niektóre Stany postarały się o to, by szkoły wiejskie zaopatrzyć i w stałe i w wędrowne biblioteki.

W stanie Wisconsin przeznaczają coroczne pewną sumę z grosza publicznego na zakupno stałych, wiejskich bibliotek szkolnych, a w każdym okręgu szkolnym wszystkie indywidua, w wieku szkolnym będące, muszą składać po 50 h rocznie na fundusz biblioteczny. Stany: Iowa, Indiana, Missouri, Minnesota, Illinois, Nowy York i Massachusetts dostarczają również funduszków na biblioteki dla szkół wiejskich. W północnej Karolinie do każdych 50 K, złożonych przez strony prywatne, zarząd

hrabstwa dodaje drugie 50 K na cele biblioteki. W północnej Dakocie wydają rocznie prawie 4.000 K na zaopatrzenie większych bibliotek szkolnych.

W hrabstwie Winnebago, stanu Illinois, superintendent hrabstwa, którego pracą pionierską, podjętą w celu rozwoju ogrodnictwa szkolnego, badania natury i konsolidacji szkół, opisano na innym miejscu tego sprawozdania, stworzył znakomity system bibliotek szkolnych. Pismem i słowem zachęcił on okręgi szkolne swego hrabstwa do zakładania bibliotek szkolnych; z pomiędzy ogólnej liczby 120 okręgów już po pięciu latach 111 założyło biblioteki zapomocą funduszków, uzyskanych u siebie z dochodu zabaw szkolnych i towarzyskich, tudzież innymi sposobami; książek liczyły te biblioteki razem 7.797 tomów. W roku 1906 liczba ta wynosiła już 8.847. Były to biblioteki stałe, należące do poszczególnych szkół. Dla ich uzupełnienia inicjator postarał się o fundusze na wędrownie biblioteki hrabstwa i po pięciu latach posiadał już 81 bibliotek wędrownych, liczących razem 4.565 tomów. Biblioteki te bywają posyłane od szkoły do szkoły, jednorazowo na czas dwumiesięczny i są własnością hrabstwa.

We wschodniej Kanadzie czynią także coś niecoś. W nowej Szkocji każda szkoła wyższego typu musi mieć bibliotekę i specjalne środki na rysunki szkolne. Ustawa z roku 1903 upoważniła Radę szkolną do udzielania szkołom, zakładającym biblioteki, 25—50 K na remuneracye dla nauczycieli, zajmujących się pracą w bibliotece, pod warunkiem, jeżeli zaraz w pierwszym roku zakupiono książek za 100—250 K i przez rok wypożyczono 150—300 książek. Dalszy zasiłek zależy od corocznego wzrostu wartości biblioteki od 25—50 K aż do roku 1909.

Doskonałe wskazówki otrzymali nauczyciele co do wyboru dzieł, katalogowania i zapisywania wypożyczonych książek — równocześnie ze spisem wybranych i opatrzonych cennikiem około 450 książek. W roku 1907 było w Nowej Szkocji około 50 podobnych, szkolnych bibliotek wiejskich, a liczba ta stale wzrasta. Nowy Brunswik płaci 50% od wydatków, które ponosi każdy wiejski okręg szkolny na swoje biblioteki. W roku szkolnym 1905/6 wydano w ten sposób 1.775 K i zakupiono 642 nowych książek dla wiejskich bibliotek szkolnych. W Ontario płacą również podobny procent, lecz z tem zastrzeżeniem, że żadna

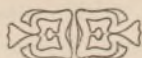
szkoła nie może rocznie otrzymać więcej niż 50 K. Ustawa dla prowincji Ontario z r. 1906 nakazuje pomiędzy innymi, ważnymi zmianami co do szkół wiejskich, by każda szkoła wiejska założyła bibliotekę, której wartość najniższa ma wynosić 100 K na każdego nauczyciela, zajętego w szkole. Wartość ta ma wzrastać corocznie od grudnia r. 1907 przynajmniej o 50 K, aż osiągnie sumy 500 K na każdego nauczyciela.

Z końcem roku 1906 było 1.587 bibliotek wiejskich w prowincji Ontario.

Podczas gdy z jednej strony badanie przyrody, nauka zręczności i nauka gospodarstwa domowego zajmują pierwsze miejsca w planach reformowanych szkół wiejskich, uczyniono z drugiej strony wszystko, aby rozbudzić zamiłowanie w książkach.

(D. n.)

K. B. (Lwów).





## UGZUGIA ESTETYCZNE — JAKO CZYNNIK WYCHOWAWCZY.

(Dokończenie.)

Ponieważ dziecko większą część życia przepędza w domu rodzinnym, nie od rzeczy będzie wspomnieć, jak on też wewnątrz wyglądać powinien.

Otóż tak pokój dziecienny, jak i całe pomieszkание winno być czyste, skromne i proste, zarówno w formach, bez przeładowania barwnymi przedmiotami, które wywołują niepokój i roztargnienie. Nie pojmuję, jak można mieszkać, a szczególnie pracować w pokoju, którego ściany przeładowane rozmaitemi fotografiami, oleodrukami, wachlarzami z kart korespondencyjnych; którego nadmiar mebli w dysharmonii lub, co gorsza, gdzie porozkładane w nieładzie rozmaite przedmioty, służące do ubrania, spychają się wzajem z miejsc swoich.

Zajrzyjmy do wnętrza wielu mieszkań, a spostrzeżemy, jak ludzie — mnóstwem niepotrzebnych przedmiotów — utrudniają sobie życie i czynią je brzydkim, nieestetycznym. Słyszymy niejednokrotnie zdanie, iż tylko ludzie zamożni mogą się kierować w urządzeniu mieszkania względami na smak, bo biedny przyozdabia je czem może i co posiada; zapominają jednak, że piękno leży też w czystości, prostocie. Miłszym dla oka jest prosty stołek drewniany, lecz czysty, niż kozeta, pokryta poplamionym i postrzępionym pluszem.

Od najwcześniejszych lat potrzeba przyzwyczajając dziecko do hodowania i zamiłowania w hodowaniu kwiatów, tych najrozkoszniejszych dzieci natury, któremi przecież najmilej i najpiękniej można przyozdobić mieszkanie. — Dziecko, miłujące kwiaty, nie wyrośnie nigdy na złego i okrutnego człowieka. Zarówno jak pomieszkание, także ubranie dziecka winno odzna-

czać się czystością, harmonią i prostotą, a, o ile to możliwe, i jasnością barw, tak dobrze oddziaływającą na wewnętrzne usposobienie człowieka. Krój ubrania winien być dostosowany do wieku dziecka, nie powinien hamować ruchów, lecz dozwalać, by ciało rozwijało się należycie i harmonijnie. Weźmy na uwagę historię ludów starożytnych, n. p. Grecyę, tę kolebkę kultury artystycznej. Jakże wysokim był tam kult dla ciała, jak starano się o kształcenie pięknych ruchów, ile rozkoszy sprawiały im igrzyska, nie tylko jako dowody męstwa i siły, lecz jako wspa- niała symfonia ruchów, łączących powagę i spokój z nieopisa- nym wdziękiem.

Nic wstrętniejszego, nic bardziej nieestetycznego – jak dzieci, ubrane modnie, lecz niewygodnie, biedne karykatury dorosłych, albo małe papużki, na których aksamity i jedwabie różnobarwnością barw sprzecznych walczą z sobą o lepsze.

Nader ważną rolę w wychowaniu w ogólności, a w wycho- waniu estetycznym w szczególności, odgrywają zabawki, do któ- rych wzdychają zarówno najbogatsze, jak i najuboższe dzieci; lecz, gdyby można przeprowadzić analizę uczuć zadowolenia między nimi, niezawodnie te ostatnie większą sumę uciechy odnoszą ze swoich, bardzo nieraz ubogich, pospolitych zabawek, niż te, bogate, mające całe mnóstwo ślicznych, wykończonych cacek; widzimy bowiem nieraz, że dziecko takie porzuca je chętnie, a bawi się z całą przyjemnością zabawkami dziecka z suterenu. Pochodzi to stąd, że dzieci mają niesłychanie bogatą wyobraźnię, którą koniecznie zużytkować potrzebują; otrzymawszy zabawkę, wykończoną misternie aż do ostatnich granic, nie mają już pola dla swej wyobraźni, znudzą się nią rychło i rzucają w kąt. Przeciwnie zabawka prosta, zaledwo kilku cięciami charakteryzu- jąca dany przedmiot, sprawia dziecku ogromną uciechę, bo ono ją sobie dopełnia w wyobraźni, przyozdabia wedle woli i cieszy się nią czas dłuższy. Jest ona zresztą dla dziecka, nie mającego jeszcze rozwiniętej subtelności umysłu, o wiele zrozumialszą.

Widzimy zatem, że jak we wszystkim, tak i tutaj dom, działający od najwcześniejszych lat dziecka, jest pierwszą i naj- ważniejszą podwaliną; wpływ jego jest tak wielki, iż sięga na- wet w najdalszą przyszłość człowieka. Niech zatem w domu otacza dziecko zawsze ład, porządek, czystość i harmonia, bę- dące objawami kultury estetycznej; niechaj ono nauczy się samo

zachowywać czystość, ład i porządek we wszystkim; niech w domu rodzicielskim nie słyszy nigdy hałasów, łajania, przekleństw i niezgody rodziców, lecz niechaj wyniesie z domu rodzinnego, zarówno ubogiego jak i zamożnego, wspomnienie miłe ładu i harmonii, a będzie to bardzo szczęśliwe dziecko, gdyż wspomnienie takie, towarzysząc mu w życiu, ochroni je nieraz od zbroczeń, od upadku. Gdyby rodzice chcieli pamiętać o tem, czem bywa nieraz wspomnienie domu rodzinnego i jak ono na życie całe pozostaje w umyśle człowieka, staraliby się niezawodnie jak najusilniej o uczynienie go miłym i pięknym.

Działanie szkoły w wychowaniu estetycznym jest, rzecz można, systematyczniejsze — wskutek nauki rozmaitych przedmiotów, wzbudzających poczucie piękna. W każdym z nich nauczyciel ma bardzo wiele sposobności do oddziaływania w tym kierunku. Zaznaczyć jednak trzeba, że mimo zbawiennego wpływu, jaki szkoła wywierać może na duszę dziecka, bez współdziałania domu, bez potwierdzenia tego, co słyszy w szkole, zadanie jej jest niesłychanie utrudnione. Podstawą jest zawsze i wszędzie dom rodzinny, w którym dziecko większą część życia przebywa, działanie szkoły jest jakoby uzupełniające.

Jednym z najważniejszych przedmiotów, wpływających na rozbudzenie poczucia piękna, jest niewątpliwie nauka rysunku. Racyjalnie prowadzona, oparta na poglądach natury, wyrabia dokładne i jasne patrzenie, a to przecież prowadzi do jasnego przedstawienia rzeczy; przytem, prowadząc do poznania i umiłowania natury, rozbudza poczucie piękna i prawdy. Zrozumiano to nareszcie, gdyż w ostatnich czasach powstał silny ruch we wszystkich kulturalnych krajach na korzyść tego przedmiotu, i dlatego przywrócono go do tego znaczenia i ważności, jakie posiada istotnie.

Bez zaprzeczenia, ważnym czynnikiem w wychowaniu estetycznym jest nauka śpiewu i muzyki, lecz tylko w takim razie, jeżeli im towarzyszy rzeczywisty talent i ochota; w przeciwnym razie staje się prawdziwą torturą dla dziecka i otaczających, nie wpływa na rozwój inteligencji ani uczuć estetycznych i wywołuje jedynie najwyższe zdenerwowanie. Śpiewać dziecko może i powinno tyle, ile samo zechce, lecz uczyć się grać i śpiewać mogą tylko niektórzy; rysować powinien umieć każdy, do



tego nie potrzeba osobliwych zdolności, jak uparcie niektórzy utrzymują.

Inna rzecz, gdy ktoś specjalnie pragnie się temu przedmiotowi poświęcić. Rysownik widzi wszystko innemi, bystrzejszemi oczyma: on zatrzymuje jaśniejsze wrażenia, zauważa tyśiące rzeczy użytecznych, których inni dostrzec nie umieją, a przytem jest on bogatszy o tę wielką zdolność dostarczania sobie wiele szlachetnej i czystej rozrywki.

Racyjalnie prowadzona nauka rysunków przysposabia młodzież także do odczuwania dzieł sztuki i płynącej z tego rozkoszy duchowej. Wprowadzone obecnie nowe metody nauki rysunków mają jeszcze i tę ogromną zaletę, ważną w rozwoju zmysłu estetycznego, iż rozwijają fantazyę dziecka; umiejętny, a wiele umięjący nauczyciel ma niesłychanie obszerne pole do rozwijania jego wyobraźni. Zarówno w robótkach kobiecych jak i w nauce słoju powinny być wprowadzone własne pomysły uczniów i uczenic, a spostrzeżemy, jakie to bogactwo kompozycyi zawierają te młode główki i z jaką ochotą a zainteresowaniem pracować będą.

Podobnie, jak dom rodzinny, szkoła, której wpływ jest tak rozciąęły, winna swym wyglądem zewnętrznym i wewnętrznym wzbudzać zamiłowanie do czystości i prostoty a piękna. Wiemy, że piękno w naturach prostych i dzieciach wywołuje ogromny szacunek i mimowolny popęd do dostosowania się. W galeryach obrazów i muzeach łatwo dostrzec można, jak pospolitość i ordynarność milknie przed prawdziwą sztuką i jak widok jej oddziaływa uszlachetniająco. Zrozumieli to Francuzi i inne narody kulturalne, które z hasłem: „Naród ma prawo do życia, a więc ma prawo i do piękna“ zaczęły stawiać szkoły, będące prawdziwemi świątyniami piękna. W kantonach szwajcarskich najpiękniejszymi budynkami są szkoły i każdy Szwajcar z dumą spogląda na nie. A tam, na północy, w kraju, który przywykliśmy uważać za barbarzyński, a znaliśmy go tylko z zapalek szwedzkich, ta, uboga do niedawna Szwecya, na polu szkolnictwa wyprzedziła wszystkie, nawet najkulturalniejsze narody. Tam zbudowano szkoły, które zewnątrz i wewnątrz są prawdziwemi dziełami sztuki, nad których przyozdobieniem pracowali najlepsi, najznakomitsi artyści.

Widok tych arcydzieł i ciągłe stykanie się z niemi tak sil-

nie wpływa na rozwinięcie poczucia estetycznego u dzieci, tam uczęszczających, że wyprzedzają się niemal w niezwykłym poszanowaniu powierzonych im szafek, ławek i innych sprzętów i przedmiotów; dlatego rzadkiem zjawiskiem jest taki — jak gdzieindziej — szkodnik, dla którego nie istnieją żadne prawa własności, żadna własność publiczna.

A u nas? My, naród biedny, zdławiony: nas nie stać jeszcze na to, by dzieciom naszym stwarzać podobne świątynie piękna; tem więcej jednak wyteńczyć winniśmy siły, by zgodnem a wspólnem działaniem domu i szkoły wpływać na rozwój poczucia estetycznego u dzieci i młodzieży; więc dążyć winniśmy do rozbudzenia w nich umiłowania dobra, prawdy a zatem piękna, a wtedy osiągniemy niezawodnie ów wspaniały cel, jakim jest odrodzenie, umoralnienie i podniesienie ducha narodu.

*M. Wolińska (Kraków).*



## HYGIENA PISANIA I GZYTANIA.

Szkoły nasze są fabrykami kalek!... Czy to nie przesada?— Czy istotnie po to posyłamy dzieci do szkoły, żeby — w zamian za osiągnięte zdobycze pewnego zasobu wiedzy — dziecko wyniosło ze szkoły piętno kalectwa na całe życie?... Czyżby to był tylko czczy frazes, który wiatr niesie do nas od zachodu, że: należy uwzględnić dziecko w stuleciu dziecka! — Nie, to być nie może, tak źle nie jest! Przecież budujemy nowe szkoły z obszernymi salami, dużymi oknami, z wentylatorami, z centralnem ogrzewaniem sal naukowych i kurytarzy, gdziekolwiek z łazienkami nawet; — dziatwa nasza ma dużo światła i powietrza, używa ruchu w salach gimnastycznych i na wolnem powietrzu, ma możność korzystania z boisk, przeznaczonych dla młodzieży; dla niej stwarzamy parki do zabaw ruchowych; dla niej obmyślamy instytucje lekarzy szkolnych, słowem, robimy wszystko co w naszych siłach, a nawet co siły nasze przechodzi; więc: strachy na Lachy! — możemy być o zdrowie naszych dzieci spokojni. I... niejednemu ojcu, niejednej matce, niejednemu radnemu miejskiemu, niejednemu nauczycielowi, uczącemu w wyjątkowo sprzyjających warunkach, przez myślby może nie przeszło, cisnąć w społeczeństwo nasze tak bolesny zarzut niedbałości o zdrowie dziecka. Jak o nie dbamy, niech zaświadczą wreszcie, liczne już dziś u nas, kolonie wakacyjne; urządzaniem parków Jordana i kolonii leczniczych i wakacyjnych dla dzieci nie powstydzimy się nawet na wystawie higienicznej w Paryżu.

Przyjemnie słyszeć, gdy nas chwala; mniej przyjemnie usłyszeć gorzką prawdę.



Staraniem Tow. naucz. szkół miasta Lwowa i Oddziału P. T. P. we Lwowie odbywają się zebrania sobotnie, na których uproszeni prelegenci przemawiają na temat różnorodnych spraw szkolnych lub będących w związku ze szkołą i z wychowaniem. Na jednym z takich zebrań (przed świętami Bożego Narodzenia) przemawiał Dr. Eug. Piasecki, znany higienista, w obecności zwyż 70 osób ze sfer nauczycielskich. Z ust jego usłyszeliśmy tę gorzką prawdę, że dziecko wychodzi ze szkoły zniekształcone i krótkowzroczne. Ale też równocześnie gromkiem echem odbiło się o ściany hasło: Należy rodziców pouczać, społeczeństwo przygotować do przyjęcia nowych reform; wskazać przepaść między stosunkami, jakie powinny być, a jakie są w istocie; w wprowadzaniu nowych rzeczy warunki stosować do ideału.“

Dr. Piasecki mówił o nauce pisania i czytania ze stanowiska higienisty, a więc: o ławce szkolnej, o położeniu zeszytu na pulpicie, o piśmie pionowym, o zeszytcie i jego lineamencie, o pozycji ręki i trzymaniu pióra, o metodzie nauki pisania (systemem amerykańskim), o kształtach i wielkości liter pisanych; dalej o nauce czytania, o książce, o czcionkach drukarskich i o alfabecie gotyckim w porównaniu z łacińskim.

Pragnęlibyśmy, żeby to, o czem obecnie mówić będziemy, w niezbyt dalekiej od nas przyszłości przeszło ze sfer — niedoścignionych na razie ideałów — w nagą rzeczywistość.

Ławka szkolna. Higiena wymaga, żeby uczeń przy opartych plecach mógł pisać wygodnie. Ławki Rettiga, wprowadzone do niektórych szkół lwowskich ostatnimi laty, uchodziły za ostatni wyraz doskonałości; prelegent nie stawia ich jednak tak wysoko (obecnie uważać należy system tego rodzaju ławek — z pulpitemi stałymi — za rzecz pogrzebaną na zachodzie). Ławka powinna mieć tę zaletę, żeby nadawała się równie dobrze do pisania, rysowania, jak i czytania: wymaga przeto przede wszystkim postulatu ruchomości pulpitu. Spełniają ten postulat z pomysłów polskich ławki systemu Urania (Warszawa), Bernadzikiewicza i D-ra Niemca. Przy pisaniu odstęp winien być ujemny, nachylenie zaś pulpitu niezbyt strome (oś oczu ma być położona bliżej pulpitu); przy czytaniu, gdy uczeń siedzi prosto, oś pada poza pulpit: pulpit zatem powinien być jak najstromejszy, a odstęp dodatni. Ławka, z klapą odkładaną

do góry podczas czytania, a dającą się ułożyć z odstępem ujemnym do pisania, odpowiada najlepiej wymogom. Dr. Niemiec oparł kłapę pulpitu stromiej do czytania, niż do pisania.

Pozycja ciała powinna unikać wszelkiej asymetrii, a więc: oba łokcie powinny odstawać jednakowo od tułowia, pozycja rąk symetryczna, oczy równo oddalone. Celem uniknięcia asymetrii (skrzywienia kręgosłupa) mają być barki równo odległe od pulpitu.

Położenie zeszytu na pulpicie. Badania, przeprowadzone w Niemczech, we Francji, a zwłaszcza w Ameryce, wykazały, że zeszyt powinien leżeć na środku pulpitu i naprost środka ciała. Gdy zeszyt ułożymy ukośnie, wówczas litery muszą być stawiane pionowo, linie zaś mogą być ukośne; gdy zeszyt ułożymy prosto, uczeń musi siedzieć prosto i pismo będzie prostopadłe. Rezultat okazał się przychylny dla pisma prostopadłego — na podstawie doświadczeń we Francji i w Ameryce. Badania przeprowadzono tam w warunkach jak najlepszych i zauważono, że uczniowie przy pisaniu prostopadłym siedzą najprościej. Przy piśmie skośnym jedno oko zbliża się więcej do papieru, a tułów się skręca, gdyż łokieć prawy spoczywa na pulpicie, a bark prawy wznosi się wyżej. W takich warunkach występuje skolioza, a tej najbardziej unikać należy; z tych względów powinniśmy być zwolennikami pisma prostopadłego.

Pismo prostopadłe. Przemawia za niem ponadto: 1. dziecko stawia z natury litery prosto; 2. rozmieszczenie mięśni oka sprawia, że dla oka jest mniejszą pracą śledzenie linii prostopadłych i poziomych, niż ukośnych.

Pozycja ręki i trzymanie pióra. Należy zarzucić starą metodę kaligrafów, że u prawej ręki (piszącej) dłoń ma być zwrócona ku zeszytowi. Pozycja ręki powinna być naturalna, bez wysiłku mięśni; dłoń pod kątem  $45^{\circ}$  do zeszytu; oś pióra należy trzymać ukośnie, po kątem  $45^{\circ}$  do osi pulpitu.

Metoda nauki pisania. Zdolność koordynacyjna u dziecka rozwinięta jest dla ruchów grubych; znacznie większe trudności nastęrcza mu wykonywanie kresek drobnych. Do zasadniczych właściwości układu mózgu i rdzenia należą ruchy proste, grube, nieociosane, wykonywane wielkimi mięśniami, ruchami grubymi. Dociąganie do linii dla dziecka 6—8-letniego jest zanadto trudne.

Amerykanie zmieniają wielkość liter i materiały używany do pisania stosownie do wieku ucznia. W Ameryce nauka pisania jest podziałem nauki rysunków. Uważają oni, że należy kształcić zdolność zarówno ręki prawej i lewej do wykonywania wielkich rozmachów. Kreślenie linii rozmachowych w nauce rysunków uwzględnia u nas system Lepszego (wzory do nauki rysunków systemu Lepszego wyszły nakładem Pol. Tow. pedagog. we Lwowie).

W pierwszym roku nauki powinny dzieci pisać i kreślić na tablicy wielkie znaki ręką prawą i lewą. Wzrok dziecka akomoduje się wówczas znacznie łatwiej. Dziecko ma oko uzdolnione więcej do patrzenia na odległość, więc też odpowiada więcej temu ustrojowi kreślenie wielkich kresek.

W drugim roku nauki kreślą dzieci w Ameryce na ordynarnym papierze, nie lśniącym, zapomocą kredki, kreskami grubymi. Papier ma kształt skrawka, na metr długiego, o szerokości 12 cm. Tym sposobem ustępują plagi dzisiejszej szkoły.

W trzecim roku nauki dzieci amerykańskie piszą na zeszytach (20×24 cm) o papierze grubym, szorstkim. Celem uniknięcia wielkiego tarcia, używają kredki, cieńszej nieco, oprawnej w papier. W drugim półroczu trzeciego roku nauki używają do pisania: pióra, atramentu i zwykłych zeszytów. Pióro musi być szerokie: „kaczy dziób“; zeszyty o liniach czarnych, bez linii podwójnych i poczwórnych. Im więcej linii na zeszycie, tem bardziej wzrok się nuży; dlatego potępic należy ze stanowiska higieny zeszyty kratkowane, kreskowane i wzorki do robót kobiecych (na kratkach).

W czwartym roku nauki linie na zeszytach są czarne lub ciemno-niebieskie i również grube.

Nauka czytania. Prof. Cohn z Wrocławia, jeden z twórców higieny szkolnej, pierwszy postawił szereg postulatów, odnośnie do druku w książkach szkolnych. Normy jego są następujące: wysokość liter 1½ mm, interlinii (oddalenia wierszy) 2½ mm, grubość kreski minimalna 0.25 mm, maksymalna długość wiersza 10 cm. Normy te nie utrzymały się: żądania jego w świetle badań amerykańskich należą do przestarzałych.

Nowsze badania wykazały, że nawet ludzie starsi, przy warunkach podanych przez Cohna, wzrok nużą sobie. Amerykanie ustalili normy inne: w pierwszym roku nauki odpowia-



dają te rozmiary cyfrowe 2·6 i 4·5 mm; w 2-gim i 3-cim roku nauki 2 i 4 mm; w 4-tym 1·8 mm i 3·6 mm. Dla dorosłych wyznaczają wysokość liter o 1/10 mm więcej, niż Cohn żąda. Papier przytem powinien być gruby i biały.

Czcionki drukarskie. Nasz alfabet łaciński ma -- zdaniem okulistów--cały szereg niedomagań: czytelność niektórych liter jest niezmiernie mała i oko zamienia jedną za drugą. Przeszkodą jest tu, t. zw. „iradyacja“. Polega ona na tem, że z dwóch przestrzeni oko uważa mimowolnie przestrzeń czarną za mniejszą; gdy n. p. porównamy dwa, równe wielkością kwadraty: jeden z nich czarny, drugi biały, wydaje się nam kwadrat czarny mniejszym.

Iradyacja sprawia, że końce czarnych liter zanikają dla oka, nie rozróżniamy ich dobrze; wynika więc z tego, że linie końcowe liter należy zgrubić. Uwaga ta odnosi się również do kropek. Dr. Piasecki rysuje na tablicy litery drukowane: *z, l, j, h, n, u*, — pogrubia kreski grube w ten sposób, że przy literze *z* widzimy dwa kliny poziome, zwężonymi końcami przytykające do leżącej pośrodku kreski ukośnej; przy literach *l, u* kliny przypominają wykrzykniki (bez kropki u dołu), odpowiednio u dołu powyginane; litery *n, j* wyobrażają podobne kliny, ale odwrócone; przy literze *j* klin wygięty z pogrubieniem, jak u maczugi, kropka na górze gruba; litera *h* składa się z dwóch klinów odwróconych. Zauważyć należy, że grube części klinów, czy to u góry, czy też odwrócone na dół, nie kończą się poziomymi kreskami (gzysnikami). Największy kłopot sprawia zreformowanie litery *a*; gdy pozostawimy jej kształt dotychczasowy (mowa o literze drukowanej), należałoby przynajmniej wykreślić ją kreskami jednostajnie grubymi. Litera *e* zbliża się swą konstrukcją zbyt do litery *c*; obrazy tych dwóch liter zanadto się mieszają. Należy literę *e* zreformować w ten sposób, żeby kreską poziomą, w pośrodku leżącą, zamienić na ukośną. Literę *s* należy wydłużyć, upodobnić ją do wyglądu, jaki miała w w. XV. i XVI.

W podobny sposób należy przeprowadzić zreformowanie (rekonstrukcję) innych liter alfabetu łacińskiego.

Alfabet gotycki męczy oczy daleko więcej, niż łaciński. W alfabecie gotyckim jest co niemiara linii cienkich i ukośnych, jak nie mniej liter podobnych. Zaniechać należy jak najwcześniej

używania tego alfabetu. Język niemiecki wraz ze swym alfabetem jest rzeczą, która na stopniu, nauczania naszej szkoły ludowej nie da się pogodzić z postulatami higieny dzisiejszej.

Na tem skończono wykład. Dyskusję zagałł dyr. Piórkiewicz. Stwierdza on również, że pismo prostopadłe, zbliżone do rondowego, jest wyrazistsze i więcej czytelne, niż skośne i nie nuży tak oka. Nie znajduje ono zastosowania w naszych szkołach, bo — zdaniem jego — sale nasze są za małe, ławki źle skonstruowane i światła za mało w salach. W kwestyi zreformowania liter drukowanych nie upatruje koniecznej potrzeby zmiany zasadniczej kształtu liter: wystarczy kreski niepotrzebne wyrzucić i dać większe czcionki. — M. Siciński interpeluje prelegenta, jak da się pogodzić delikatność paluszków dziecka 6-letniego z rodzajem kostura w ręku, którym ma kreślić linie rozmachowe i litery; jak w danym razie przeprowadzić należy ćwiczenie rąk? — Stachon nie przeczy, że ze stanowiska higienicznego pismo prostopadłe ma stanowczą przewagę nad pismem ukośnem; zwraca jednakże uwagę, że przed laty 20-tu robiono próby z wprowadzeniem pisma prostopadłego w naszych szkołach i próby nie dopisały. Prócz ujemnych warunków, w jakich znajdują się nasze szkoły, o czem już wspomniał p. Piórkiewicz, a które nie działały zachęcająco na nauczycieli, zraziła ich po kilku latach próby niekształtność pisma prostopadłego. Uczniowie, piszący tem pismem od kl. I., w kl. III. pisali niemożliwie brzydko. Mowca doradza również ćwiczenia uczniów w kreśleniu liter o dużym formacie na tablicy i wyraża przekonanie, że elementarze w formacie książkowym powinnyby być z użytku szkolnego zupełnie wykluczone: zastąpić je należy ściennymi tablicami tekturowemi. — J. Kwiatkowski zauważył z pewnym odcieniem ironii, że w naszych warunkach, przy obecnym systemie ławek, urządzeniach i pojemności sal szkolnych w szkołach galicyjskich, uczniowie, gdy będą pisali prostopadłe, osiągną w rezultacie, t. zw. „koci grzbiet“; pisząc ukośnie, nastąpi skrzywienie kręgosłupa. Chodzi teraz o to, co nam wybrać należy, względnie, co pozostaje do wyboru? (Może wcale do takiej szkoły dzieci nie posyłać! — Przyp. sprawozdawcy.)

Na szczególniejszą uwagę zasługuje przemówienie D-ra Niemca (dyr. szkoły ewangelickiej we Lwowie). Był on w Ame-

ryce i oglądał urządzenia szkół tamtejszych. W kl. I. odbywa się tam nauka na tablicach, rozmieszczonych dookoła ścian. Uczniowie kreślą znaki w powietrzu, ręką lewą i prawą, celem wyćwiczenia mięśni. To samo odbywa się na tablicach grubymi kreskami. Wszystko dzieje się na komendę. Dodać należy, że w salach naukowych jest dostateczna ilość miejsca. W miejscowościach, gdzie nie było dostatecznej ilości tablic, młodsze dzieci siedziały również prosto. Tam nauczycielka rozdaje kartki zgięte (zgięcia zastępują linie), a dzieci kreślą na nich wielkie, grube litery. Materiał w książkach amerykańskich jest skromny, nie przeładowany. Zasadą Amerykanina w nauczaniu jest: mało, ale dobrze. W książkach ilustracje wykonane artystycznie, druk wielki. Na podstawie umiejętności dobranej poezyki czerpie nauczyciel niezrównany i niewyczerpany materiał naukowy, przerobiony gruntownie.

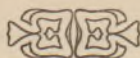
P. Goldfarbowa występuje przeciw pisaniu atramentem w kl. I. : dziecko zbyt denerwuje się takim pisaniem, gdyż nieustannie baczyć musi, żeby siebie i zeszytu nie poplamieć.

P. Pierzchała zapytuje, czy wskazane jest wstawianie w ławkach podczas czytania?

Na tem dyskusję zamknięto.

W pięknym przemówieniu końcowem zaapelował Szanowny Prelegent do nauczycielstwa ludowego w nadziei, że podejmie się pracy szerzenia w społeczeństwie zrozumienia rozpaczliwych warunków higienicznych, w jakich działy szkół ludowych się znajduje; że przedstawi sferom rodzicielskim smutne następstwa, wynikające z karygodnego zaniedbywania elementarnych warunków zdrowotnych, i że tą drogą poruszy się może czynniki decydujące do przeprowadzenia gruntownych reform, jakich się domagają gwałtownie wymogi higieny szkolnej. Poruszony w dyskusji względ na estetyczny wygląd liter powinien ustąpić warunkom higieny; to samo odnieść należy i do innych, omówionych dziś reform, z tem usilnem dążeniem, żeby przy wprowadzaniu nowych rzeczy stosować się nie tyle do warunków miejscowych, jak raczej warunki stosować do ideału.

L. S.





## ANKIETA.

Polski Kongres Pedagogiczny poruczył Zarządowi „Polskiego Muzeum Szkolnego“ wygotowanie projektu, względnie powołanie do życia instytucji pedagogicznej, obejmującej działalnością wszystkie ziemie Rzeczypospolitej polskiej, instytucji, któraby regulowała zasady polskiego wychowania narodowego.

Polskie Muzeum szkolne zajęło się gorliwie włożonym na nie, zaszczytnym obowiązkiem i już 4. listopada r. 1909, zastanowiła się — powołana przez niego ściślejsza komisya — nad sposobem rozwiązania wielce aktualnego zagadnienia.

Na posiedzeniu wygłosiła referat w tej sprawie p. Helena Radlińska. W bardzo ożywionej dyskusji nad referatem podkreśliła komisya — zgodnie z prelegentką — konieczność zjednoczenia wybitnych sił pedagogicznych. Nazwy organizacji przesądzać jeszcze nie można; mogłaby n. p. otrzymać miano: „Towarzystwo popierania pedagogiki polskiej“.

Owo Towarzystwo miałoby wydawać roczniki o stanie edukacji w Polsce; szerzyć zasady wychowania narodowego, t. j. przedsięwziąć gruntowne studia i wykazywać istotne w niem braki; charakteryzować naszą samopomoc społeczną na tem polu; badać programy szkolne, stan ochronek, burs i internatów; zastanawiać się nad wychowaniem fizycznym młodzieży, nauką pracy ręcznej itd.

W myśl tego programu praca objęłaby teren olbrzymi; atoli ze względów praktycznych roztropniej postąpimy, jeśli zatoczmy jej zakres skromniejszy. Niezbędne są roczniki, ilustrujące poziom wychowania w Polsce; wydawane systematycznie, staną się nieocenionem źródłem do studyów nad szkołą polską.

Tylko w Galicyi rozporządzamy dokładnym materiałem statystycznym; brak go natomiast z Królestwa Polskiego, Litwy i W. Ks. Poznańskiego. Pierwszorzędną zaletą rocznika szkolnictwa polskiego musi być rzeczowość i ścisłość w doborze i ugrupowaniu materiału. W rocznikach winniśmy odtworzyć powszechny system pracy naszej i wszystkie nasze typy szkolne.

Takie mogłyby być początkowe obowiązki owej organizacji; lecz dalszy jej cel wymaga głębszego ujęcia. Rada szkolna krajowa podaje w sprawozdaniach dość wyczerpujące daty statystyczne i gdybyśmy zadanie przyszłego Towarzystwa ograniczyli jedynie do układania wykazów cyfrowych, zrobilibyśmy niewątpliwie wiele, lecz — bądź co bądź — mało w stosunku do tego, co zdziałać potrzeba. W Galicyi, wobec publikacyi

Rady szkolnej krajowej, zacieśnionoby czynność z natury rzeczy, a działaność przeniosłaby się na teren Królestwa Polskiego, Litwy i W. Ks. Poznańskiego. Suche daty statystyczne, zebrane z wielkim mozołem, nie odzwierciedlają dokładnie właściwego ducha szkół polskich; nie zrozumiemy go zgoła, jeśli wytrawni pedagogowie nasi nie wcielią gromadzonych cyfr w żywe słowo doświadczonych wskazań, sądu i krytycznych uwag.

Powszechnie odczuwamy brak jasno określonych metod wychowania: twierdzimy, że obecny system szkolny jest przestarzały, sprzeczny z nowoczesnymi prądami. Liczne głosy powtarzają się w prasie — najczęściej podnoszone przez osoby z poza sfer pedagogicznych — w szkole zaś cały ciężar spada na nauczyciela, dość często zgoła nieprzygotowanego do trudnego zawodu wychowawcy. Wprawdzie nauczyciele uzupełniają wrodzoną inteligencją, sumiennością i intuicją brak dostatecznego, już nie praktycznego, ale i teoretycznego wykształcenia zawodowego, lecz inni karmią się metodami obcemi, najczęściej niemieckimi i żywcem wszczepiają je na grunt polski. Krótko mówiąc, studia pedagogiczne znajdują się u nas w powijkach, a rozwinąć je potrzeba i to jak najrychlej. Dziś mamy jeszcze doskonałą sposobność ratowania naszego charakteru narodowego w Królestwie. Tam, w okresie początkowego tworzenia polskiej szkoły, szuka społeczeństwo rodzimych dróg wychowania: zakłada szkoły, zgodne z miejscowym ustrojem gospodarczym, bądź wzoruje się na zakładach galicyjskich. Z gwałtownych potrzeb wypływa tam dzisiaj, obfita literatura pedagogiczna, pełna śmiałych myśli, oparta jednak na dość niewyrobionej wiedzy praktycznej, a nawet i teoretycznej. Królestwo sięga dziś po wzory do Galicyi i czerpie z nich pełną garścią. Gorączkowy pośpiech mnoży w gruncie rzeczy chaos.

Przyczyny zasadniczej natury skłaniają społeczeństwo i nauczycielstwo większej części ziem Rzeczypospolitej polskiej do zerwania z kwietyzmem, zgubnym dla indywidualizmu narodowego. Uzbrowieni w dobrą wiarę, wzmocnionyszy energię, skupimy liczne a rozprószone siły pedagogiczne.

Powołana do życia organizacja musi być ciałem naukowym, od którego nie wymaga się natychmiastowych rezultatów pracy: ma to być rodzaj Akademii pedagogicznej, posiadającej swoich członków korespondentów. Na stale odbywanych posiedzeniach omawianoby rozmaite zagadnienia z dziedziny wychowania, wygłaszano referaty, względnie zgłaszano prace; także układ roczników pedagogicznych będzie podlegał kontroli członków.

Przypuszczalne Towarzystwo może być oparte o Polskie Muzeum Szkolne; przemawiają za tem liczne czynniki: 1. w Muzeum Szkolnem jest najobficiej zebrany historyczny materiał pedagogiczny; 2. we Lwowie gromadzi się przeważna część polskiego świata pedagogicznego; 3) w Galicyi sprzyjają istnieniu ewentualnej organizacji znaczne swobody konstytucyjne i najwięcej rozwinięte szkolnictwo.

Ażeby plan przeprowadzić konsekwentnie, należy ustalić; a) projekt organizacji; b) powołać do współpracownictwa najwybitniejsze osobistości; c) stworzyć organ (kwestya, czy ów organ będzie tylko pe-

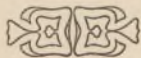
dagogicznym rocznikiem, czy peryodycznem czasopismem); d) zgromadzić potrzebne fundusze.

Jeżeli nowe ciało pedagogiczne ma być wyrazem powszechnej opinii o rozwoju naszego szkolnictwa, pożądaną a właściwie bezwarunkowo wymagany jest w zamierzonym dziele współdziałanie wszystkich istniejących polskich Towarzystw pedagogicznych. Solidarność przysporzy pracy niezbędnych cech trwałości, w przeciwnym razie wypaczyłoby się myślenie i osłabiło w skutkach.

Polskie Muzeum Szkolne, przedkładając projekt niniejszy, nie przesądza swego zdania: owszem, pragnie wy badać opinię kół nauczycielskich. Referat niniejszy uważa za rodzaj ankiety i zwraca się do całego nauczycielstwa, aby zechciało zabrać głos w sprawie rozwiązania trudnego problemu. Zarząd prosi bardzo uprzejmie o nadsyłanie jak najszybciej umotywowanych opinii i wniosków pod adresem Polskiego Muzeum szkolnego we Lwowie. Wszelki sąd i rada dostarczy Zarządowi bardzo pożądanego substratu do obrad i opracowania zagadnienia, poruczonego przez Polski Kongres Pedagogiczny.

Równocześnie z niniejszem rozpisaniem ankiety ogłosiła swój referat p. Helena Radlińska w styczniowym (1910) zeszycie *Muzeum* p. t.: „W sprawie dorobku wychowawczego“. Wszyscy, interesujący się sprawami wychowania i nowem założeniem, raczą także i na ów artykuł zwrócić uwagę.

Za Zarząd Polskiego Muzeum Szkolnego: Dr. Ludomił German,  
Antoni Łukasiewicz.





## Z ZABORÓW.

### Strajk szkolny dzieci polskich w Ks. Cieszyńskim.

Jak doniosły niedawno pisma codzienne, równocześnie prawie wybuchł strajk szkolny dzieci polskich w trzech miejscowościach: w Polskiej Ostrawie, Dzieńmorowicach i Michałkowicach. Zagłębie ostrawskie jest szczególniejszym terenem starć między żywiołem czeskim a Polakami. Ruch narodowy, który ogarnął lud śląski, obudzenie się w Ślązakach jedności plemiennej i narodowej z innemi dzielnicami Polski — wszystko to jest solą w oku Czechów i Niemców, którzy radziby być w tej przestarzej dzielnicy polskiej niepodzielnymi panami. Hegemonia finansowa i ekonomiczna daje im przewagę, którą wyzyskują w celu powstrzymania rozwoju kulturalno-narodowego ludu polskiego, jako też w celu wynarodowienia nieświadomych. Groźniejszym do pewnego stopnia dla polskiej ludności elementem od Niemców są Czesi. „Bracia“ ci, Słowianie, co krzyczą tak głośno o jedności słowiańskiej, w szowiniźmie i perfidii nie odbiegli daleko od Rusinów i Rosyan. Rozporządzając kapitałem i wpływami, jakie posiadają przez zajmowanie wyższych stanowisk w fabrykach i hutach, nie uwzględniają potrzeb ludności polskiej, a nawet za zwykły odruch narodowy, za posyłanie n. p. dżiatwy do szkoły polskiej (o ile ta w gminie istnieje), szykanują lud, trudniący się w znacznej mierze zarobkami po fabrykach. Utworzony w roku minionym sekretaryat czeski w Polskiej Ostrawie jest jeno wybitną placówką czechizatorską. W zwalczaniu Polaków, w ignorowaniu ich praw narodowych, w niezaspakajaniu potrzeb nieodzownych — wstawił się najbardziej wydział gminny Polskiej Ostrawy.

Dla 12.000 mieszkańców - Polaków — wydział gminny, złożony z Czechów, nie przeznaczył ani halerza; ale 690 (!) Niemców otrzymało od „braci Czechów“ aż dwie publiczne szkoły niemieckie 6-klasowe, których koszt wynosi rocznie 26.883 K. Lecz nie dość na tem! Czesi na trzecią prywatną szkołę niemiecką uchwalili subwencyę w kwocie 3.800 K. Pamiętać należy, że wszystkie te szkoły — to zakłady germanizacyjne, które wynaradawiają setki dzieci polskich

a nawet i... czeskich. Czesi sami, których jest około 8.000, mają 18 szkół, kosztujących rocznie 226.366 K. Są więc pieniądze dla nich, są dla Niemców, ale dla Polaków — niema.

W roku zeszłym wydział czeski uchwalił 800 K subwencji na szkołę prywatną polską. Subwencję tę odrzucono, jako że bracia ją łmużnę. Rodzice polscy wysyłali kilkakrotnie deputacje do gminy, do R. szkolnej okręgowej i krajowej, ale nie pomogły prośby, rezolucje, memoriały. Zagrożono strajkiem szkolnym, który w ostatniej chwili, w marcu 1909 — zażęgnął przedstawiciel rządu przyrzeczeniem publicznej szkoły w r. 1909/10. Upłynęło już jednak 5 miesięcy w tym roku szkolnym na daremnem oczekiwaniu.

Macierz szkolna cieszyńska, utrzymująca już 6-ty rok szkołę prywatną w Polskiej Ostrawie, wydała na nią dotąd przeszło 120.000 koron. Rodzice polscy, uważając dalsze korzystanie z ofiarności Macierzy za niemożliwe, bo zagraża to istnieniu tej instytucji, postanowili chwycić się ostatecznego, rozpaczliwego kroku, t. j. podjęcia strajku szkolnego. Zapowiedziany (zresztą już od roku) strajk wybuchł dnia 17. u. m.; jednocześnie prawie zastrajkowały dzieci polskie w Michałkowicach i Dzieńmorowicach, gdyż i tam stosunki nie lepsze. Wybuch powstrzymać się nie dał, a to z tej prostej przyczyny, że tyle nagromadziło się w ostatnich czasach poczucia krzywdy, doznanej ze strony Czechów, tyle — bezsilnie — musiał lud znosić upośledzenia i upokorzenia, iż nie mógł znieść tego dłużej. Rozgoryczenie podsyciała nadto brutalność i zachłanność tamtejszych szowinistów czeskich, przytem prasa, w rodzaju zięjącego nienawiścią do polskość *Ostravského Dennika*. Nie bez wpływu było też: wyrzucanie Polaków z mieszkań, napaści na dzieci polskie, mord w Dzieńmorowicach, różne wiarołomstwa czeskie itp.

Drogę strajku wskazali Polakom Czesi, którzy za rzekome przepełnienie jednej klasy w szkole czeskiej w Dąbrowie zademonstrowali strajkiem. A przecież w teje Dąbrowie, w trzech klasach polskich, jest o wiele gorsze przepełnienie. Wydział jednak, będący w większości polskim, natychmiast uczynił zadość żądaniom czeskim.

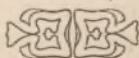
Jako argument przeciw żądaniom szkolnym ludności polskiej wysuwają Czesi z konsekwentnym a perfidnym uporem — gminę Rychwald, której wydział gminny jest w rękach polskich. Tymczasem w gminie tej według spisu jest Czechów 11 (!), a do 2 (!) czeskich szkół prywatnych uczęszcza 60% dzieci, pochodzących z Galicyi. Fakt ten jest stwierdzony, a mimo to Czesi śmiają żądać, aby polska gmina łożyła pieniądze na zakłady, mające na celu wynaradawianie dzieci polskich. A dalej, wobec tej jedynej, niezafatwionej pretensyi czeskiej, jak muszą się przedstawiać inne gminy na korzyść Czechów a naszą niekorzyść. Jest rzeczą pewną, że  $\frac{3}{4}$  szkół musieliby Czesi zwinąć, gdyby im zabrakło działwy polskiej. To też nie uchylają się od najprzebieglejszych sztuczek, byle tylko zapędzić dziecko polskie do szkoły czeskiej i tam je zatrzymać.

Stąd to wiele zabiegów poczynić, wiele ofiar ponieść musi społeczeństwo polskie, aby ochronić to nasze zachodnie przedmurze od wynarodowienia.

Według ostatnich wiadomości, podanych w dziennikach, udało się Polakom ostrawskim zdobyć od obradującego właśnie sejmu śląskiego subwencję na szkołę w Polskiej Ostrawie w kwocie 7.000 K; mała to zdobycz, na którą lat kilka trzeba było czekać.

Chcąc rozbudzić polskość i odporność ludu przeciw zaborczości nieprzyjaciół, należy własnymi siłami budować fortece, któreby ogień światła i miłości rzucały w pierś ludu, któreby szerzyły kulturę narodową. Potrzeba nadto przerzucić na te kresy zachodnie szereg świątłych, gorących i dzielnych jednostek.

Z.





## OŚWIATA U OBCYCH.

### Sternicy pedagogiki czeskiej.\*)

W r. 1892. zorganizowali się przeciwnicy źle zrozumianego systemu Herbartowskiego w towarzystwo p. im. „Dědictví Komen-ského“. „Dziedzictwo K.“ stało się ogniskiem nauczycielstwa różnych stopni i wszelkiej kategorii, stającym do pracy naukowej i naukowych badań pedagogicznych.

Pierwotnie zamierzono systematyczne wydawanie podręczników w metodycznych, oraz książek dla młodzieży; ale wnet rozszerzono ideał dążnością do podniesienia wykształcenia nauczycielskiego, obok podniesienia gospodarczego. Wyrazem ostatniej dążności była broszura: „O reformie wykształcenia nauczycielskiego“ oparta o wielką ankietę, urządzoną przez towarzystwo.

Prócz obfitej liczby dzieł pedagogicznych (Fr. Krejčí: „Záhledy psychologie“, — A. Janů: „Jazyk materský a škola obecna“, — Jos. Ulehla: „Listy pedagogické“ itd.) zawdzięcza nauczycielstwo „Dziedzictwu“ ogromnie cenny miesięcznik: *Pedagogické Rozhledy*, oraz *Stručný slovník pedagogický*.

Duchami ożywczymi i nerwami żywotnymi: zarówno towarzystwa tego, jako też prac i myśli pedagogicznych, są trzej mężowie: Masaryk, Drtina, Čada.

Prof. Masaryk jest nie tylko filozofem, społecznikiem, politykiem, ale i pedagogiem, nawet wychowawcą: jemu zawdzięczają Słowenci szereg ludzi młodych, wyszłych z wszechnicy Karlo-Ferdynandowej, ludzi, którzy śmieją i umieją być mądrymi między dwu obozami słowieńskimi: „liberalnym“ i „klerykalnym“, szereg ludzi pracujących. W r. 1908. wziął udział w kursie uniwersyteckim dla nauczycieli i wtedy skrytykował wiele swych poglądów i sądów o szkole i wychowaniu, jakie ono jest, a jakie być powinno. Oto w streszczeniu krótkim jego wyznanie pedagogiczne:

1. Człowiek jest istotą socjalną i polityczną; do tego szkoła musi się stosować i — przy zachowaniu indywidualizmu — cechą szkoły musi być jej socjalizacja.

\*) Na podstawie artykułu prof. dr. Ot. Chlupa: „Die čechische Pädagogik“ w „Čechische Revue“.

2. Co do koedukacji, sądzi, że ona w stadium *pubertatis* działa korzystnie.

3. Nauczyciel powinien być zupełnie swobodny, samodzielny gospodarzo i niezawisły politycznie.

4. Studium pedopsychologii jest dla nauczyciela wytycznym środkiem kształcenia. W nauczaniu baczności M. na dokładne poznanie przedmiotu, czy czynu — obok jego dokładnego opisanie.

5. Obok tego uważa za ważne badania fizyognomii i wrażliwości dziecka. Przeciw metodzie pamięciowej, nie uwzględniającej psychologicznego zjawiska pamięci i wyróżniającej dla różnego wieku tylko pamięć ilościową, a nie jakościową, akcentuje konieczność studium innych pedopsychologicznych problemów, n. p.: do jakiego stopnia myślenie dziecka jest konkretniejsze, niż dorosłego; fantazyja lub zdolność wynalazcza dziecka.

6. W zakresie woli i uczucia pragnie, aby szkoła zmuszała dziecko naprawdę chcieć, by robiła różnicę między życzeniem a rzeczywistą wolą, przez którą M. rozumie ustawiczne kontrolowanie ślepych, instynktowych sił i ruchów. Kształcenie uczucia nie ma polegać na chwilowych poruszeniach, ale na ciągłym przypominaniu i utrzymywaniu uczucia w żywej pamięci (n. p. miłość bliźniego). Tym sposobem spodziewa się rozwinąć samodzielność, osobistość, poczucie odpowiedzialności za czyny własne i świadomość wolności wewnętrznej, choćby podniecaniej warunkami zewnętrznymi.

7. Studium dzieci nienormalnych i kwestya lekarzy szkolnych jest dlań równie ważnym badaniem pedopatologicznym. Różne te studia wiodą go do przekonania, że cel pedagogiki i dydaktyki oprzeć się musi na kilku pryncypiach, nie na jednym.

8. Największą wadę dzisiejszej organizacji szkolnej widzi w tem, że poszczególne kategorie szkół nie są stopniowane ani fizyologicznie, ani psychologicznie, ani logicznie. Dydaktycznie rozróżnia: a) wiadomości zawodowe, które mają odpowiadać klasyfikacji naukowej; b) ogólne wykształcenie; c) wykształcenie filozoficzne, w którym idzie o całą podstawę i o kierunek poznawania. Te trzy rodzaje mogą się zmieścić w każdej szkole, ale tego dokaże dopiero jakaś rada szkolna przyszłości, która wszystkie kategorie szkół złączy w jedną organiczną całość.

9. Dzisiejszy zakres nauki szkolnej pragnie rozszerzyć nauką polityczną i narodowo-gospodarczą. Wychowanie narodowe pojmuje jednak nie tylko ze stanowiska językowego, ale także na tle organizacji państwowej i kultury. Wychowanie narodowe winno się opierać na moralnej idei ludzkości (humanitarności), a nie na zaprzeczaniu narodowości innych.

10. Nauki moralności nie zaleca na stopniu niższym nauki, ale pożądaną jest nauka etyki na stopniu wyższym. I w tem się różni od tych wielu reformatorów, którzy naukę moralności chcą pomieścić w każdej kategorii szkolnej. M. odrzuca jednak w wychowaniu religijnym wszelką naukę dogmatyczną, jako przedwczesne zajmowanie

umysłu problemami, dla dziecka niepojętymi. Jego zdanie: „Pozytywna religia nie może być podstawą wychowania, ale tą podstawą może być pobożność i prawdziwe uczucie religijne“.

11. Aby budzić w młodych poczucie i zamiłowanie piękna, zaleca studium Ruskina i zwraca uwagę wychowawców na literaturę dla młodzieży, która, gdy jest romantyczną, może zaprowadzić na bezdroża łątwiej, niż na gościńce.

W r. 1899. objął na wszechnicy praskiej katedrę pedagogiczną dr. Fr. Drtina, wydając równocześnie „*Idealy wychowania*“. Powiedział on w tem dziele: „Narody pojedyncze zapewniają sobie przyszłość i określają ją wychowaniem swej młodzieży. Czasy nasze są syntezą dwu poglądów życiowych: klasycznego i chrześcijańskiego, średniowiecznego. Z poglądów jego są wybitniejsze: „Celem wszelkiego wychowania w ostateczności jest moralność. Dotychczasowe wychowanie jest jednostronne, racjonalistyczne, a i to w racjonalizmie swym jeszcze wadliwe, boć i w niem celem wykształcenia powinna być nie wiedza, ale prawdziwe myślenie. Zadaniem dni dzisiejszych jest nie tylko: oswobodzenie szkolnictwa od kościoła, ale także od państwa, a tylko naród może na nie wpływać. Szkolnictwo musi mieć autonomię; administracja musi być oddzielona od pedagogiki i dydaktyki: pierwszą mogą przeprowadzić organa polityczne, ale dwie drugie muszą należeć do powołanych ciał nauczycielskich.“

Prof. Drtina wyobraża sobie, że nad narodowymi instytucjami kulturalnymi wszelkiej kategorii stać będzie nowa rada szkolna, złożona z wybranych przedstawicieli nauczycieli tych instytucji — jako najwyższa instancja w zagadnieniach szkolnych i wychowawczych. Autonomizacja — wedle jego pojęcia — wymaga nauczycielstwa wykształconego, niezależnego i samodzielnego; to też jest on gorącym rzecznikiem akademickiego wykształcenia nauczycieli. Od niego to pochodzi plan seminaryum zmienionego, któreby odpowiadało szkole średniej z 2 latami studyum na wszechnicy na wydziale szkolnym. Jego poglądy nie odbiegają bardzo od Masarykowych: obaj przecież należą do tegoż stronnictwa politycznego i wspólnie opracowali program szkolny czeski swemu stronnictwu; więc też i on apostołuje, że wychowanie winno łączyć na każdym stopniu: wykształcenie religijne, moralne, teoretyczne z praktycznym zmysłem, socyalnym i narodowo-gospodarczym.

W reformie szkoły średniej wypowiedział się o znaczeniu studyum humanistycznego. Porównując szkolnictwo średnie francuskie z niemieckiem, dochodzi do sądu, że studia humanistyczne należy wzbogacić nowymi zapafrzywaniem, rozszerzyć zrozumienie rozwoju i związku kultury powszechnej i wskazywać ciągle na to, iż celem studyum humanistycznego jest: objaśnić wychowankom wszystkie elementy, z których składa się kultura dzisiejsza. Wobec tego celu należy szkołę realną rozszerzyć i równouprawnić z gimnazjum, a jedną drugą uposażyć nauką biologii, higieny, zasad umiejętności prawniczych i narodowo-gospodarczych. Łacinę przesuwa



na trzeci rok nauki, a początki greczyzny do klasy piątej. Przy różnicy dwu języków: łać. i franc., szkoła średnia byłaby na niższym stopniu właściwie jedna, a wyższy miałyby 3 działy: klasyczny (łać. greka), nowożytny (łać. języki nowożytne), realny (nowe języki i nauki przyrodnicze); drugi i trzeci mógłby poniekąd zastąpić teraźniejsze seminaryum nauczycielskie. Gdyby sekcyje nie były liczne, mogłyby się łączyć w jedną klasę dla nauki wspólnych przedmiotów. W „Ped. Rozhl.“ ogłosił swe zdanie o „wszechnicy przyszłości“. Odróżnia on cztery typy uniwersytetów: angielski, francuski, środkowo-europejski i amerykański; obok nich luźniej technika. Jego ideałem jest jednolita szkoła wyższa. Fakultet filozoficzny, oraz powszechnie (wspólne) oddziały techniczne byłyby połączone w jednolitą, teoretyczną instytucję, obok której istniałyby fakultety zawodowe (specjalne). Jednym z nich byłby, oczywiście, wydział szkolny, kształcący nauczycieli, uczący ich dziejów pedagogiki, pedopsychologii, organizacji szkolnej itd. i posiadający swą szkołę wzorową.

Godzi się jeszcze wspomnieć, że Drtina jest ojcem nowożytnego wychowania kobiecego w Czechach, wychowania, które kształci niewiastę — jako istotę równorzędną płci męskiej.

Liczba prac i rozpraw Drtina jest bardzo wielka. Jest to dziś najruchliwszy człowiek w pedagogice czeskiej i szermierz wiedzy i oświaty upowszechnionej. Jako naczelnik powszechnych wykładów uniwersyteckich nie spoczywa: wygłasza i wydaje wykłady ludowe, a przecie znać go i w kierownictwie „Jednoty Komeňského“ i w towarzystwie czeskiego Muzeum pedagogicznego, którego jest prezesem.

Przedstawicielem systematycznej pracy w jednym dziale pedagogicznym jest prof. Čada. W największem czasopiśmie pedagogicznym wprowadził, od r. 1903. rubrykę: „Przegląd pedopsychologiczny“, w którym rejestruje wszystkie pojawy badań naukowych z tej dziedziny wiedzy. Jego zdaniem żaden pedagog: ani teoretyczny, ani praktykujący, nie powinien zostawić badań pedopsychologicznych; naukę tę uważa za jedną gałąź konkretnej psychologii różnych stopni wiekowych, a nie za jakieś objaśnienie dla psychologii dorosłego. Jego rozprawy celniejsze są: Rysunki dziecięce, Studium mowy dziecka, Zasób i charakter słów w mowie dziecka. Widząc ogromny ruch na tem polu za granicą, rozpoczął pracę na gruncie ojczystym. Po materyał udał się do nauczycieli ludowych, zalecił im zbieranie rysunków dziecięcych, ceniąc wysoko przedewszystkiem ich spontaniczność i genezę (opisanie staranne). W rysunkach tych widzi rodzaj mowy dziecka, mającej treść wprawdzie ubogą, ale obwód daleki. Rysunki są ważnem źródłem do badania indywidualizmu dzieci.

Obok nich równie znaczenie mają „illustrated stories“ (historyjki obrazkowane), w których Č. widzi analogię z mową dziecka. Rozróżnia dwie grupy: 1. opowiedziana historia jest dla dziecka materyałem do obrazka, 2. dziecko samo wymyśliło opowiadanie.

Ed. Štorch zebrał w północnych Czechach kilkaset rysunków i znalazł w ich liczbie trzecią część z życia wojskowego, trzecią ze świata zwierzęcego i sporo karykatur; potem liczebnie zjawiały się obrazki z przygodami życiowymi (spinanie się chłopca na cudze drzewo owocowe), wreszcie w dość skąpej liczbie krajobrazki.

Na podstawie badań rysunkowych doszedł Č. do sądu, że rozwój dziecka przedstawia linia, nie wznosząca się, ale falująca, a pedagogika przyszłości musi uwzględnić peryody wznoszenia się i opadania. Zachęcając pracowników do zbierania materyałów, dał im wskazówki następujące: należy przy każdym rysunku podać wszelkie daty, zapisać narodowość dziecka, zaznaczyć, czy to utwór spontaniczny, czy nie, dołączyć własne objaśnienie dziecka, co ono chciało przedstawić i uwzględnić wszelkie inne okoliczności ważniejsze. W studiach nad mową dziecka uważa pierwszy krzyk dziecka za reakcję refleksywnie-motoryczną, późniejsze zaś krzyki za początki jego mowy.

W rozwoju mowy dziecka oddziela indywidualną mowę dziecięcą i przyswojenia językowe od dorosłych, a więc dwie mowy odmienne.

Dla poznania jego zapatrywań ważne są nie tylko jego rozprawy, ale także — a może i bardziej — krytyki dzieł Wundta i Münsterberga. Dla Č. oryginalność mowy dziecka stanowi nie jej materyał, ale forma, jak dziecko przyjmuje i reprodukuje wyrazy, słyszane od starszych. Dziecko nie wynajduje materyału wyrazowego, ale przetwarza materyał, przejęty od dorosłych. Każę baczyć nie na wyrazy i słownik, ale na dźwięki, odmianę słów i analogię w badaniu mowy dzieci.

Pedagogia czeska posiada już obszerną monografię pedologiczną nauczyciela Šilhy: „Valašské dítě“. Jest to owoc długich badań nad dziećmi we Walaszku, sąsiadującym ze Śląskiem cieszyńskim i Słowaczczyzną. Obecnie przystąpiło nauczycielstwo na Horakach i w Podhoracku do badań nad dziatwą szkolną według kwestyjonariusza, ułożonego przez prof. Dr. Čadę. Pracę podjęły wszystkie koła nauczycielskie i złożyły ją na trzy lata.

Kwestyjonariusz obejmuje 3 części: a) Dziecię a przyroda; b) Ciało dziecięce i jego ochrona; c) Duchowy rozwój dziecka.

Do odpowiedzi dla pytań pod a) bada się stosunki narodowe, religijne, gospodarcze, obyczajowe i zdrowotne rodziców, oraz otoczenia dziecka.

Pytania, objęte działem b), wymagają badania cielesnego rozwoju dziecka, jego zdrowia, wpływu zdrowia na postępy w szkole, odżywiania się, wpływu alkoholu, odzieży, cielesnej czystości, wzrostu, śmiertelności dzieci w latach 1908. i 1909. w porównaniu ze śmiertelnością starszych w tym samym czasie. Badania obejmują też urządzenie szkoły i warunki nauczania, kwestyę płciową w szkole, wychowanie cielesne, stanowisko dziecka społeczne, owocność pracy i wpływ jej na rozwój cielesny, powołanie i zawód dzieci, wyszłych ze szkoły w okresie 3 lat ostatnich, dzieci na służbie i filantropię.

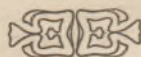
Oddział c) bada pojętość i życie umysłowe dziecka (podniecenie, niepowodzenie, uwaga, pamięć, pojętość), życie jego uczuciowe, objawy woli, czytanie, życie jego w rodzinie i z innymi dziećmi, życie dziecka według pór roku, dzieci anormalne (epileptyczne, tępe, nie chodzące do szkoły z powodu wad cielesnych i duchowych, popędliwe i gniewliwe, powolne, moralnie upadłe, złoczyńne), ręczne prace kobiece.

Badania opierają się na zaufaniu i dostarczonych danych przez życzliwość dla wiedzy i z zupełną dyskrecją imion i nazwisk. W potrzebie nauczycielstwo mieć będzie pomoc i radę lekarzy.

Badanie dziecka polskiego ma już wzory i wskazówki. Z literatury obcej pomaga tu jeszcze: Sully „*Studjum dziecka*“, Compayré „*Rozumny i moralny rozwój dziecka*“, Foustek „*Stabi ludzie w społeczeństwie*“, Lambrosova „*Życie dziecka*“, Cumingham „*Cywilizacja nowożytna*“.

Wspomniani trzej profesorowie rozbudzili zajęcie się i studjum pedagogiczne tak szeroko i tak poważnie, że z trzydziestu dwu pism nauczycielskich i wychowawczych (w r. 1909.) ani jedno nie kłopotuje się o materyał, żadne nie opóźnia się w terminie wydania; treści swej muszą użyć pismom dla młodzieży i studenckim, których jest także liczba nie mała, bo aż 35 (28+7), jak wykazuje bibliograficzny spis czasopism czeskich i słowackich. Jedno w tej pracy jest znamienne, że we wszystkich czasopismach pedagogicznych czeskich pracują obok siebie w jednym szeregu mistrze wszechniczni i nauczyciele z zapadłych kątów pod wspólnem hasłem: „Wiedza jest siłą narodu!“

Jan Magiera (Kraków).





## PIŚMIENNICTWO.

## OGENY i SPRAWOZDANIA.

**Fr. Mejsnar:** „*Přehled dějin literatury české s důležitějšími ukázkami*“. Pro obchodní akademie upravil. Str. 540. Hradec Králové 1909. Cena 4:60 K.

Podręcznik ten, szkolny, powstał w znacznej części z rozpraw, ogłaszanych planowo w rocznych sprawozdaniach akademii handlowej w Hradci Králové. Do gotowej części historyczno-krytycznej należy jeszcze dodać „ważniejsze wyjątki“ i książka gotowa. Zamknął w niej twórca tylko czasy nowe, t. j. od czasów Maryi Teresy do dni dzisiejszych.

Sąd o treści tej książki należy do krytyków czeskich, o jej wartości dla szkoły powiedzą bliżsi koledzy autora. Nas interesuje to, że sposób ułożenia książki jest wielce podobny do układu podręcznika Chrzanowskiego w polskiej literaturze szkolnej. Na tle kulturalnem i dziejowem charakteryzuje autor postaci wybitniejsze i ich działalność, a potem daje okazy piękniejsze myśli czeskiej, jak ona się w piśmiennictwie zaznaczyła. Dla czytelnika polskiego przynosi ta część jeszcze liczne wiadomości, kto i kiedy i co z naszego przełożył między Czechami na ojczysty język. Dla licznych wyjątków i jasnego a przejrzystego wykładu historyczno-krytycznego nadaje się bardzo podręcznik ten czytelnikowi polskiemu. Przewodnikiem i nauczycielem dla nas jest Mejsnar ów *Přehled*; z niego Polak może poznać dostatecznie najpiękniejsze kwiaty poezji czeskiej, najokazalsze liście czeskiej prozy i tu znajdzie obfite wiadomości o żyjących dzisiaj mistrzach słowa czeskiego i przewodników myśli czeskiej, tak literackiej, jako i naukowej.

Książkę Mejsnara uznaję osobiście za najlepszy podręcznik, z którego Polak pozna piśmiennictwo bratniego narodu w czasach nowych.

Jan Magiera (Kraków).



**Deputacya nauczycieli** szkół podmiejskich okr. lwowskiego udała się 30. u. m. do P. Marszałka krajowego z prośbą o przedłożenie Sejmowi projektu przeniesienia tych miejscowości (Zamarstynów, Zniesienie i Kleparów) do I. kl. płac, w myśl uchwały Sejmu z r. 1908.

**W sprawie reformy zawodowych szkół kobiecych** odbyło się we Lwowie d. 28. stycznia zebranie delegatek wszystkich miejscowych Towarzystw kobiecych, zwołane staraniem Koła Pań T. S. L.

Referat o dzisiejszym stanie nauki robót w szkołach żeńskich i postulaty na przyszłość wygłosiła p. Bolesława Bieńkowska.

Uchwalono wnieść petycyę do ministerstwa oświaty i do Sejmu z żądaniem reformy i rozszerzenia istniejących kursów przemysłowych żeńskich, tudzież zakładania nowych szkół zawodowych kobiecych o praktycznym kierunku zarobkowym. Petycyę podpisały wszystkie stowarzyszenia kobiece.

Celem tej akcyi jest: z jednej strony zwalczanie obcej konkurencyi, zasypującej kraj nasz w tej dziedzinie importem wyrobów zagranicznych, z drugiej zaś podniesienie dobrobytu ludności przez uwzględnienie nowoczesnych sposobów produkcji i sprowadzenie nauki robót ręcznych na tory praktyczne.

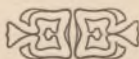
**Kursa gospodarstwa domowego dla kobiet** stały się dziś kwestyą aktualną. Urządzony nie dawno kurs taki w Krakowie, zaczyna już wydawać owoce. Staraniem okręgowego Związku Kółek rolniczych odbył się kurs taki dla kobiet wiejskich w Nowym Sączu, obecnie zaś krakowski Oddział P. T. P. przygotowuje akcyę wprowadzenia nauki gospodarstwa domowego dla ludności wiejskiej okręgu krakowskiego. Żywe zainteresowanie się sprawami Tow. tamtejszych Pań nauczycielek zapewnia tej akcyi pomyślne rezultaty.

**Dwumiesięczny kurs gospodarstwa domowego** dla gospodyń wiejskich otwarto 10. u. m. w Suchodole obok Krosna staraniem Tow. Kółek rolniczych. Kurs obejmuje w 3 oddziałach całokształt wiadomości, udzielanych w sposób praktyczny, a potrzebnych gospodyni wiejskiej.

W. B.

**Chwalebny zamiar.** Ostatnio w związku nauczycieli niemieckich (w Niemczech) między postępowcami pojawia się myśl zajęcia się ze strony nauczycielstwa zaniedbaną, bezdomną młodzieżą. Jak wiadomo, ilość młodocianych przestępców (notowanych w zakładach karnych) przekracza tam cyfrę 60.000. Chętnym rozchodzi się o zawiązanie w łonie związku organizacyi opieki nad zaniedbaną młodzieżą; organizacya miałaby na celu zajęcie się opieką i ochroną młodzieży -- niezależnie od interesów rządu i władz politycznych i wpływanie na miarodajne czynniki w duchu naprawy warunków socyalnych w najniższych warstwach.

Z.



# SPRAWY POL. TOW. PEDAG.

## O D E Z W A

do P. T. Zarządów oddziałowych Pol. Tow. Pedagogicznego.

Z. Gł. przypomina obowiązek nadesłania: 1. sprawozdań rocznych z czynności, 2. sprawozdań kasowych, 3. spisu członków, 4. wpisowego, 5. 1/4 część wkładek i 6. prenumeraty *Szkoły* — o ile jeszcze Oddziały nie nadesłały.

Kartki z upomnieniem do członków, zalegających z wkładkami, wysła Administracya wydawnictw po 50 h za setkę.

Karty legitymacyjne dla członków zostaną w tych dniach rozesłane, skoro tylko nadesłają Oddziały spis członków.

Ze względu na wcześniejszy w tym roku Walny Zjazd Del. zechcą Szan. Zarządy nadsyłać jak najrychlej wnioski na Walny Zjazd i spis delegatów.

## Nadzwyczajny Zjazd Delegatów Pol. Tow. Ped.

Lat 40-ci minęło od chwili wydania państwowej ustawy szkolnej w Ausiryi (z d. 14. maja 1869), ustanawiającej zasady nauczania w szkołach ludowych. W brzmieniu tej ustawy jednym z głównych zadań szkoły ludowej ma być: „tworzenie podstawy do wykształcenia dzielnych ludzi i członków w społeczeństwa“.

Do osiągnięcia zamierzonego celu wskazane jest użycie odpowiednich środków, zatem: do wykształcenia dzielnych ludzi użyć należy dzielnych nauczycieli, a przede wszystkim zapewnić im możliwość poświęcenia pełni swych sił szczytnemu swemu powołaniu. W organicznym więc związku z założeniem, przyjętem w tej ustawie zasadniczej, konsekwentnie i logicznie, nie mniej wyraźnie wypowiada się ustawodawca w § 56. wzmiankowanej ustawy, mówiąc o stosunkach prawnych nauczycieli, że: „wszyscy stale mianowani nauczyciele i posiadający świadectwo kwalifikacyi nauczycielskiej nauczyciele młodsi, jakoteż wdowy i sieroty po nich mają prawo do pensyi i w tej mierze mają być traktowani w ogólności według norm, obowiązujących dla państwowych urzędników, przyczem także i ten czas jest policzalny, który po złożeniu egzaminu kwalifikacyjnego spędzili na prowizorycznej posadzie przy publicznej szkole“.

Lat 40-ci minęło od owej chwili, kiedy w myśl tej ustawy zasadniczej ustawodawstwu krajowemu poruczono uregulowanie prawno-służbowych dochodów nauczycieli, z tem wyraźnem zastrzeżeniem, „że i najniższe pobory, niżej których żadna gmina szkolna zejść nie może, winny być tak wymierzone, żeby nauczyciele i nauczyciele młodsi byli w stanie, wolni od wszelkich, tamujących zajęć ubocznych, poświęcić całą siłę



zawodowi, a prócz tego, aby pierwsi mogli utrzymać rodzinę, odpowiednio do stosunków miejscowych. A przecież do dziś stosunki prawno-służbowe nauczycieli ludowych nie zostały definitywnie ustawa krajową unormowane i ciągle jeszcze muszą nauczyciele upominać się o to, co się im słuszenie, sprawiedliwie i, zasadniczą ustawą państwową zagwarantowane, bezsprzecznie należy.

Wieczorem, d. 26. stycznia r. b., w Bernie morawskim i we Lwowie odbyły się równocześnie dwa zebrania nauczycielskie, na których w obecności posłów sejmowych i do Rady państwa upomnieli się nauczyciele o swoje prawa do ludzkiej egzystencji. Podczas gdy do Lwowa wezwało Pol. Tow. Ped. delegatów swoich Oddziałów, do Berna zjechało się zwyż 1.000 nauczycieli niemieckich i w największej sali miejskiej, w rodzaju lwowskiej Filharmonii, podjęto jednogłośnie rezolucję, równo-brzmującą z głównymi postulatami nauczycielstwa galicyjskiego, w której żądają zrównania poborów służbowych nauczycielskich z poborami urzędników państwowych i krajowych czterech rang niższych, nie mniej 35-letniej służby, uprawniającej do pełnych poborów emerytalnych.

Nie o stwierdzenie słuszności żądań nauczycielstwu chodziło, ale o poparcie skuteczne tych żądań w sejmach krajowych.

W obecności wiceprezydenta rządu krajowego i wiceprezydenta berneńskiej Rady miejskiej, tudzież licznych posłów do parlamentu i sejmu morawskiego, złożył przewodniczący sejmowego klubu poselskiego niemieckiego solenne przyrzeczenie poparcia ze strony klubu nauczycielskich postulatów w sejmie. Obietnicę tę przyrzekł wobec tysiąca zgromadzonego nauczycielstwa — baron d' Elvert; imieniem socjalno-demokratycznej frakcji sejmowej przyobiecał poparcie żądań nauczycielstwa krajowego poseł Eldersch.

Do Lwowa przyjechali delegaci wszystkich Oddziałów P. T. P. z wyjątkiem tych kilku, które z poważnych przeszkód nie mogły przysłać delegatów, usprawiedliwiając równocześnie swoją nieobecność i solidaryzując się z uchwałami zgromadzenia. Z ramienia P. T. P. jawili się: prez. Dr. Franciszek Tomaszewski, wicepr. Korneli Jaworski, zast. dyr. Michał Siciński, sekretarz Jan Kornecki, Wiktor Brzeziński, Leon Stachoń, Edward Szajowski, Piotr Zdek i redaktor Ludwik Pierzchała.

Na godzinę przed przybyciem posłów zebrali się delegaci w sali Tow. nauczycieli szkół m. Lwowa, celem porozumienia się wzajemnego. Po przywitaniu delegatów przez posła Tomaszewskiego, zabrał głos wicepr. Tow., p. Korneli Jaworski i wyłuszczył zapatrywania dyrekcyi, jaką drogą należałoby dążyć do zrealizowania postulatów nauczycielskich. W dyskusyi wzięli udział delegaci: Damm z Kałusza i Zgut ze Szczawnicy, oraz prezes Tomaszewski i członek Zarządu Stachoń. Del. Damm zwrócił uwagę na liczne wypadki odmawiania przez władze szkolne nauczycielom dodatków 5-letnich, których przyznawanie zależy od nadzwyczaj elastycznego pojmowania skuteczności pracy nauczycielskiej. Kładzie również nacisk na to, żeby po zdaniu egzaminu kwalifikacyjnego nauczyciel był uprawniony do poboru płacy nauczyciela stałego. Delegat Zgut zaznacza, że należy dążyć do zamiany w szybszem tempie równo-

rzędnych klas nadetatowych na klasy etatowe; dalej do zmiany ustawy w tym kierunku, żeby katecheci stanowili osobny *status* z unormowanymi odpowiednio poborami; domaga się także, żeby w warunkach, uprawniających do wzięcia udziału w wyborach, czy to do sejmu, czy do parlamentu, było wyrażone *minimum* wykształcenia, odpowiadającego ukończonej szkole ludowej.

Z przeprowadzonej dyskusji można było zauważyć dwa kierunki, zmierzające do poprawy bytu nauczycieli: z jednej strony mowcy stali na stanowisku poborów, odpowiadających czterem rangom niższym urzędników państwowych, z drugiej strony zaznaczali silnie, że i w dotychczasowych poborach nauczycieli władze szkolne starają się robić oszczędności, zwlekając z rozpisywaniem konkursów, organizacją szkół z odpowiednimi etatami, lub też, czyniąc trudności w przyznawaniu należnych 5-leci. Zwrócił na oba te momenty uwagę członek Zarządu, p. L. Stachoń, przypominając, że uchwałą sejmową Rada szkol. kraj. ma przyjść przed Sejm z wnioskiem projektu pragmatyki służbowej nauczycielskiej, w której jasno powinny być określone warunki, w jakich po pewnym przeciągu czasu nauczycielowi należą się wyższe pobory i tylko tą drogą, jasno określoną, usunie się utyskiwanie nauczycieli na istotne, względnie, jak kto uważa, urojone krzywdy nauczycielskie. Niedomagania tego rodzaju, tkwiące już to w niejasno stylizowanych ustawach, już też w dowolności interpretacji i stosowaniu ustaw, powinny ustąpić z chwilą wprowadzenia w życie rozumnie pomyślanej, sprawiedliwej i wyraźnej w swem brzmieniu pragmatyki nauczycielskiej. Wyraża przekonanie, że dziś, w obecności zaproszonych posłów, omówić należy sposób przeprowadzenia głównych postulatów nauczycielskich, więc: postulat zrównania poborów nauczycieli z czterma rangami urzędników państwowych, zaopatrzenia wydatnego wdów i sierot po nauczycielach i sprawę 35-letniej służby w zawodzie nauczycielskim.

O godz. 8 m. 20 przybyli na salę pp. posłowie: hr. H. Badeni, dr. Bandrowski, dr. J. Wasung, Długosz i poseł ruski dr. Makuch. Zastąpione więc były wszystkie stronnictwa, zasiadające w sejmowej komisji szkolnej.

Zagał obrady pos. dr. Tomaszewski w te — mniej więcej — słowa: „Dobro szkoły związane ściśle z dobrobytem nauczyciela. Od lat dziesiątek dobijają się nauczyciele o poprawę bytu. Kilka razy przychodził Sejm z mało znaczącą poprawą, nie było dotychczas gruntownej reformy. Postulaty nauczycieli ludowych streszczają się w tych słowach: pobory, odpowiadające czterem niższym rangom urzędników państwowych. Czekając dość długo może jeszcze wypadnie, żeby osiągnąć te pobory, ale fundusze muszą się znaleźć. Na razie, w tej jeszcze sesji sejmowej, nauczycielstwo domaga się, żeby Sejm w jesieni zrobił przynajmniej to, co najnajlepsze. Wita delegatów i zaznacza, że prosiliśmy na to zebranie posłów i członków komisji szkolnej. Wita przybyłych posłów i uprasza zgromadzonych, żeby na dziś skrytalizowano minimalne żądania nasze. Zaprasza referenta, p. Jaworskiego do wypowiedzenia żądań nauczycieli.

Z obszernego przemówienia tak p. referenta, jak i przemówień pp. delegatów, podajemy tylko krótkie streszczenia; szczegółowo natomiast

zamieszczamy przemówienia członków deputacji, jaka dnia następnego udała się do wybitnych postów i odpowiedzi tychże.

Wicepr. J a w o r s k i: „Nauczycielstwo szereguje się do walki o zdobycie lepszych warunków bytu. Słyszeliśmy dotychczas zawsze to samo, że o merytorycznym załatwieniu poprawy bytu nie ma mowy, z powodu braku pieniędzy; dla wszystkich dykasteryi urzędniczych, państwowych i krajowych, jak nie mniej dla przedstawicieli c. i k. armii pieniądze się znalazły, nie ma ich tylko dla nas. Z biegiem czasu stosunki drożyzniane się zmieniły, nędza w szeregach nauczycielskich wzrasta, a brak nadziei na polepszenie doli naszej sprawia, że wkradła się pewna gorycz, niewątpliwie zły doradca. Rok 1911., na który nauczycielstwo tyle liczyło, zapowiada się niezwykle lichy, a źródła dochodów krajowych nadzwyczajnie marnie: nie wpłynię ten dochód na pokrycie spiętrzonych, koniecznych wydatków. Dalsza zwłoka, a w ślad za nią idące rozprężenie nauczycielstwa może być nieoczekiwane. Mowca zasiada lat 20 kilka w Zarządzie Tow. ped. i wie, że nigdy jeszcze nauczycielstwo ludowe tak dotkliwie nie odczuwało anormalnych swych warunków bytu, jak obecnie. Przytacza uchwały Zjazdu delegatów z r. 1909. i podkreśla w nich trzy zwłaszcza postulaty, odnoszące się do 35-letniej służby, kwinkweniów i zaopatrzenia wdów i sierot po nauczycielach, które, zanim nowa ustawa, regulująca stosunki prawno-służbowe nauczycielskie, przyjdzie do skutku, domagają się bezzwłocznego załatwienia.“

L u b o w i e c k i (Kraków): „Dodatki za kierownictwo należy liczyć i od klas nadetatowych.“

Bayger (Lwów) mówi o zaopatrzeniu wdów i sierot. Największą troską ojca rodziny jest myśl o losie żony i dzieci na wypadek jego śmierci. Porównuje ustawę państwową z krajową, odnoszącą się do nauczycieli, i znajduje, że sieroty po stracie matki pobierają zaopatrzenie u urzędników państwowych w tej wysokości, jaką pobierała matka. „To też odnośny artykuł krajowej ustawy szkolnej należy zmienić przez dodanie osobnej alinei, któraby krzywdę, wyrządzaną sierotom po nauczycielach, naprawiła, a kwotę, zaoszczędzoną na sierotach w dwóch ostatnich latach, należy im zwrócić.“

B o c h e n e k (Nowy Sącz): „Z postulatów naszych nic zniżyć nie możemy, przedstawić je należy jeszcze w bieżącej sesji sejmowej, gdyż wychodzimy z założenia, że nie wchodzi w to sługa, skąd chlebobdawca weźmie pieniądze na opędzanie wydatków, jak nie wchodzi w to urzędnicy państwowi i krajowi, nie mniej oficerowie, dla których się pieniądze znalazły.“

P i e r z c h a ł a (Lwów): „Rząd powinien przyjść z pomocą funduszowi krajowemu; sejm powinien wyrazić swoją opinię w tym kierunku.“

Po przemówieniu członka Zarządu, p. Szajowskiego (Lwów), który zilustrował obecne stosunki drożyzniane w miastach galicyjskich, zabrał głos pos. hr. H. B a d e n i. Zaczyna od mniej przyjemnych rzeczy: „Finansową iluzję na r. 1911. należy uważać jako rozwianą, data ta straciła obecnie swój urok, dochody spodziewane zostały zeskontowane na spłatę



pożyczek. Dzisiaj pozostaje Sejmowi pomoc państwowa na cele ogólne, a Sejm użyje niewątpliwie tego zasiłku na cele najaktualniejsze: poprawę bytu nauczycielskiego. Pierwszą rzeczą Sejmu będzie uregulowanie zaopatrzenia wdów i sierot. Dodatki za kierownictwo szkół jednoklasowych chyba do postulatów ogólnych nauczycielskich nie należą, ale sprawiedliwą jest rzeczą, żeby i w szkole jednoklasowej, jeśli jest w niej kilka sił nauczycielskich, przyznawano osobny dodatek za kierownictwo". Przyznaje, że dodatki 5-letnie w dzisiejszej formie pozostać dalej nie mogą. Kwestyę pomnożenia sił etatowych nauczycielskich, uważa za ważną; nie mniej sprawiedliwą jest rzeczą, żeby pobory nauczycieli szkół wydziałowych powiększono. „Lista postulatów nauczycielskich jest długa, żądania usprawiedliwione, ale na stanowisku stosunku „sługi do chlebowadwcy“ stać nie możemy. Kwestya 35 lat służby podlega jeszcze dyskusji.“

Pos. dr. Bandrowski: „Nasze ustawodawstwo szkolne musi być od korzenia zreformowane. Ono nigdy i nikogo nie zadawało. Czego tylko tkniemy, natrafiamy na niedomagania i dochodzimy do gmatwaniny. Niema dwóch zdań, że stosunki finansowe kraju są złe, ale stopy petycyi nauczycielskich, wysyłane do Sejmu, świadczą, że i u nauczycielstwa jest złe. Wobec nędzy kraju, reformy stosunków szkolnych na większą skalę żądać nie można: krok za krokiem dążyć musimy do spełnienia postulatów nauczycielskich. Do najpilniejszych spraw należy zaopatrzenie wdów i sierot. Druga sprawa: zniesienia lat służby do 35, na razie zbytnich trudności nie przedstawia, i wraz ze zmianą dodatków 5-letnich w sesyi jesiennej te trzy postulaty mogłyby być spełnione. Następnie, po kolei, starać się będziemy o spełnienie dalszych postulatów. Co do stanowiska żądania pomocy rządu powiedzieć sobie musimy, że najlepiej byłoby, abyśmy od rządu nic nie żądali, gdyż nie można równocześnie domagać się autonomii kraju i za tę autonomię kazać sobie płacić. Sanacya finansów krajowych, gdyby nawet przy pomocy rządu przysłała do skutku, nie pozwala się zbytnio łudzić, że pieniądze uzyskane w pierwszym rządzieprzeznaczonoby na cele szkolne. Mowca ma nadzieję, że Sejm na cele szkolnictwa i na inwestycje pieniądze znaleźć musi, tak, jak się znajdują na inne cele. „Rzeczą Sejmu będzie znaleźć nowe źródła dochodów i przekonanie to w Sejmie ugruntować się musi. Kiedy?... Nie wiem. Ale to wiem, że jesteśmy wam oddani: lewica sejmowa i Rusini.“

Pos. dr. Wasung: „Wpłynęło dotychczas 1.700 petycyi do komisyi szkolnej. Sześć tygodni czasu za mało, żeby komisya mogła należycie we wszystkim się rozpałrzyć, praca w dodatku idzie w nadzwyczaj słabem tempie, gdyż kompletu komisyi zazwyczaj niema — z powodu biernego oporu posłów konserwatywnych, których trzech lub czterech na posiedzeniach brakuje. Kwartały pozgonne n. p. idą do zbadania Wydz. krajowego lub do Rady szk. kraj., a jak takie rzeczy szybko się załatwia, zilustrować można na przykładzie: chłopak, nim dostał sieroce zaopatrzenie po 4-letniem wyczekiwaniu, został pełnoletnim. O sprawach szkolnych decyduje opinia władz administracyjnych. Sprawozdanie cyfrowe podała R. S. K., przytem jednakże wniosków ze swej strony nie podała żadnych a przedłożenia rachunkowe są niedokładne, więc sprawy idą w odwłokę.

Obliczeń, coby kosztowało zniesienie n. p. 4 kl. płac, podwyższenie płac nauczycielom szkół wydziałowych, podwyższenie zaopatrzenia wdów i sierot?... nie ma, a jeśli tego nie będzie, Sejm nic zrobić, nic uchwalić nie może, bo dopiero na tej kanwie można coś budować; musi się mieć świadomość, co będzie ustawa kosztowała.“

M. Siciński, członek Z. Gł., zaznacza, że bez względu na to, skąd się fundusze wezmą, nauczycielstwo musi czynić starania o bezwarunkowe uregulowanie swych poborów. O materyały, potrzebne do obliczeń, dawno można się było postarać. Przed kilku laty były wygotowane obliczenia i Sejm miał dokładne o stanie rzeczy wyobrażenie. Mowca w mozolny sposób, zebrał drogą prywatną daty z dwudziestu kilku powiatów, odnośnie do pobieranych przez nauczycieli dodatków pięcioletnich i w wymownych cyfrach wykazał zebranych nie do uwierzenia znikomą małą ilość nauczycieli, pobierających więcej, niż... jeden dodatek.

W. Zgut (Szczawnica) zwraca uwagę na horendalnie niskie płace, pobierane przez nauczycieli zamieszkałych w zdrojowiskach. Pos. Tomaszewski wspomina również o gminach podmiejskich.

Pos. dr. Bandrowski wyjaśnia, że sprawa gmin takich leży w rękach posła H. Badeniego, należy przypomnieć ją również Marszałkowi podczas przyjęcia jutrzejszej deputacyi.

F. Piórog (Łańcut): „Deputacya, przedstawiając w Sejmie trzy naj-naglesze postulaty, nie powinna zbyć milczeniem definitywnej regulacyi płac.“

M. Fiala (powiat lwowski): „Uczniowie nasi, z świadectwem ukończonej szkoły wydziałowej, dochodzą do wyższych poborów w służbie państwowej, niż ich nauczyciele. Sejm na pokrycie niezbędnych potrzeb musi zaciągać pożyczki, ale i nauczyciele na sprawienie ubrania i obuwia dla swych dzieci muszą pożyczać“. Wykazuje na własnej osobie, ile mu zostaje z pobieranej płacy na utrzymanie domu, po potrąceniu wydatków na kształcenie trojga dzieci w szkołach lwowskich: nie więcej, niż pobiera nauczyciel młodszy, pomimo, iż jest kierownikiem 4-klasowej szkoły, ma trzy dodatki pięcioletnie i najwyższy wymiar płacy w... 4-tej klasie płac.

Po przemówieniach pp.: W. Manierskiego (del. krośnieńskiego), Bochenka (N. Sącz), J. Korneckiego (Lwów) i ref. K. Jaworskiego, zgodzono się jednogłośnie z tem zapatrywaniem, że należy wysłać deputacyę do wybitnych posłów sejmowych dnia następnego przed południem; imieniem deputacyi przemawiać ma do posłów wicepr. K. Jaworski.

## Deputacya w Sejmie.

Pod przewodnictwem prezeza Z. G. P. T. P., Dr. Tomaszewskiego, udali się delegaci Oddziałów z całego kraju w deputacyi do Sejmu. Z członków Z. G. wzięli w niej udział pp.: Jaworski, Brzeziński, Kornecki i Siciński. Deputacya udała się

najpierw do Marszałka kraju, hr. Badeniego. Imieniem deputacyi przemówił p. Jaworski w następujące słowa:

*Excellencyo!*

Polskie Tow. pedagogiczne, reprezentowane przez Zarząd Główny i delegatów poszczególnych Oddziałów całego kraju, przybywa do Excellencyi z prośbą o poparcie w następującej sprawie:

Od chwili, gdy Sejmowi krajowemu przypadł w udziale obowiązek opieki i ustawodawczego nadzoru nad szkolnictwem elementarnem w kraju naszym, nauczycielstwo ludowe, dotowane pod względem poborów służbowych najgorzej z pomiędzy funkcjonaryszy państwowych i krajowych, zwracało się ustawicznie do Sejmu z prośbą: bądźto o podwyższenie płac, bądź też o poprawę stosunków prawno-służbowych.

Zgodnie z prawdą należy stwierdzić, że petycye nauczycielstwa ludowego były zlekka traktowane i albo nie doczekały się załatwienia, albo uczyniono coś takiego, co nie pozostawało w żadnym stosunku do prośby; warunki pracy naszej i bytu codziennego zmieniały się z każdym rokiem, pociągało to za sobą nowe postulaty, których szereg wzrastał rokrocznie i doszedł w chwili obecnej do wielkich rozmiarów.

Jedyną odpowiedzią na prośby nasze ze strony Wysokiego Sejmu było stwierdzenie faktu, iż stosunki finansowe kraju są tego rodzaju, że o spełnieniu słusznych żądań nauczycielstwa ludowego nie może być mowy. Otóż, odnośnie do tego stwierdzić należy, że położenie finansowe kraju jest stale jednakie, a jeżeli dawnymi laty uzyskiwano równowagę budżetową, jeżeli nie zamykano budżetu krajowego niedoborami, na których pokrycie należałoby zaciągnąć pożyczki, to działo się to jedynie i wyłącznie dzięki odporności, jaką Sejm okazywał . . . nie tylko na punkcie podwyższenia płac nauczycielskich, ale także na innych polach gospodarstw krajowego. I dopiero z chwilą, gdy reprezentanci kraju przyszli do przekonania, że niepodobna odkładać wielu spraw rozmaitych bez szkody dla kraju, Sejm wstąpił na drogę realniejszej polityki gospodarczej, wyrównując dawne zaległości i niespełnione obowiązki. Wówczas dopiero okazało się, że dochody kraju nie wystarczają i na pokrycie niedoborów potrzeba zaciągnąć pożyczki.



Taki stan rzeczy daje Sejmowi — od lat szeregu — powód do twierdzenia, iż stan funduszków krajowych ani obecnie ani w najbliższej przyszłości nie uprawnia do nadziei, iżby życzenia nauczycielstwa ludowego mogły być urzeczywistnione.

Tak działo się do r. 1907., w którym Sejm krajowy przystąpił do częściowej regulacji poborów nauczycielskich. W dyskusyi, jaką Izba poselska przeprowadziła wówczas, podniesiono ze wszystkich obozów politycznych, iż ówczesna, skromna podwyżka płac nauczycielskich, jest tylko częściową (wynikającą z konieczności liczenia się z finansowem położeniem kraju) i że zupełną regulację odkłada się do r. 1911., w którym kraj otrzyma znaczniejsze źródła dochodów — z tytułu zniesienia prawa propinacyi i związanych z tem opłat od piwa i wódki.

Jesteśmy w przededniu roku 1911., a już ze strony posłów sejmowych dochodzą nas głuche a smutne wieści, że rachuby co do spodziewanych dochodów na rok przyszły zawiodły, to zaś, co się da uzyskać, nietylko nie wystarczy na pokrycie obecnego, 14-milionowego niedoboru, ale także wpłynie ujemnie na dalsze plany rozwoju gospodarki krajowej.

Nie ulega wątpliwości, że echa takie muszą wzbudzić lęk w szeregach nauczycielskich i napełnić serca nasze obawą o przyszły los rodzin nauczycielskich. Otóż w tej ważnej i poważnej chwili Pol. T-wo pedagogiczne poczuwa się do obowiązku stanąć przed Waszą Excellencyą, jako najwyższym dostojnikiem tego kraju, ze stanowczem oświadczeniem, iż nędza, panująca wśród szeregów nauczycielskich, jest tak wielka, że dalszego odkładania regulacji płac nauczycielskich i wszystkich, związanych z nią okoliczności, żaden, dobrze krajowi życzący obywatel, absolutnie doradzać nie może i nie powinien.

Excellencyo! Zdajemy sobie dokładnie sprawę z tego, iż w chwili obecnej stoimy przed Waszą Excellencyą, jako proszący, obcą nam przeto intencya stosowania jakichkolwiek gróźb i przestróg. Cała zresztą nasza, przeszło 40-letnia praca obywatelska jest wybitnym dowodem, że w działalności naszej przyświecała nam zawsze idea zgody i gorącego umiłowania kraju i że zawsze i wszędzie nieśliśmy zwątpiałym nadzieję lepszej przyszłości, wiarę i ufność, iż nadejdzie chwila, w której Sejm

spełni nasze, najgorętsze życzenia. I dziś także, jako dobrzy obywatele tej ziemi, musimy spełnić obowiązek sumienia i stwierdzić, że gdyby owo podwyższenie płac i uregulowanie stosunków prawno-służbowych nauczycielstwa miało się odwlec — przez wzgląd na finansowe położenie kraju — stracilibyśmy wiarę sami i nie byłibyśmy w stanie przyjąć odpowiedzialności za następstwa, jakie spłynęłyby na kraj nasz przez takie załatwienie sprawy. A ponieważ czas krótki, zebranie zaś materiałów — odnośnie do postulatów, zawartych w petycji naszej, wniesionej do Sejmu — będzie wymagało dość wiele czasu i pracy, upraszamy:

Excellencya raczy wydać odpowiednie zarządzenia, by sprawy:

1. zniżenia lat służby z 40-tu na 35,
2. uregulowania dodatków 5-letnich,
3. unormowania poborów dla emerytów, tudzież dla wdów i sierót po nauczycielach

mogły być załatwione w sesji jesiennej r. b., wszystkie zaś inne, objęte petycją naszą, doczekały się w r. 1911 merytorycznego, z istotną potrzebą zgodnego... załatwienia.

Niech nam wreszcie będzie wolno — z powołaniem się na słowa Waszej Excellencyi, wypowiedziane w Sejmie, iż w walce o zdobycie chleba powszedniego nie masz granic — wyrazić to głębokie przeświadczenie, że Excellencya uczyni wszystko, co leży w Jego mocy, by słuszne postulaty nauczycielstwa ludowego zostały załatwione przez Sejm z korzyścią dla nas... możliwie jak najspieszniej.

P. Marszałek odpowiedział mniej więcej w taki sposób:

„Jako marszałek kraju mogę oświadczyć, że żądania, wypowiedziane obecnie i zawarte w memoryale Z. G. P. T. P., zbadam przychylnie i poprę, aby w granicach możliwości załatwione zostały. Muszę atoli zaznaczyć, że głosy, wypowiedziane w r. 1907, jakoby w r. 1911 regulacja płac została definitywnie załatwioną, pochodziły nie ze wszystkich stron izby sejmowej; do tych, którzy obiecywali, ja przynajmniej nie należałem.

Obiecywanie to, czynione z pewnych tylko stron Izby, stało się powodem niezadowolenia, które powstać może wskutek tego, że Sejm nie ma możliwości uczynienia zadość żądaniom nauczycielstwa.

Moje sumienie jest pod tym względem czyste: obiecuję tylko wówczas, jeżeli mam przekonanie, że obietnicy dotrzymam. Mój sposób postępowania uważam za lojalny, bo nie wywołuje rozczarowań.

Legendy, rozsiewane przed paru laty o tem, że kraj otrzyma w r. 1911 sanację finansów w tej wysokości, iż potrafi nauczycielstwu uregulować pobory, zostały, niestety, rozwiane: kraj stoi wobec 14-milionowego deficytu i nie ma nadziei, by w r. 1911 dochody były tego rodzaju, iżby mogły zaspokoić żądania nauczycielstwa.

Życzenia wasze postaram się zbadać sumiennie i proszę mi wierzyć, że uczynię to, co się da zrobić... w granicach możliwości.

Uwzględnienie słusznych postulatów nauczycielstwa jest obowiązkiem Sejmu i Wydziału krajowego.

Kiedy się to stanie? — dziś tego powiedzieć nie mogę.

Co się tyczy oceny działalności Sejmu w latach ubiegłych, należy ją przeprowadzić podług słuszności i sprawiedliwości. Przyznać trzeba, że Sejm zrobił dużo dla nauczycielstwa, inna rzecz, że jest to niewystarczające.“

Na zapytanie, zwrócone do P. Marszałka przez delegata ze Szczawnicy, p. Zguta, w sprawie posunięcia miejscowości przedmiejskich i klimatycznych do wyższych klas płac, oświadczył p. Marszałek, iż kwestya ta jest traktowana w Sejmie żywciliwie i zdaje mu się, że będzie załatwiona pomyślnie.

Na uwagę Dra Tomaszewskiego, że najwłaściwszem załatwieniem kwestyi byłoby zniesienie systemu płac miejscowo-klasowego, a zaprowadzenie systemu osobowo-klasowego, odpowiedział p. Marszałek, że godzi się z tem, stoi atoli temu na przeszkodzie brak funduszków krajowych.

Następnie udała się deputacya do przewodniczącego komisji szkolnej, p. Dra E. Bandrowskiego, który — po wysłuchaniu żądań nauczycielstwa — oświadczył ze swej strony całą gotowość ich poparcia. Dr. Bandrowski wyraził nadzieję, że pewne postulaty, mianowicie: ustawa o dodatkach 5-letnich, ustawa emerytalna i зниżenie lat służby — uda się może załatwić



w tym roku (1910). Jako generalny mowca budżetowy „za“ poruszy jeszcze w tej sesji postulaty nauczycielstwa i będzie się domagał, by Sejm o nich pamiętał i przystąpił do ich zrealizowania.

Z kolei udała się delegacja do przewodniczącego komisji budżetowej, hr. L. Pinińskiego, który odpowiedział mniej więcej w te słowa:

„Mogę zapewnić panów, że dla żądań waszych odnoszę się z jak największą sympatią i będę się starał poprzeć je usilnie; nie taję się atoli z tem, iż sytuacja finansowa jest zła, jak nigdy przedtem i nie można się łudzić, by w r. 1911 Sejm mógł uczynić zadość żądaniom nauczycielstwa w całej pełni. Wskutek wzrostu wydatków kraju trudno myśleć o nowych dochodach, któreby pozwoliły kwestyę tę uregulować. Jeżeli od Państwa nie dostaniemy pomocy finansowej, to w r. 1911 nic uczynić nie będziemy mogli wobec 14-milionowego deficytu. Nie można również liczyć na podwyższenie dodatków do podatków, które już dziś dochodzą do 78%. Wobec ostatnich dwóch lat nieurodzaju trudno nakładać na ludność wyższe podatki.

Uznaję, że dokonana poprawa bytu nauczycielstwa nie jest dostateczną, ale nie można zapominać, iż sytuacja jest groźna.“

Na uwagę p. Jaworskiego, że nauczycielstwo nie może długo czekać wobec nędzy, w jakiej żyje, i wobec tego, że według pragmatyki dla urzędników, którą Rząd przedłożył Parlamentowi, funkcjonaryusz państwa z ukończoną szkołą ludową może dojść w poborach do IX. rangi, stanowisko nauczyciela ludowego jest śmiesznie marne, odpowiedział hr. Piniński:

„Winę tych stosunków ponosi Rząd centralny, który od kraju bierze dużo, a nie chce mu dać poważnych źródeł dochodu: wobec swoich funkcjonaryuszy jest wspaniałomyślny, a krajowi nie dozwala uczynić zadość obowiązkom, zwłaszcza szkolnym, które spełnić musi.“

Hr. Piniński zakończył wezwaniem, aby nauczycielstwo było pewne, iż on współczuje bardzo z jego położeniem i będzie popierał jak najzyczliwiej jego postulaty.

Następnie udała się deputacja do P. Wiceprezydenta Dr. Dembowskiego, który odpowiedział, że R. S. K. nie może pra-

gnać niczego innego, jak tylko, by pracownicy na polu szkolnictwa nie czuli się pokrzywdzeni. Żądania nauczycielstwa znajdują tak w R. S. K. jak i u niego jak najgorętsze poparcie. Akcja, rozpoczęta przez R. S. K. w sprawie budowy szkół, jest najlepszym objawem życzliwości ze strony R. S. K. dla nauczycielstwa, chodzi tu bowiem o jego zdrowie.

W tej chwili o wydatnej poprawie bytu nauczycielstwa trudno marzyć: częściowa poprawa będzie mogła nastąpić. Nie wątpię, że cały kraj Was poprze, bo, stwierdzam to raz jeszcze, nauczyciele obecnie czują się — naprawdę — prawdziwymi obywatelami kraju i ich praca zawodowa daje pomyślne wyniki.

Pisma zawodowe nauczycielskie wykazują, że nauczycielstwo pracuje nad dalszem kształceniem się. Rada szkolna krajowa nie może być przeciwna żądaniom nauczycielstwa i, jeżeli tylko Sejm krajowy będzie miał możliwość uczynienia zażądanie, okaże ze swej strony jak najgorętsze poparcie“.

Podczas przyjęcia deputacyi przez P. Wicepr. Dembowskiego przybył do sali prezes wiedeńskiego Koła Polskiego, p. Dr. St. Głąbiński. Imatrykulacya na uniwersytecie nie pozwoliła mu czekać na zakończenie przyjęcia u Dra Dembowskiego i wysłuchać prośby delegatów, odchodząc atoli złożył na ręce Dra Tomaszewskiego przyrzeczenie, że będzie się starał usilnie, aby kraj otrzymał na swe potrzeby ze strony Rządu jak najwydatniejszą pomoc finansową, a tem samem umożliwił Sejmowi zaspokojenie słusznych żądań nauczycielskich.

Poparcie postulatów naszych obiecał deputacyi również p. Stanisław Henryk hr. Badeni, który zaznaczył, że na pierwszym miejscu stawia kwestyę emerytur, następnie zaś sprawę znizienia lat służby i dodatków 5-letnich. Mowca wyraził nadzieję, że może jeszcze w tym roku uda się załatwić te sprawy, a przynajmniej pierwszą z nich, przeciw której nie powinno być chyba w Sejmie opozycyi.

J. K. (Lwów).

