

W obronie powagi szkoły powszechnej.

(Dokończenie).

W poprzednim zeszycie *Szkoły* (str. 52) przytoczyłem wyjątki z projektu „*Ustawy o szkolnictwie średnim ogólnokształcącym*“, które stanowisko szkoły powszechnej upośledzają, a spełnienie jej zadań wychowawczych mocno utrudniają przez obniżenie jej powagi w społeczeństwie. Tak śmiałe twierdzenie nie może pozostać gołosłownem; należy je uzasadnić, a wywody i argumenty poddać dyskusji publicznej. Rozpatrzmy zatem szczegółowo te zakwestjonowane postanowienia omawianego projektu.

Najważniejszym jest postanowienie, umieszczone na pierwszym miejscu; określa ono bowiem cel i zakres szkół średnich ogólnokształcących. (W „*Projekcie*“ §. 1 postanowień ogólnych str. 3). Zarzucam temu postanowieniu:

1) niezgodność treści z duchem ustawodawstwa demokratycznego, oraz 2) ułatwianie, a nawet zachęcanie do opuszczania szkoły powszechnej przed prawidłowem tej szkoły ukończeniem.

Ustrój demokratyczny nie uznaje warstw społecznych, uprzywilejowanych w jakimkolwiek kierunku. Art. 96 konstytucji głosi: „*Rzeczpospolita Polska nie uznaje przywilejów rodowych ani stanowych, jak również żadnych herbów, tytułów rodowych i innych, z wyjątkiem naukowych, urzędowych i zawodowych*“... Tendencja zaś, a może tylko niefortunna stylizacja §. 1 postanowień ogólnych wzbudza podejrzenie, że mamy jakąś uprzywilejowaną warstwę inteligentną i — co gorsze — będziemy tę warstwę kultywowali w szkołach „średnich ogólnokształcących“, dających wykształcenie „nie obliczone na potrzeby określonego zawodu“, a „wymagane“ od tej warstwy.

Otóż czas najwyższy, abyśmy przestali posługiwać się takimi kategorjami pojęć, jak „warstwa społeczna“ lub

„nieokreślony zawód“. Społeczeństwo demokratyczne składa się z obywateli, równych wobec prawa, których **pracy** (i tylko pracy) zabezpiecza konstytucja „poszanowanie, należne prawa i szczególną opiekę“. W społeczeństwie prawdziwie demokratycznym niema warstw nad- i podrzędnych: ludowych, robotniczych, inteligentnych (średnich), arystokratycznych (wyższych) i t. d.; są tylko obywatele, zrzeszeni w obokległe zawody pracy fizycznej lub umysłowej. Umysłowa praca uczonego jest tak samo zawodem, jak fizyczna praca rolnika, rzemieślnika, robotnika fabrycznego. Lecz żadna z tych dwu wielkich dziedzin pracy nie może i nie powinna być „czystą“, wyłączną; skoro bowiem natura ludzka jest związkiem ściśle wzajemnie warunkujących się pierwiastków: cielesnego i duchowego, to tem samem praca ludzka, jeśli ma być twórczą i pożyteczną, musi być emanacją obu tych pierwiastków. W przeciwnym razie nie uniknęłaby ludzkość zwyrodnienia po części fizycznego, po części umysłowego. Ludzie bowiem, oddający się wyłącznie pracy fizycznej, zdziczeliby wreszcie, wróciliby do pierwotnego stanu zwierzęcego; ludzie zaś, pracujący wyłącznie umysłowo, zmarnieliby fizycznie.

Popęd do pracy jest wrodzoną właściwością ludzkiej natury, a teoria podziału tego popędu na fizyczny i umysłowy jest bardzo zbliżoną do teorii podziału ludzkości na rodzaj męski i żeński. Nauki przyrodnicze z jednej, a psychofizjologia z drugiej strony wykazały, że **czyste typy** męskie lub żeńskie nie istnieją, że w każdym mężczyźnie i w każdej kobiecie właściwości obu typów występują w stosunku procentowym. Zupełnie podobnie popęd do jednego z dwu typów pracy: fizycznej lub umysłowej, jest w człowieku normalnym mieszany, z pewną przewagą jednego lub drugiego. A praca ludzka? Jako produkt tego dwoistego popędu wykazuje w swych rodzajach całą skalę procentową połączeń pracy fizycznej i umysłowej. Rozwój ludzkości — to rozwój przewagi ducha nad ciałem; — równolegle zaś szlachetnieje praca ludzka, bo siłę fizyczną człowieka zastępują coraz doskonalsze narzędzia pracy i maszyny, a te wymagają do kierowania raczej pracy umysłowej, niż fizycznej. W krajach kulturalnych rodzaje pracy czysto fizycznej, znikły prawie zupełnie, a pozostały trzy wielkie grupy: pracy umysłowo-fizycznej, fizyczno-umysłowej i naukowej. W każdym jednak

razie owa przewaga procentowa na rzecz jednego z obu głównych typów popędu do pracy czyli, mówiąc zrozumialej, większe uzdolnienie naturalne do pracy bądź fizycznej, bądź umysłowej, — powinno rozstrzygać przy wyborze zawodu, jeżeli — jak to trafnie określiła Komisja Edukacji Narodowej — „człowiekowi ma być dobrze (w społeczeństwie) i z nim dobrze“ (społeczeństwu).

Człowiek, sam podlegający ewolucyjnym prawom przyrody, nie może tych praw zmieniać; może je tylko badać, poznać i na swój pożytek obrócić. Podobnie zabiegi wychowawcze nie mogą z gruntu zmienić wrodzonych właściwości indywidualnych; wychowanie może i powinno wspierać tylko rozwój skłonności, uznanych za pożyteczne, a osłabiać wybujałość szkodliwych i tem „pomaganiem naturze“ osiągnąć równowagę i harmonję indywidualnej struktury cielesno-duchowej. Kastowość i płynące z niej przesady społeczne wypaczały przez długie wieki tę kardynalną zasadę wychowania, tamując przez to postęp ludzkości ku powszechnemu szczęściu. Niestety! — i obecnie jeszcze panują te przesady dosyć szeroko; omawiany zaś projekt ustawy o szkołach średnich, gdyby został uchwalony, nadałby im niejako sankcję ustawową, tworząc szkoły „ogólno-kształcące dla inteligentnej warstwy“. Jakąże szkołą i dla której warstwy jest szkoła powszechna??... Takiego pytania nie wolno zostawiać bez odpowiedzi w określeniach ustroju wychowania publicznego. Szkolnictwo prawdziwie demokratyczne nie może być ostoją przesądów kastowych, lecz przeciwnie powinno je zwalczać nawet wbrew tym warstwom społecznym, które je kultywują jeszcze. Spełni zaś to zadanie wtedy tylko, jeśli będzie zbudowane za zasadzie, wskazanej przez konstytucję: na zasadzie demokratycznej „poszanowania, należnych praw i szczególnej opieki dla wszelkiej pracy bez różnicy; spełni je, rozwijając w wychowankach wszechstronnie i harmonijnie wrodzony popęd do pracy; spełni je, przyjmując ustrój, uwzględniający o tyle ekonomiczne potrzeby społeczeństwa, aby w żadnej dziedzinie pracy nie było hyperprodukcji lub braku pracowników, fizycznie i umysłowo odpowiednio uzdolnionych, równocześnie zaś aby wybór zawodu, wybór rodzaju pracy dawał „radość życia“, t. j. był swobodny, zgodny z indywidual-

niem uzdolnieniem, nie dyktowany przez oportunizm lub kastowe uprzedzenia, bo taka tylko praca uszczęśliwia.

Kiedyż jednak, w jakim wieku indywidualny rozwój cielesno-duchowy jest już o tyle wyraźnie skryształizowany, że daje poniekąd rękojmię swobodnego, a trafnego wyboru zawodu, wyboru rodzaju pracy na całe życie? Odpowiedź na to pytanie jest bardzo ważną dla ustroju demokratycznego szkolnictwa, gdyż oznaczenie tego kryterjum dzieli szkolnictwo na ogólnoi-zawodowo-kształcące. Odpowiedź na to pytanie dała już ustawa konstytucyjna, postanawiając w art. 103, że „*praca zarobkowa dzieci niżej lat 15 jest zakazana*“, — a w art. 118, że „*w zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkową dla wszystkich obywateli Państwa*“. W ramach tych postanowień oznaczyła ustawa szkolna wiek szkolny na lat 7, t. j. od 7—14 roku życia, a Ministerstwo W. R. O. P. ułożyło program początkowego wykształcenia, które wszyscy obywatele Państwa wedle art. 94 konstytucji obowiązani są zapewnić (jako minimum) swoim dzieciom. Tymczasem omawiany projekt powiada, że szkoły średnie przeznaczone są dla młodzieży, posiadającej już taki stopień wykształcenia i rozwoju, jaki daje ukończenie szkoły powszechnej, **lub przynajmniej jej części**. Trudno byłoby zrozumieć ten dylemat, gdyby nie §. 16, który postanawia, że liczbę lat nauki (klas) w gimnazjach państwowych określa Minister W. R. i O. P.; nie może ona jednak być mniejszą od pięciu“. Tak więc projektodawca przekreśla jednocześnie odnośne postanowienia konstytucji, nakazujące stworzenie jednolitej szkoły powszechnej dla wychowania jednolitej duszy narodu, równość obywateli wobec prawa i trwałość ustroju gimnazjów państwowych. „Trudno nie pisać satyry“ — trudno wstrzymać się od uwagi pod adresem projektodawcy, że przy układaniu swego projektu miał na oku jedynie i wyłącznie obronę ośmioklasowego gimnazjum, a stara się przeprowadzić ją wbrew postanowieniom konstytucji, wbrew teoretycznym i doświadczalnym wynikom nauki o wychowaniu i wreszcie wbrew faktycznemu stanowi szkolnictwa w poszczególnych dzielnicach Państwa, którego nie zna wcale, albo tylko z rozmysłem nie uznaje, skoro w §. 180 postanowień przejściowych swego projektu powiada, że „w miarę podooszenia się stopnia organizacyjnego i poziomu dydaktycznego szkół powszechnych

poszczególnych miejscowości lub okolic będzie piąta część?) istniejących ośmioklasowych gimnazjów przekształconą na gimnazja pięcioklasowe“. (A co będzie, jeśli Minister W. R. i O. P. zechce korzystać z §. 16 i ustanowić gimnazja 6- lub 4-klasowe?) Gdybyż projekt uzasadniał przynajmniej, dlaczego tylko piąta część istniejących gimnazjów ma być przekształconą? Dlaczego nie wszystkie, jeśli stopień organizacyjny i poziom dydaktyczny szkół powszechnych jest już odpowiedni?

W Poznańskim i w Małopolsce istniały już przed zjednoczeniem wyższe szkoły ludowe, zwane „obywatelskimi“ (Bürgerschulen) lub „wydziałowemi“ (nazwa zapożyczona z ustaw K. E. N.). Szkoły te były najczęściej połączone z 4 klasowemi szkołami pospolitemi; były zatem nadbudową zwykłych szkół ludowych, w których kształcenie, zgodnie z wiekiem dziatwy 6—10 lat, nie przekraczało zakresu niższego poznania. Zadanie tych szkół było ogromnie doniosłe; przygotowywały one bowiem młodzież do pracy umysłowo-fizycznej, do zawodów praktycznych, jak je nazywamy w potocznej mowie. W szkołach tych uczyli nauczyciele z wyższemi egzaminami kwalifikacyjnymi, przy których wymogi były takie same, jak dla nauczycieli do niższych (czteroklasowych) szkół średnich, bo i takie przez pewien okres czasu istniały *).

Szkoły „obywatelskie“ spełniały doskonale swe zadanie w Wielkopolsce, stojącej wysoko ekonomicznie, a posiadającej szkoły średnie z niemieckim językiem wykładowym. W Małopolsce szkoły wydziałowe męskie miały początkowo tak małą frekwencję, że je trzeba było zwinąć. Przyczyną tego był niski stan ekonomiczny kraju z jednej, a uprzedzenie społeczeństwa do szkół ludowych wogóle z drugiej strony. Skoro bowiem nie było zapotrzebowania młodzieży w zawodach praktycznych, a szkoła średnia, chociażby nieukończona, otwierała widoki na chleb urzędniczy, każdy ojciec starał się zwrócić syna do gimnazjum lub szkoły realnej. Ale na skutek tego okazała się niebawem ogromna hyperprodukcja pracowników umysłowych, nawet z wykształceniem uniwersyteckiem. Przyszło więc opamiętanie, a gdy dzięki usiłowaniom Sejmu krajowego zaczął się kraj dźwi-

*) Dr. Karol Falkiewicz. Rozwój szkolnictwa ludowego w Galicji w latach 1848—1898.

gać także ekonomicznie, otwarto ponownie szkoły wydziałowe, które przy dostatecznej frekwencji w ostatnim okresie przed wojną światową rozwijały się intensywnie, z wielkim dla uprzemysłowienia kraju pożytkiem.

Struktura tych szkół obywatelskich, względnie wydziałowych, odpowiada zupełnie zasadom ustroju 7 klasowej szkoły powszechnej. Odpowiadają one zupełnie wymogowi, że „nauczanie w oddziale pierwszym, drugim i trzecim ma odbywać się z reguły w ten sposób, że jeden nauczyciel uczy wszystkich przedmiotów. W oddziale (zaś) czwartym, piątym, szóstym i siódmym przedmioty rozdzieli się pomiędzy nauczycieli systemem grupowym... stosownie do szczególnych uzdolnień nauczycieli“. (Str. 13 rozkładu godzin w szkołach powszechnych).

Szkoły te przyjęły też rzeczywiście program nauki powszechnych szkół siedmioklasowych, posiadają zatem bezsprzecznie wymagany stopień organizacyjny i poziom dydaktyczny, a jest ich w Poznańskim i Małopolsce więcej, niż ośmioklasowych gimnazjów. Powtarzamy wobec tego pytanie, z jakiej przyczyny, i w jakim celu ogranicza projekt przekształcenie istniejących w tych dzielnicach gimnazjów do piątej części? Projekt daje w tym samym 180 paragrafie odpowiedź następującą: „Dodatni wynik tego masowego (? piąta część) doświadczenia zadecyduje o przekształceniu ogółu gimnazjów państwowych na pięcioklasowe“. Ta jednak odpowiedź jest tak samo „jasną“, jak odpowiedzi delfickiej wyroczni, a paragraf 180 w całości jest tak sformułowany, aby uniemożliwił wprowadzenie w życie gimnazjów pięcioklasowych. Jest w nim bowiem postawiony warunek, a brak określenia, kto ma orzec, że warunek już spełniony. Na wypadek zaś, gdyby się znalazł kiedyś uprawniony rzeczoznawca, to orzeczenie jego spowoduje tylko doświadczenie z piątą częścią. Ale do oceny wyniku doświadczenia niema znowu wskazanego ani rzeczoznawcy, ani czasu, kiedy ocena powinna ostatecznie nastąpić. Jest to tak zręczna kazuistyka, że nawet w Poznańskim i Małopolsce do rozpoczęcia doświadczenia nigdy chyba nie przyjdzie.

Otóż doświadczenie wcale nie jest potrzebne z tej prostej przyczyny, że niepotrzebne są gimnazja ośmioklasowe. Skoro bowiem z postanowień §§. 30 i 185, (pomieszczonego mylnie wśród postanowień przejściowych) wynika niedwu-

znacznie, że trzy niższe klasy gimnazjum ośmioklasowego, nawet klasycznego, odpowiadać mają w ogóle „*planowi odpowiednich klas publicznej szkoły powszechnej siedmioklasowej*“ (oddziałowi 4, 5, 6), to jaki cel tej rozrzutności w otwieraniu równorzędnych oddziałów dla dziatwy w wieku lat 10—13? Chyba ten, aby stworzyć konkurencję szkole powszechnej i podkopać jej powagę w społeczeństwie, które i bez tego nawykło tradycyjnie uważać gimnazjum za szkołę właściwą, lepszą, wyższą. Bez żadnego doświadczenia można kategorycznie przyjąć za pewnik, że gdzie będzie szkoła siedmioklasowa powszechna i ośmioklasowe gimnazjum, tam wszystkie dzieci po ukończeniu trzeciego oddziału w szkole powszechnej zgłoszą się do pierwszej klasy gimnazjalnej i wyższe oddziały szkoły powszechnej opustoszeją, staną się zbędne. Autor projektu ustawy o szkołach średnich odpowie niezawodnie, że tak źle nie będzie, bo przeszkodzi temu egzamin wstępny. Rozpatrzmy zatem i tę sprawę. Egzamin wstępny, podobnie jak ośmioklasowe gimnazjum, jest spuścizną rządów zaborczych. Stwierdzam jednak równocześnie, że przed erą konstytucyjną, gdy także szkoły ludowe 4 klasowe (Hauptschulen) były rządowemi, dobre świadectwo takiej szkoły otwierało wstęp do gimnazjum bez egzaminu, a prywatyści i uczniowie szkół niższej kategorii musieli najpierw składać egzamin końcowy w szkole 4 kl. rządowej. Dopiero po objęciu szkolnictwa ludowego przez kraj wprowadził rząd egzamin wstępny do gimnazjum z tego powodu, że podstawa dydaktyczna niższych klas gimnazjum klasycznego i szkół ludowych krajowych była odmienną. Przez wprowadzenie egzaminu wstępnego rząd zaborczy podkopał powagę całego szkolnictwa ludowego, zmienił kierunek wychowawczy szkół ludowych miejskich, a nie przeszkodził temu wcale, że duży procent młodzieży marniał, nie kończąc ani szkoły średniej ani szkoły ludowej, względnie wydziałowej, gdyż najrychlej dopiero po ukończeniu 13 roku życia popęd do pracy jest o tyle w dziecku różniczkowany, że można o niem powiedzieć, który typ pracy zawodowej zgodniejszy będzie z jego cielesno-duchowym ustrojem. Egzamin wstępny będzie miał rację wprowadzenia w gimnazjach 5 klasowych i to tylko względem uczniów (uczenic), których świadectwo, uzyskane w szkole powszechnej, będzie nasuwało pewne wątpliwości co do zdeklarowanej wyraźnie skłonności

do pracy umysłowej. Zwińmy gimnazja ośmioklasowe; koszta utrzymania trzech niższych klas gimnazjalnych obróćmy na ulepszenie wyższych oddziałów szkół siedmioklasowych, przenieśmy powagę gimnazjów w społeczeństwie na szkoły powszechne przez nadanie waloru ich świadectwom, a wytworzymy szkolnictwo, odpowiadające wszelkim potrzebom demokratycznego społeczeństwa.

Prawdzic.

Wincenty Jasiewicz.

Czy nauczyciel może i czy powinien moralnie wpływać na działalność poza szkołą?

Od Redakcji. Już po umieszczeniu w *Szkole* artykułu F. Hollitschera p. n. „Nauka o wychowaniu moralnym“ znaleźliśmy przypadkowo zapisany zeszyt z listem następującej treści: „Na żądanie przesyłam ma skromną pracę do łaskawego użytku oraz proszę według Swego ocenienia zmodyfikować, gdyby się kwalifikowała do druku. — Kraków 19. X. 1907“. A więc rękopis z przed 15 lat! Nie było jeszcze wtedy dzieł z zakresu „Pedagogiki moralnej“ (Moral-Pädagogik). Owa „skromna praca“ świadczy zatem wymownie o wychowawczej intuicji polskiego nauczycielstwa ludowego i jest chlubnym dokumentem ideowego pojmowania zawodu nauczycielskiego. Dlaczego artykuł, tak oryginalny na owe czasy, znalazł się „w koszu redakcyjnym“ — trudno dziś orzec. Może wydał się za długim (61 zeszytowych stron pisma); może okazał się zbyt trudnym do literackiego ujęcia, którego mu brak; może wreszcie naprowadzone przykłady były przed 15 laty zbyt drastycznymi. Korzystamy jednak z wyrażonego w liście autorskiego zezwolenia i podajemy artykuł w znacznym streszczeniu.

Tytuł artykułu jest o tyle nietrafny, że autor nie pomija w nim również wpływu nauczyciela na działalność w szkole. Oto jak autor tę sprawę przedstawia: „Lud nasz, który dla braku należytej inteligencji nie potrafił jeszcze wniknąć we właściwą istotę szkoły, nie odczuwa tak, jak gdzieindziej, braku nauki, a skutek pracy nauczyciela ocenia z tego, co „mu się w oczy rzuca“, o czym bez wielkiego zastanowienia może powiedzieć, że to złe lub dobre. Przekonałem się o tem na pierwszej mojej posadzie nauczycielskiej w gminie, w której szkoła dopiero właśnie została otwartą. Gdy po kilku miesiącach przy nadarzonej sposobności zapytałem jednego z gospodarzy, czy przydała się

szkołą, odpowiedział, że nawet bardzo, bo dzieci szkolne w domu, na drodze, w kościele całkiem inaczej zachowują się, niż dzieci, nie uczęszczające do szkoły. W domu są posłuszniejsze i grzeczniejsze; na drodze pozdrawiają starszych po Bożemu i nie robią hałasów; w kościele nie oglądają się, nie rozmawiają i t. d. O czytaniu, pisaniu i w ogóle o nauce szkolnej mój interlokutor ani nie wspomniał. Odtąd nie tylko w szkole — pisze autor — kładłem duży nacisk na uobyczajenie dziatwy, ale wychodziłem często na wieś, aby przekonać się o zachowaniu poza szkołą, a rodziców o postępowanie dzieci w domu zapytać. Rezultat tej kontroli uobyczajenia poza szkołą przeszedł moje oczekiwania. Chociaż bowiem nie jestem wcale genjuszem w zawodzie nauczycielskim i w nauce nie osiągałem lepszych rezultatów, niż koledzy, zdobyłem sobie taką miłość w gminie, że po przeniesieniu mnie przez władze szkolne do miasta — ludność żegnała mnie z płaczem, procesjonalnie odprowadzając. Jak długo zaś przebywałem w owym mieście, a któryś z gospodarzy tam przyjechał, nie omieszkał mnie odwiedzić, spytać o zdrowie, oświadczyć od całej gminy pozdrowienie“.

Ze swych wycieczek po wsi i w pole naprowadza autor taki jeszcze wypadek: „Gdym raz szedł ścieżką, przecinającą nieużytki, przeznaczone na pastwisko, usłyszałem bardzo niemoralną piosenkę, którą jakiś głos męski pełną piersią wyśpiewywał. Teren był nierówny, śpiewaka nie widziałem. Skierowałem jednak kroki w stronę, skąd śpiew się rozlegał, i wnet ujrzałem w obszernym jarze kilkunastoletniego wyrostka, otoczonego gromadką dzieci różnego wieku i płci, a wśród nich nawet kilkoro szkolnych. Te, dojrzawszy mnie, rozpierzchły się do swych krów; śpiewak umilkł; pozostałe dzieci spozierały zdziwione to na mnie, to na niego. Ja zapytałem poważnie: Co to za zbereźnik wyśpiewywał tu przed chwilą taką brzydką piosenkę, że obrażał Pana Boga i gorszył was? Pan Bóg, moje dzieci, jest wszędzie, tak tu, jak w kościele. Dzieci nic nie odpowiedziały, spojrzały tylko w stronę owego pastucha, który odwrócił głowę, abym go nie poznał. Poszedłem dalej bardzo posmutniały, myśląc nad tem, jak temu zaradzić. Znalazłem wreszcie środek. Zaraz następnego dnia na przerwie zgromadziłem dziatwę na podwórzu szkolnem i nauczyłem gry towarzyskiej przy wtórze śpiewu. Tak się bawcie i śpiewajcie na pastwisku! —

rzekłem na zakończenie. Takich zabaw nauczyłem dzieci więcej, a gdy w kilka dni później wyszedłem znowu na pastwisko, przekonałem się, że środek był skuteczny.

Jeszcze jeden przykład z praktyki zawodowej w jednym z większych miast prowincjonalnych. „W mieście T...”, pisze autor, był w użyciu ciekawy sport, w którym udział brali uczniowie. Oto jacyś „filuci“ układali prośby, w których przedstawiali okropną nędzę albo jakiegoś umierającego robotnika, ojca 7 dzieci, albo kaleki bez nóg i rąk, lub t. p. Prośby te, napisane czytelnie na arkuszu papieru, nosili po domach mali chłopcy i wyludzali jałmużnę. Sam w przeciągu kilkunastu dni dwa razy udzieliłem, jak na moje finansowe stosunki dosyć znaczne wsparcie, wzruszony taką prośbą „do serc litościwych“. Aż pewnego razu spotkałem takiego małego petenta z arkuszem w ręku na ulicy, u której wylotu stał jakiś dosyć przyzwoicie odziany młody mężczyzna. Chłopak wybiegł właśnie z pewnej kamienicy i rozglądał się bezradnie, a mnie się wydało, że ów na rogu ulicy stojący mężczyzna dawał mu jakieś znaki. Chłopak wbiegł do kamienicy po przeciwnej stronie, ja zaś, aby móc sprawdzić moje podejrzenie, udałem, że czytam kartki, nalepione u bram, ogłaszające wolne pomieszkania. Po kilku minutach chłopak wybiegł z kamienicy i znowu zwrócił się w stronę owego mężczyzny; teraz zauważyłem już na pewne, że ten wskazuje mu ruchami ręki, do której bramy i na które piętro wejść powinien. Udałem się do swego pomieszkania, które się znajdowało przy ulicy sąsiedniej. Może w pół godziny po zapukaniu do drzwi wszedł ów chłopak do mnie i podał mi swój arkusz. Rzuciłem tylko okiem na wstęp, spojrzałem na podpis i bezpośrednio zapytałem chłopaka, jak się nazywa. Zmieszał się i podał nazwisko, różne od umieszczonego na końcu prośby o wsparcie. Gdy z tego powodu wyraziłem zdziwienie, chłopak zmieszał się jeszcze bardziej i oświadczył mi wreszcie, że zbiera datki dla znajomego, z litości. A może to ów znajomy stał przy ulicy N..., gdyś przy tamtej ulicy kwestował? Ale gdzież tam! — proszący leży ciężko chory — odpowiedział. A ty chodzisz do szkoły? Gdzie mieszkasz? Otrzymawszy odpowiedź, że uczęszcza do 4 oddziału i mieszka przy ulicy X pod liczbą ... zakończyłem badanie słowami: „Nie mam drobnych pieniędzy, zapamiętam jednak adres tego proszącego chorego i sam zaniosę mu wsparcie“. Wyraz

twarzą chłopca na to moje oświadczenie przekonał mnie, że jestem na śladzie jakiegoś oszustwa. Na drugi dzień zaraz udałem się na poszukiwania. Sprawdziłem przedewszystkiem, że pod adresem, podanym w prośbie, nie mieszkał żaden chory nędzarz. Udałem się następnie na przedmieście, na którym miał mieszkać ów chłopak. Znowu pod liczbą ... nie mieszkał nikt, noszący podane nazwisko. Natomiast zetknąłem się w tym domu z uczniem znajomym, który ofiarował się zaprowadzić mnie do mieszkania ucznia tego nazwiska. Poszliśmy. Dwadzieścia domków dalej od wskazanego przez chłopaka ujrzałem go na podwórzu. Poznał mnie widocznie i uciekł w pole. Poprosiłem więc towarzyszącego mi ucznia, aby mu powiedział, że ma przyjść do mnie na drugi dzień o 5-tej po południu; w przeciwnym razie zwrócę się wprost do jego rodziców. Przyszedł i z płaczem przyznał się, że ów młody jegomość, który stał wtedy na rogu ulicy, dał mu arkusz i namówił go do chodzenia po domach, a następnie odbierał od niego zebraną jałmużnę i dawał kilkanaście groszy „na cukierki“. Przedstawiłem chłopcu jego postępek we właściwym świetle, ale na tem nie poprzestałem. Udałem się do inspektora szkolnego i jemu przedstawiłem całą sprawę. Inspektor zwołał konferencję kierowników szkół miejscowych, przedstawił im odkrycie moje (bez podawania mego nazwiska) i polecił, aby na oszukańczy proceder zwrócili uwagę gospodarzy klas (dziś t. zw. wychowawców — przyp. Red.) i zarządzili stosowne pouczenie dziatwy. Ponadto Rada szk. odniosła się do miejscowej policji, a ja umieściłem w miejscowym tygodniku ostrzeżenie mieszkańców przed oszustem. Obnoszenie prośb o wsparcie ustało zupełnie“.

Po naprowadzeniu kilku takich przykładów stwierdza autor na nich wielką doniosłość opieki pozaszkolnej nad dziatwą, wyprowadza z nich ogólne wskazówki postępowania i wreszcie odpowiada na pytanie: „Czy nauczyciel jest obowiązany do tej opieki?“ — Odpowiedź na to pytanie uzupełnia artykuł F. Hollitschera: „Nauka o wychowaniu moralnem“, który pomieściła *Szkola* w zeszytach II i III z tego roku (str. 38—43 i 60—68), podajemy ją zatem na zakończenie:

„Nauczycieli-wychowawców — pisze autor — nie potrzebuję chyba przekonywać, że nasz obowiązek nie kończy się w izbie szkolnej, że powinniśmy stosować wszystkie środki

skutecznego wychowania, a do tych należy także czuwanie nad działwą poza szkołą wspólnie z domem rodzicielskim, opiekunami i całym społeczeństwem. Nauczyciel, który rozumie, czego od szkoły oczekuje narodowość i Ojczyzna, nauczyciel z powołania, a nie samolub, pracujący bezmyślnie dla kawałka chleba, nie zaniedba żadnej sposobności, aby poznać jak najdokładniej stosunki domowe działwy szkolnej. Spróbujcie, koledzy i koleżanki, wejść na tę drogę, a przekonacie się, jak ja i wielu innych starszych kolegów, ile można zdziałać dla umoralnienia nie tylko dzieci, ale i starszych, przez zetknięcie się z życiem pozaszkolnym; ile przyjemności duchowych skutki takiej zbożnej pracy przynoszą. Trafi się czasem także nieprzyjemność, — nawet przy największym takcie i rozwadze. Ale cóż to znaczy wobec tego wewnętrznego zadowolenia, które przynosi świadomość, że spełniamy obowiązek nasz zawodowy w całej rozciągłości. Nieprzyjemności przytrafiają się zresztą bardzo rzadko; ogół umie odczuć cel tych zabiegów nauczyciela i odplaca mu szacunkiem, miłością, wdzięcznością i zaufaniem. Jeżeli zwłaszcza wszyscy tak postępować będziemy, jeżeli wszyscy nie tylko w szkole, ale i poza szkołą nad dziećmi pracować zaczniemy, podniesiemy znaczenie szkoły i nauczycielstwa, zjednamy sobie uznanie społeczeństwa i w ten sposób zdobędziemy polepszenie bytu materialnego o wiele łatwiej i prędzej, niż przez różne petycje, wnoszone do Sejmu i władz szkolnych“.

Tak przed 15 laty pojmował ów nieznaną nauczyciel-wychowawca swe obowiązki. Do takiej pracy wzywa nas jeden z tych bojowników narodowego i moralnego wychowania, którzy przed wielką wojną pod rządami władz zaborczych, w warunkach stokroć gorszych, niż nasze dzisiejsze, przygotowywali odrodzenie Ojczyzny. Cześć im! — żyją czy pomarli. Nas wolna dziś Ojczyzna wzywa do gorliwego naśladownictwa, gdyż długoletnia wojna tak podcięła moralność społeczną, że odbudowa jej większe ma bodaj znaczenie, niż zwalczanie analfabetyzmu.

Autora bardzo prosimy, aby, jeśli żyje, podał swój adres. Ewentualnie ktoby z Czytelników *Szkoły* miał o nim jakie wiadomości, zechce nam je podać.

Redakcja.

Miscellanea z praktyki zawodowej.

1. Przepelnienie szkół.

Wyjątek z listu pewnej nauczycielki opiewa następująco: „Jestem na posadzie naucz. od 1 listopada 1921. Szkoła w tej wsi jest czynną już od r. 1917; zastałam przeto 5 oddziałów i udzielałam nauki w 5 grupach, chociaż w pierwszym oddziale były także dzieci 13 i 14 letnie, które po 3 latach uczęszczania do szkoły nie nauczyły się czytać. Od lutego otrzymał posadę w sąsiedniej wiosce nauczyciel, a Inspektor szk. zarządził połączenie obu szkół i oddał nauczycielowi kierownictwo. Połączenie obu szkół odbyło się w ten sposób, że wszystkie dzieci z obu wsi, należące do pierwszego i drugiego oddziału, uczęszczają do mojej szkoły, a dzieci wyższych oddziałów do szkoły, prowadzonej przez nauczyciela, który udziela także nauki analfabetom dorosłym. Mam w ten sposób znacznie ułatwioną pracę, gdyż rano prowadzę oddział drugi, po południu pierwszy. Ale ten oddział I. sprawia mi jeszcze teraz dużo zmartwienia. Po połączeniu bowiem dziatwy obu wsi uczęszcza rano, jako II. oddział, 25 dzieci, a popołudniowy oddział pierwszy liczy aż 73 dziatwy. Najęta izba szkolna jest przestronna, mieści 16 ławek, jest zatem pomieszczenie dla tej dziatwy, ale nauczanie ogromnie trudne, bo materiał nauki ten sam, a dziecko siedmioletnie inaczej pojmuje, niż wyrostek 13 lub 14 letni“.

Przedewszystkiem zwracam uwagę ogółu zapytujących *Szkołę* o poradę w sprawach zawodowych na niedokładność dat i szczegółów w pytaniach. Nie jestem w możności udzielenia dokładnych wskazówek dla sytuacji, przedstawionej w powyższym liście, gdyż nauczycielka nie podaje liczby dzieci wedle wieku. Jeżeli zachodzi potrzeba dzielenia tego samego oddziału, to najlepszym będzie podział na dwie grupy; a) od 7—10 lat i b) od 11—14 lat. Nie podaje też nauczycielka liczby dziatwy oddziałów, prowadzonych przez nauczyciela kierującego, (t. j. trzeciego i czwartego). W takim bowiem okresie przejściowym, jaki-przechodzi obecnie szkolnictwo w Kongresówce i na Kresach, musi wszelka formalistyka ustąpić miejsca skuteczności i względom praktycznym. Na podstawie dat, które otrzymałem, mogę udzielić tylko następującej porady, która jednak może nie będzie jedynie najwłaściwszą:

Zarządzenie Inspektora szk. połączenia dwu sąsiadujących szkół było bardzo trafne, gdyż na skutek tego powstała jedna szkoła dwuklasowa, a więc o wyższym programie nauki. Nie

wątpię, że oddalenie obu szkół nie przenosi 3 *km*. Jeśli kiedyś przyjdzie do budowy szkoły w tych stronach, to dla obu wsi należy miejsce pod budowę wyznaczyć mniej więcej w środku, przez co zmniejszy się jeszcze różnica oddalenia; budynek powinien jednak posiadać cztery sale naukowe, gdyż z frekwencji podanej można wnosić, że będzie potrzebną szkoła 4 klasowa. Nauczycielka zaś niechaj oddział I, stanowczo zbyt liczny, rozdzieli na grupy, jak podałem; i grupę starszej dziatwy (od 11 do 14 lat) przyłączy do oddziału II, pobierającego naukę rano. Powstanie w ten sposób klasa kombinowana z zajęciem cichem, pobierająca naukę w trzech godzinach; na popołudnie zaś przypadnie nauka dwugodzinna z oddziałem pierwszym młodszym (od 7—10 lat). Gdyby ten ustrój z jakichkolwiek względów nie odpowiadał nauczycielce, pozostaje drugi sposób, w porze zwłaszcza letniej możliwy, a to nauka trzyrazowa po 2 godziny z każdym oddziałem w porządku następującym: rano oddział I starszy — przerwa jednogodzinna — oddział II — przerwa dwugodzinna — i wreszcie oddział I młodszy. Ponieważ ten ustrój powoduje 6 godzin tygodniowo pracy nadobowiązkowej, przeto o zatwierdzenie należy się odnieść do Inspektoratu szkolnego.

Jeszcze jedna uwaga na wypadek przepełnienia szkoły jednokl.: „Rozkład godzin w szkołach powszechnych“ postanawia (str. 17), że na terenie b. zaboru rosyjskiego mogą istnieć przejściowo szkoły czteroletnie. Radzę to postanowienie stosować nie tylko w byłym zaborze rosyjskim, lecz tam wszędzie, gdzie trudności nie do przewyciężenia zmuszają do otwarcia szkoły jednoklasowej, chociaż liczba dziatwy w wieku szkolnym (7—14 lat) wymaga dwu lub nawet więcej sił nauczycielskich. Należy jednak postanowienie to rozumieć w ten sposób, że do szkoły należy wprowadzać dziatwę przedewszystkiem starszych roczników, a młodsze niechaj czekają na swą kolej lub zmianę stosunków.

2. Doksztalcanie zawodowe.

A) Treść karty kosp.: „Niniejszem proszę bardzo uprzejmie o łaskawe podanie mi książki, broszury, czasopisma, resp. informacji co do miejsca i osoby do opracowania następującego tematu: „Jak należy prowadzić naukę, aby młodzież ćwiczyć w cnotach, wprawić do dobrych obyczajów i nauczyć ją wypełniania powinności“. O ileby znalazła się

książka, broszura, czasopismo i t. p., które ten temat opracowują, to proszę o łaskawe przysłanie mi za zaliczką“.

B) Skrót listu: „Otrzymałyśmy polecenie, aby przez święta (wielkanocne) przeczytać jakieś dzieło dydaktyczne lub metodyczne i zdać sprawę z jego treści. Proszę mi poradzić, co mam, nieszczęśliwa, zrobić, skoro nie mam żadnej takiej książki prócz tych, które zalecono nam do kupna na kursie dokształcającym, a z których żadnego nie umiem streścić, bo dopiero jeden kurs wakacyjny odbyłam i nie wszystko w nich rozumiem. Zapiski z tego kursu także niewiele mi pomagają, bo przy notowaniu nie można uważnie słuchać i teraz notatek poczynionych także nie rozumiem. Zresztą książki obecnie takie drogie! płaca zaś taka mała! O *Szkole* także nic nie wiedziałam, pożyczyla mi koleżanka z Małopolski trzy zeszyty z tamtego roku, gdy na Boże Narodzenie byłam w domu. Teraz sama prenumeruję, ale czy to wystarczy, gdy jako temat napiszę, — co z którego artykułu i jak zrozumięłam“..

Dokształcanie zawodowe jest koniecznością, jest pierwszym warunkiem rozwoju szkolnictwa, podstawą postępu w każdym dziale nauczania i wychowania. Zdobyta jakkolwiek drogą umysłowość wymaga ciągłego pokarmu i dokształcania; w przeciwnym razie nie utrzyma się nawet na poziomie już osiągniętym, lecz ubywa z roku na rok i marnieje. Dużoby o tem dało się napisać, ale nie wolno mi odstępować od rzeczy. Dawne ustawodawstwo szkolne przewidywało dla podtrzymania ruchu umysłowego wśród nauczycielstwa konferencje okręgowe i krajowe, tudzież wydawnictwa urzędowe, biblioteki okręgowe i miejscowe. Tematy na konferencje okręgowe coroczne układały tak zwane wydziały konferencyjne, a zatwierdzała Rada szkolna krajowa. Tematy na konferencję krajową, zwoływaną co trzy lata, układał wydział wykonawczy krajowej konferencji. Niewiadomo, kiedy szkolnictwo odrodzonej Polski otrzyma wreszcie pełną ustawę, w której niezawodnie znajdą się analogiczne postanowienia o dokształcaniu zawodowym nauczycielstwa. Obecne stosunki nakładcze i lekturalne są wprost okropne. Drożyzna wyprawia orgje w handlu księgarskim. Pokarm duchowy jest tak samo drogi, jak artykuły żywnościowe, a niestety! o wiele częściej fałszowany i zastępowany szkodliwymi namiastkami. A jednak coś zrobić trzeba i w zakresie dokształcania zawodowego nauczycielstwa szkół powszechnych, bo w przeciwnym razie szkolnictwo to nie ruszy tam naprzód, gdzie się dopiero tworzy, a cofnie się wstecz i zmarnieje w tych dzielnicach, w których stało już wysoko. Znowu odstępuję od rzeczy, zaczepiwszy

o temat, na który tomy pisać można. Wracam więc do tematu właściwego.

Z przytoczonych korespondencyj wynika, że Inspektoraty szkolne usiłują działać w kierunku zawodowego doksztalcenia. (Przypuszczam, że temat podany na karcie koresp. jest również tematem konferencyjnym). Otóż tak się złożyło, że w tym czasie, gdy karta koresp. nadeszła do Redakcji, składał się już do zeszytu *Szkoły I—II* z r. bież. (str. 38) artykuł „Nauka o wychowaniu moralnem“. Korespondent znalazł w nim dostateczne wskazówki tak co do dzieł, jak i opracowania swego tematu. Nauczycielce na jej list odpowiedzieliśmy, że wykorzystanie jednego z artykułów w *Szkole* zapewne wystarczy.

Uwagę Inspektorów szkolnych zwracamy na obie korespondencje. Z ich treści wynika bowiem, *a)* że tematy, mające na oku zawodowe doksztalcenie, nie powinny być za trudne, i *b)* że kursy doksztalcające wymagają dużej reformy. Co do tematów doksztalcających — to najobfitszem i najodpowiedniejszym ich źródłem są obecnie nowe „programy naukowe“. Jeżeli zaś także Ministerstwo W. R. i O. P. czyta *Szkołę* — to zwracamy jego uwagę na nagłą konieczność dostarczenia nauczycielstwu szkół powszechnych perjodycznej bezpłatnej lektury, zmierzającej celowo i praktycznie do zawodowego kształcenia.

Autor „Praktycznego Nauczyciela“.

Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych.

(Ciąg dalszy).

Szkoły czteroklasowe.

Rozdział I tej pracy zakończyłem twierdzeniem, że tylko dwa typy (stopnie) organizacyjne zasługują na ustalenie, t. j. siedmio- i cztero-klasowe. Wszystkie inne kategorie, uwzględnione teoretycznie w „Rozkładzie godzin“, uznałem za stopnie przejściowe, za szkoły rozwojowe. Uchwalona 17 lutego 1922 ustawa państwowa „o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych“, uzależniająca „stopień organizacyjny szkoły od liczby zamieszkałych w obwodzie (o promieniu 3 km) dzieci

w wieku szkolnym“ — uwalnia mnie od potrzeby motywowania tego twierdzenia, opartego na uznaniu decydującego znaczenia frekwencji dla wychowawczej skuteczności pracy nauczyciela. Skoro bowiem ustawa — zgodnie z mojami wywodami — wyznacza dla szkół czteroklasowych połowę tej frekwencji co dla siedmioklasowych — to właściwie powyższe twierdzenie moje jest już udowodnione. Pozostaje mi zatem jedynie wskazanie takiego ustroju wewnętrznego (rozkładu godzin), któryby szkołom czteroklasowym zapewniał skuteczność wychowawczą szkół siedmioklasowych, czego nie czyni obecny rozkład godzin, jak to wykazałem poprzednio przy omawianiu urzędowej teorii organizacyjnej szkół 6- i 5-klasowych. Wykazane błędy tej teorii usunie następujący rozkład godzin:

Rocznik 1 oddział 1 klasa I

”	2	”	2	} klasa II (nauka przed- i popołudniowa).
”	3	”	3	
”	4	} ”	4	} klasa III (program nauki oddziału 4 i 5 przystosowany do nauki dwuletniej).
”	5		5	
”	6	} ”	6	} klasa IV (program nauki oddziału 6 i 7 przystosowany do nauki dwuletniej).
”	7		7	

Celową wyższość tego projektu nad wprowadzonym obecnie wewnętrznym ustrojem wykazuje przedewszystkiem poniższe zestawienie tabelaryczne:

Tygodniowa liczba godzin: A) ogólna, B) nauki głośnej, C) nauki wspólnej, D) cichego zajęcia.

Rocznik	W szkole 7 kl.				W szkole 4 klasowej							
					Rozkład urzędowy				Rozkład projektowany			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
1	21	21	—	—	21	21	—	—	21	21	—	—
2	24	24	—	—	24	24	—	—	16	16	—	—
3	28	28	—	—	28	10	9	9	16	16	—	—
4	28	28	—	—	30	10	9	11	30	30	—	—
5	30	30	—	—	30	$7\frac{2}{3}$	7	$15\frac{1}{2}$	30	30	—	—
6	30	30	—	—	30	$7\frac{2}{3}$	7	$15\frac{1}{2}$	30	30	—	—
7	30	30	—	—	30	$7\frac{2}{3}$	7	$15\frac{1}{2}$	30	30	—	—

Co nam „mówią“ liczby tego zestawienia, gdy je połączymy z liczbą frekwencji? Oto rocznik pierwszy stanowi tak w szkole 7 kl., jak i 4 kl., odrębny oddział i klasę z równą frekwencją (20—25 dzieci), jeżeli oczywiście w szkołach 7 kl. będą wedle mego projektu czynne dwa równorzędne oddziały klasy I (zob. str. 158, z r. 1921).

Rocznik drugi pobiera w szkole 7 kl. naukę w 24 godzinach tygodniowo, jako odrębny oddział i klasa z frekwencją 40—50 dziatwy; na jednego ucznia przypada zatem pół godziny nauki głośnej tygodniowo, czyli około 5 minut dziennie „bezpośredniego zetknięcia się umysłowości nauczyciela z umysłowością ucznia“ (czyt. str. 26, r. 1921). W rozkładzie, projektowanym przeze mnie, ma ten rocznik tylko 16 godzin nauki głośnej, ale też frekwencję 20—25 dziatwy; na jedno dziecko przypada zatem nieco więcej, bo około 6 minut dziennie. Natomiast w urzędowym rozkładzie godzin jest rocznik drugi uprzywilejowany, gdyż dla frekwencji o połowę mniejszej, niż w szkole 7 kl., rozporządza 24 godzinami tygodniowo czyli około 10 minutami nauki głośnej dla jednego ucznia. Nie powiem, że to za wiele. Anormalną jest jednak stanowczo teoria organizacyjna, która jeden oddział, i to o najłatwiejszym programie nauki, wyróżnia bardzo znacznie ze szkoda 5 wyższych oddziałów.

Rocznik trzeci w szkole 7 kl., tudzież w 4 kl., urządzonej wedle mego projektu, tworzy samoistny oddział, równowartościowy co do skuteczności, jak rocznik drugi. W rozkładzie godzin, wprowadzonym urzędownie, rocznik ten złączony jest, jako samoistny oddział (osobny roczny program nauki) z rocznikiem czwartym. Na skutek tego skombinowania dwu roczników i oddziałów w jedną klasę mają połączone roczniki zaledwie po 10 godzin nauki głośnej tygodniowo, co daje przy równej frekwencji 4 minuty dziennie dla jednego ucznia czyli o 2 minuty mniej, niż wedle nowego projektu. Roczniki 5, 6, 7 przedstawiają stosunek jeszcze gorszy, bo wobec połączenia aż trzech roczników w jedną klasę frekwencja wzrośnie (60—75), a wymiar czasu dla 1 ucznia obniży się do 1 minuty dziennie czyli do $\frac{1}{6}$ wymiaru, w rozkładzie projektowanym. Ponieważ wartość cichego zajęcia przymusowego, tudzież ujemne następstwa równoczesnego prowadzenia nauki dwu względnie trzech oddziałów wykazałem szczegółowo przy ocenianiu urzę-

dowego rozkładu godzin w szkołach pięcioklasowych — mógłbym przeto co do urzędowego rozkładu godzin dla szkoły 4 kl. na tem poprzestać. Ale połączenie rocznika trzeciego z czwartym w jedną klasę przedstawia jeszcze jeden moment ujemny, do którego omówienia nie było dotąd sposobności. Nie chcę go zaś pomijać dlatego, że zadaniem tej pracy jest także wszechstronne rozpatrzenie teorii wewnętrznego ustroju szkół powszechnych niższej kategorii, aby każdy początkujący kierownik(czka), względnie nauczyciel(ka) potrafił przy pomocy podanych tu wskazówek przystosować rozkład godzin (organizację wewnętrzną) swej szkoły do wymagań bieżącej chwili, do stosunków lokalnych i okresu przejściowego. Wobec rozpoczętej dopiero budowy, względnie rozbudowy naszego szkolnictwa powszechnego, wobec ogromnego braku sił nauczycielskich, braku budynków i t. d. wypadnie rozkład godzin zmieniać często, z roku na rok, ale trzeba to czynić tak, aby zmiana przynosiła maximum skuteczności wychowawczej. Największy praktyk zawodowy, najdokładniej opracowany systemat nie zdoła przewidzieć wszystkich kombinacji, które w czasie takiej przejściowej ewolucji, jaką przebywa nasze szkolnictwo powszechne, mogą powstać. Inicjatywa zatem, jak i ostateczne rozstrzygnięcie co do najodpowiedniejszego i najkorzystniejszego rozkładu godzin w poszczególnych szkołach aż do pełnego ich rozwoju muszą pozostać w ręku nauczyciela, oczywiście w porozumieniu z nadzorem szkolnym.

Otóż z powodu połączenia w urzędowym programie trzeciego i czwartego rocznika w jedną klasę zwracam uwagę Czytelników, że wiek szkolny obejmuje dwa okresy rozwojowe umysłowości dziecka: trzy lata (7—10) należą jeszcze do niższego poznania, a cztery (11—14) do wyższego. Podziału tego nie należy brać w dosłownem znaczeniu i zbiorowo, gdyż indywidualne odchylenia są dosyć nawet znaczne. Program szkolny, służący za podstawę zbiorowego nauczania, nie może jednak uwzględniać tych odchyleń, musi przyjąć wynik przeciętny badań pedologicznych. Program urzędowy szkół powszechnych opiera się na podziale powyżej podanym. Świadczy o tem następująca uwaga, umieszczona w rozkładzie godzin (Objaśnienia, str. 13) 2. „Nauczanie w oddziale pierwszym, drugim i trzecim (okres kształcenia niższego poznania) ma odbywać się z reguły w ten sposób, że jeden nauczyciel uczy wszystkich przedmiotów. W oddziale

czwartym, piątym, szóstym i siódmym przedmioty rozdzieli się pomiędzy nauczycieli systemem grupowym (n. p. język polski i historia, — geografia i nauki przyrodnicze, — rysunki i roboty i t. d.) stosownie do szczególnych uzdolnień nauczycieli“. Konsekwencje, wynikające z tego nader trafnego zarządzenia, będą miał sposobność omówić obszerniej w dalszym ciągu tej pracy; tu stwierdzam tylko, że łączenie trzeciego i czwartego rocznika nie jest wskazane i należy go unikać, o ile to tylko możliwe.

Proponowany projekt organizacyjny — jak wynika z naszego porównawczego zestawienia — zapewnia także rocznikom: czwartemu, piątemu, szóstemu i siódmemu w szkołach 4 klas. taki sam wymiar czasu, jakim te roczniki rozporządzają w szkołach 7 klas. Wobec tego równowartość szkół siedmio- i cztero-klasowych zależną jest jedynie od tego, czy możliwe jest „stopień“ szczegółowych programów nauki oddziału czwartego i piątego, względnie szóstego i siódmego w taki pod względem wychowawczym i naukowym „organiczny“ całości kształt, aby dał się wyczerpać przemienne w dwu latach nauki. Tą kwestją zajmę się w następnym, ostatnim rozdziale tej pracy.

C. d. n.

Dr. K. Nittman.

Wskrzeszenie i rozszerzenie liceum krzemienieckiego.

Wierni hasłu, wypowiedzianemu przed stu laty przez kuratora Uniwersytetu wileńskiego, iż „rozszarpaną Polskę wskrzesić można tylko przez oświecenie“, zabraliśmy się wszyscy natychmiast po odzyskaniu wolności do pracy kulturalnej, by, mówiąc językiem Staszica, „moc ukrytą w mogiłnych kopcach ziemi naszej przenieść w serca i wolę ludu naszego“.

W szeregu tych usiłowań ludzi dobrej woli i dobrego serca czy rozumu, na specjalne podkreślenie zasługuje akcja, zmierzająca do wskrzeszenia dawnej świetności Krzemieńca i wznowienia tradycji prac, podejmowanych ongiś w tem kresowem ognisku polskiej myśli twórczej przez jego założyciela Tadeusza Czackiego.

Dla zbadania opinii powszechnej Narodu w tej sprawie zwołał jeszcze w r. 1920 w dniu 8 kwietnia departament Oświecenia publicznego byłego Zarządu cywilnego ziem Wołynia i frontu podolskiego „naradę“ przedstawicieli rządu, towarzystw naukowych i kulturalno-oświatowych. Rezultatem tej narady było jednomyślne oświadczenie się za koniecznością wznowienia liceum krzemienieckiego, poczem przekazano dalszą tro-

skę o sprawę specjalnej komisji, wybranej przez członków owej doniosłej w skutki narady.

Zabiegi komisji, do której należeli: ks. biskup M. Godlewski, Antoni Osuchowski z Warszawy, ks. Gralewski, Józef Świerzyński, dr. Teodor Mianowski ze Lwowa i Jan Kornecki, tudzież kilka jeszcze innych wybitnych jednostek, nie pozostały bez skutku. Owocem realnym ich starań było ogłoszenie z dnia 31 maja 1920 r. w dzienniku urzędowym zarządu cywilnego ziem Wołynia i Podola dwóch rozkazów Naczelnego Wodza, datowanych w Belwederze dnia 27 maja 1920, o zamierzonym powołaniu do życia liceum krzemienieckiego i przyznaniu temuż majątków fundacyjnych, które dawniej były jego własnością. Obejmują one dziś około 28.500 ha obszaru leśnego, tudzież 1.600 ha ziemi ornej, z czego $\frac{1}{3}$ zajęta jest przez budynki, ugory i nieużytki.

Zabudowania samegoż liceum w Krzemieńcu, zamkniętego przez rząd rosyjski w r. 1832, składają się z 18 budynków, częściowo uszkodzonych skutkiem niszczącej gospodarki rosyjskiej i ostatnich wypadków wojennych i wymagających znacznych wkładów dla odnowy ich i doprowadzenia do stanu używalności. Mieści się w nich, prócz pięknego, ale ogołoczonego z ozdób kościoła 232 ubikacyj, a w tem 11 sal, 30 dużych pokoi, około 120 średnich i moc mniejszych, nie licząc ogromnych korytarzy i licznych zabudowań gospodarskich: jakoto składów różnych, stajen, wozowni, 2 praczkarni itd. Budynki te wraz z dużym, okalającym je ogrodem, który ongiś za czasów Czackiego liczył do 12.000 ciekawych okazów botanicznych, sprzedał po zamknięciu liceum rosyjskie ministerjum oświaty funduszowi prawosławnego duchowieństwa za śmiesznie niską kwotę 200.000 rubli, poczem rozlokowano w nich prawosławne duchowne seminarjum. — Wspaniałe i bogate ongiś, zarówno budynki, w których mieściło się liceum, jak i majątki, doń należące, a uzyskane drogą ofiarności publicznej, wróciły obecnie do prawych właścicieli, t. j. do rządu i społeczeństwa polskiego, w przerażającej ruinie. Przywrócić je do dawnej świetności, to jedno z gorętszych pragnień każdego rozumnego i uczciwego Polaka, każdego z nas, zabiegającego o wskrzeszenie słynnego liceum, jako wschodniego bastjonu nie tylko polskiej, ale i europejskiej cywilizacji.

Prawną podstawę do zabiegów w tym kierunku dały dwa rozkazy Naczelnego Wodza, o których poprzednio była mowa. W związku z nimi i usiłowaniami, podjętymi przez wzmiankowaną powyżej komisję, powstał projekt założenia specjalnego „Towarzystwa przyjaciół liceum krzemienieckiego“, przedłożony w r. 1920 komisarzowi naczelnego Zarządu cywilnego do podpisu. Najście bolszewików, poprzedzone ewakuacją kresów, wywołać musiało naturalnie przerwę w zabiegach o wskrzeszenie liceum, poczem, gdy zarząd cywilny ziem wschodnich i frontu podolskiego zwinięty został, dalsza troska o tę sprawę, a zarazem i prawo decyzji w ramach ogłoszonej ustawy dostały się w udziale ministerstwu W. R. i O. P. w Warszawie, któremu też oddano, zdaje się, wszystkie akta, dotyczące odnośnej akcji, a wśród nich i wzmiankowany poprzednio projekt Tow. przyjaciół liceum krzemienieckiego.

Odtąd sprawa organizacji liceum, którą zainteresował się żywo były minister Rataj i wiceminister Łopuszański, tudzież minister Poniowski, postępuje z wolna, ale systematycznie. Władze oświatowe działają z wielką oględnością, aby uniknąć wszelkich pomyłek i oprzeć ustrój mającej się wznowić uczelni Tadeusza Czackiego na trwałych podstawach prawnych i materialnych. Ministerstwo rolnictwa przekazać ma w myśl dotyczącej ustawy liceum krzemienieckiemu lasy, podobnie jak to uczyniło w ostatnich czasach z gospodarstwami rolnymi. Ministerstwo oświecenia zamianowało znanego we Lwowie pedagoga, dra Marka Piekarskiego, wizytatorem okręgu szkolnego wołyńskiego, poruczając mu opracowanie projektu statutu wznowić się mającego liceum i porozumienie się z ministerstwem rolnictwa w sprawie oddania majątków, należnych do liceum. Dochód z majątków rolnych wynosił w ubiegłym roku zaledwie około 6,000.000 Mp.; oddano je bowiem w dzierżawę w warunkach bardzo niekorzystnych dla liceum. Dochód roczny z lasów, z którego dotychczas nie korzystało liceum, wynosi przeciętnie rocznie ponad 100 milionów marek.

Na przekazaniu należnych liceum dóbr, skarb państwa nie straci nic, lecz zyska. Rękojmią w tym względzie są świeżo otrzymane wiadomości z Krzemieńca, iż władze licealne wydzierżawiły na licytacji majątki rolne, uzyskując przeszło pięć razy więcej pudów zapłaty z każdej dziesięciny, niż poprzedni zarząd w ubiegłym roku. Wobec pobierania czynszu dzierżawnego w naturze, kurs marki nie wpływa wcale na wysokość czynszu. Dzierżawa trwać ma tylko do ukończenia zniw, aby liceum mogło w przyszłości przystąpić do gospodarki na własną rękę. Jest też nadzieja, że Rada ministrów nada liceum krzemienieckiemu w krótkim czasie statut, który obejmie możliwie najwięcej warunków pomyślnego rozwoju nowego zespołu szkół tamtejszych.

Na razie istnieje tam koedukacyjne seminarjum nauczycielskie wraz ze szkołą ćwiczeń, gimnazjum koedukacyjne, dwie bursy, preparańda, tudzież średnia szkoła rolnicza w Białokrynicy, odległej o 3 km od Krzemieńca i należącej do kompleksu dóbr licealnych. Powstały też niktę zawiązki gabinetów z pomocami naukowymi i biblioteki, bo dawne przebogate zbiory krzemienieckie, wywiezione swego czasu przez rząd rosyjski do Kijowa, a przedstawiające wartość wielomiljonową, nie zostały zwrócone mimo, iż zrabowane nam mienie kulturalne, zagarnięte na własność uniwersytetu kijowskiego, powinno nam być zwrócone w myśl wyraźnych układów z rządem sowieckim. W myśl nowego projektu statutu liceum krzemienieckiego, stanowić ma ono zespół szkół już istniejących (związanych jedną myślą wychowawczą), tudzież nowych zakładów, które tam powstawać będą w przyszłości stopniowo w miarę możliwości finansowej. Do zadań jego należeć również będzie wszelka akcja kulturalno-oświatowa zarówno w samym Krzemieńcu, jak też i poza jego obrębem. W ten sposób nawiąże może znowu Krzemieniec teraźniejszość do świetnej przeszłości i wysuwając kwestję oświecenia publicznego jako najżywotniejszą ze spraw narodowych, promieniować zacznie oświatę polską nie tylko na Wołyń i część Podola, do nas należącego, ale i da-

lej, poza kordony graniczne, gdzie ludność polska, zwłaszcza wiejska, mieszka częstokroć we większych skupieniach. Należy ją więc podtrzymać narodowo, a zarazem wskazywać drogi i sposoby porozumienia, zgodnego współżycia z różnemi innemi narodowościami. Do spełnienia tych zadań zarówno w obrębie państwa naszego, jak i poza jego granicami, nadaje się Krzemieniec doskonale zarówno z powodu położenia swego, pięknych i rozległych gmachów, budowanych specjalnie na szkoły, jak i z racji szlachejnych, prawdziwie wielkich tradycji swoich.

Państwowy Kurs Wychowania Fizycznego.

Od września 1922 do czerwca 1923 r. odbędzie się w Poznaniu drugi kurs roczny wychowania fizycznego, uprawniający do prowadzenia ćwiczeń cielesnych w szkołach państwowych powszechnych, średnich i seminarjach nauczycielskich. Kandydaci muszą wykazać dostateczną sprawność fizyczną, wiek 18 do 35 lat, świadectwo dojrzałości szkoły średniej lub seminarjum nauczycielskiego (ew. 6 klas szkoły średniej i 2-letnią praktykę nauczycielską). Praca w kursie całodzienna, kandydaci-nauczyciele muszą zatem mieć urlop roczny płatny. Ilość miejsc ograniczona do 30 męskich i tyluż żeńskich. Podania wraz z dokumentami należy wnosić do Dyrekcji Państwowych Kursów Wychowania Fizycznego, Poznań 3, Ogród botaniczny, Studium wychowania fizycznego Uniw. Pozn.

PIŚMIENICTWO.

LITERATURA.

Władysław Bojarski — *Przemysł. Z literatury pedagogicznej.*
Dokończenie.

B) Dzieło profesora Danysza zawiera „Studja z dziejów wychowania w Polsce w liczbie dziewięciu z czasów 16, 17 i 18 stulecia.

1. W roku 1502 powstał w Polsce łaciński traktat p. t. *De institutione pueri* (o wychowaniu królewicza). Traktat ten jest ujęty w formę listu królowej Elżbiety, żony Kazimierza Jagiellończyka, do jej syna Władysława, króla Czech i Węgier, i zawiera pouczenie, jak należy wychowywać potomka, którego niebawem miała wydać na świat małżonka Władysława, Anna, poślubiona mu w roku 1502. Królowa Elżbieta nie tylko nie napisała tego traktatu, ale, jeżeli w ogóle miała wpływ na jego ułożenie, to tylko podrzędny; autorem zaś był jakiś włoski humanista, jakich wielu bawiło w Polsce od czasów Kazimierza Jagiellończyka.

Wskazania wychowawcze traktatu są kosmopolityczne; traktat bowiem tak formą swoją jak i treścią wiąże się z bogatą pedagogiczną

literaturą humanistów, którzy, opierając swoje wychowawcze poglądy na pedagogice starożytnych, głównie Kwintyljana, wyrobienie wymowy uważali za najważniejsze zadanie wychowania, a przyzwyczajenie za najdzielniejszy środek moralnego udoskonalenia; zasady zaś wychowawcze objaśniali mnóstwem ze starożytnych pisarzy zaczerpniętych przykładów.

Traktat królowej Elżbiety jest jedną z pierwszych, u nas napisanych, pedagogicznych rozpraw.

2. Nie ma poważniejszego znaczenia w dziejach naszej pedagogiki dzieło prawnika, wybitnego humanisty i profesora na filozoficznym wydziale Akademji Krakowskiej, Szymona z Pilzna Mariciusa p. t. *De scholis sen academicis*. W dziele tem rozważa wprawdzie autor, opierając się głównie na Kwintyljanie, także przeduniwersyteckie wykształcenie, czyni to jednak powierzchownie i bez praktycznej jakoteż teoretycznej znajomości rzeczy, w najznacniejszej zaś części dzieła, będąc sam dobrym profesorem uniwersytetu i znając uniwersytety włoskie, poddaje krytyce stosunki w Akademji Krakowskiej i omawia z poważną erudycją humanistyczną, tudzież znajomością rzeczy naukę uniwersytecką. Dzieło Szymona z Pilzna jest właściwie broszurą polityczną, w której autor pragnął skłonić króla Zygmunta Augusta do zajęcia się naprawą szkolnictwa polskiego, zwłaszcza Krakowskiej Akademji.

3. Pierwszą po polsku napisaną i do polskich stosunków nagiętą naszą pedagogiką jest wydane w Krakowie w roku 1558 dziełko Polaka Erazma Glicznera p. t. *Książki o wychowaniu dzieci*. Dziełko to jest praktyczną pedagogiką, ułożoną dla rodziców szlacheckiego pochodzenia. Autor, człowiek młodziutki, bo w chwili ogłoszenia dzieła liczący lat mniej więcej dwadzieścia, nie miał ani doświadczenia wychowawczego ani nie znał współczesnej tak bogatej pedagogicznej literatury humanistów. To też dzieło jego jest ubogie w treść i pełne ogólników. Opierając się poniekąd na Kwintyljanie i Plutarchu, więcej na tym drugim, umiał jednak Gliczner zaczerpnięte z nich wiadomości rozszerzyć, a także i z polskiego stanowiska przedstawić, a nadto poruszył i obce tak starożytnym jak i humanistom wychowawcze zagadnienia n. p. oddawanie synów szlacheckich do rzemiosła, wybór stanu duchownego, tak charakterystyczną dla naszej przeszłości służbę młodego szlachcica na dworze wielkich panów. Te zastosowania do polskich stosunków są wprawdzie nieliczne i ubogie w szczegóły, ale czynią książkę Glicznera książką oryginalną i nadają jej barwę swojską.

4. W bibliotece Ossolińskich we Lwowie znajduje się manuskrypt z drugiej połowy 18 wieku (1760—1773) p. t. *Explicatio ad modum Juvenicii*. Manuskrypt ten jest to po części notatka jakiegoś nauczyciela jezuitę w Polsce, który, przygotowując się na lekcje łacińskiej lektury w szkole, spisywał znaczenia wyrazów, etymologję, zwroty i układał tłumaczenie. W tem przygotowaniu swoim opierał się ów nauczyciel, jak świadczy tytuł manuskryptu, w pewnej mierze na wydanej po raz pierwszy w roku 1691 książce francuskiego jezuitę Józefa de Jouvenicy, zwanego Juwencjuszem: *De ratione discendi et docendi*. (O sposobie uczenia się i nauczania).

Przepisy jezuitów w sprawie prowadzenia lektury w szkołach nie były w swej istocie rzeczą nową, lecz opierają się na wiekowej tradycji, której podstawę stanowią odnośne przepisy starożytnych, tak Greków jak Rzymian, u których również środkiem wykształcenia młodzieży była lektura arcydzieł literatury.

5. Bardzo rozpowszechnionym u nas w Polsce środkiem wychowania i kształcenia były podróże. Ileżto naszej młodzieży wędrowało po różnych dworach magnatów, ile jej wyjeżdżało w zagraniczne kraje! Zwłaszcza dyssydenci wysyłali swoich synów do zagranicznych gimnazjów i niemieckich, niderlandzkich, szwajcarskich wszechnic, gdzie odbywali wyższe studia, a przedewszystkiem kształcili się w protestanckiej teologii. W bibliotece Raczynskich w Poznaniu znajduje się manuskrypt, w którym należący do Braci Czeskich, później nawet senior jednoty (1633), Jan Rybiński opowiedział w swoim, po polsku napisanym życiorysie naukową swą zagraniczną podróż, odbytą w początkach 17 stulecia.

Rybiński pochodził z czeskiej husyckiej rodziny, która, przybywszy do Polski w połowie 16 wieku, spolonizowała się i posiadała wielkie poważanie wśród naszych dyssydentów. Ukończywszy nauki średnie w Wielkopolsce, w Lesznie, siedzibie Braci Czeskich, i w gimnazjach w Bytomiu i w Toruniu, udał się Rybiński na studia teologiczne do uniwersytetu w Marburgu, a po krótkim tam pobycie do uniwersytetu w Heidelbergu. Z Heidelbergu zrobił Rybiński w towarzystwie tamtejszych i szwajcarskich teologów wycieczkę do Dortrechtu, gdzie odbywał się generalny synod, a przy tej sposobności zwiedził i inne miasta w Holandji i Belgji. Powróciwszy do Heidelberga, krótko już tylko pozostał w tem mieście i przeniósł się do Genewy, a następnie do Lionu. Po przeszło dwuletnim pobycie w Lionie udał się przez Paryż i Dieppe znowu do Holandji, do Rotterdamu i Lugdunu, poczem popłynął z Wlissingu do Anglji, a zabawiwszy tam przeszło dwa miesiące, powrócił wreszcie na wiozącym węgnę do Elbląga angielskim okręcie do Polski. Podróż naukowa Rybińskiego trwała lat siedem (1616—1623), a podjął ją Rybiński w sposób bardzo poważny i starał się jak największą odnieść z niej korzyść dla swego naukowego wykształcenia.

6. Jak wielką wychowawczą potęgą może być wpływ rodzicielskiego domu, gdy on należytą troską otoczy wychowanie swych dzieci, dał tego piękny u nas przykład w połowie 17 wieku wojewoda bełski Jakób Sobieski. Mając dwóch synów, Marka i Jana, gdy Marek liczył lat 11 a Jan 10, wysłał ich obu około roku 1640 na naukę do Krakowa, do szkoły Nowodworskiej i Akademji, a w kilka lat potem (1646) dla uzupełnienia wychowania za granicę, do Francji. Nie poprzestał jednak pan wojewoda na tem, że wyprawił synów w świat z domu swojego, ale pragnąc mieć i nadal wpływ na ich wychowanie, napisał dwie instrukcje, jak ich wychowywać należy; pierwszą, gdy udawali się do Krakowa, drugą w pięć lat później, gdy jechali do Francji.

W myśl instrukcji ojca wychowanie wojewodzciców miało być przede wszystkim religijne, bo „*initium sapientiae timor Domini*“ *). Wojewodzice mają codziennie przed nauką szkolną wysłuchać mszy św. w kościele św. Anny w Krakowie, odmawiać przepisane im ranne i wieczorne paciery, chodzić na kazania, brać udział w procesjach, przystępować do Sakramentów św., udzielać ubogim jałmużny. — Wojewodzice powinni też cieszyć się i dobrem zdrowiem, a zdrowie to zapewni im należyte odżywianie się, wycieczki za miasto i przebywanie na świeżem powietrzu, gra w piłkę, bieganie, strzelanie z łuku lub inne zabawy, częsta kąpiel, czysta bielizna, czysty i skromny ubiór. — Za najdzielniejszy środek moralnego wychowania uważał pan wojewoda obcowanie z ludźmi, bo „z dobrymi będziesz dobrym, z przewrotnymi przewrotnym“. Niech więc synowie nie przestają z „ladakim“, bo i „najlepsza owieczka wnet od parszywej owce i niechący się zarazi“. W tem obcowaniu z ludźmi powinni posiadać też i dobre ułożenie, umieć się przystojnie ukłonić, zachować się przyzwoicie przy jedzeniu, nie być pysznym, ale nawiedzać i domy mieszczan, uprzejmie przyjmować gości, szanować jednak i siebie samych, „mieć swój animusz szlachecki według urodzenia i fortuny“. — Celem nauki wojewodzciców miało być uczynić ich zdolnymi do piastowania publicznych urzędów. W tem kształceniu kładł wojewoda bardzo silny nacisk na naukę języków obcych, mianowicie łacińskiego, niemieckiego, tureckiego, a gdy będą synowie za granicą, francuskiego. Nauka tych języków miała się odbywać metodą bezpośrednią, to jest rozmową. „Wszystkich języków najprędzej *conversatio* nauczycy“, twierdził pan wojewoda i zalecał synom, „aby konwersując, nie wstydzali się, jeżeli co źle rzeką, bo milczeniem się żaden żadnego języka nie nauczy“. — W czasie swej podróży za granicę mieli synowie mieć „księgę in folio z gołego papieru“ i w niej robić zapiski o tamtejszych politycznych i wojskowych stosunkach, aby w ten sposób praktycznie własną obserwacją mogli nabyć wiadomości, które przydadzą im się w przyszłości w ich pracy publicznej w ojczyźnie. — Nie był Wojewoda zwolennikiem nauki tańca. „Co się mnie tknie, ja o to nic nie dbam, bodajęście na koniach, da Bóg, tańcowali, bijąc się z Turki i z Tatary“. Lekceważył też i muzykę i sądził, że czas, na jej naukę użyty, to czas stracony. Wystarczy, jeśli będą utrzymywać dla siebie muzykę, bo „lepiej, że oni wam będą grać, niż wy sobie“.

Pan wojewoda nie chciał jednak ograniczyć się do napisania wychowawczej instrukcji dla synów, ale w swojej prawdziwie rodzicielskiej trosce o nich pragnął zawsze wiedzieć, jakie też wychowanie ich czyni postępy i dlatego polecił nieznanemu dziś bliżej panu Orchowskiemu, któremu poruczył wychowanie synów, gdy ich do Krakowa wysyłał, że nie ma „żałować papieru i dowodnie każdą rzecz opisać“.

Instrukcje Jakóba Sobieskiego nie wypłynęły z żadnej wychowawczej teorii — to są praktyczne wskazania ojca, który posiadał zdrowy rozum, kochał swoich synów i poważnie pojmował zadanie życia, miał

*) Początkiem mądrości bojaźń Boża.

zwłaszcza głębokie poczucie obowiązków społecznych. To też jakże wspaniałym był plan wychowawczej troski takiego ojca! Z dwóch jego synów, starszy, to Marek Sobieski, który w roku 1652, za Jana Kazimierza, legł bohaterską śmiercią na Batohu w wojnach z kozactwem; młodszy zaś, to nie kto inny, tylko nasz król Jan III, który złamał potęgę Turków i na zawsze uwolnił chrześcijaństwo od strasznego niebezpieczeństwa, grożącego mu przez trzy wieki ze strony islamu.

7. Wysyłanie synów na naukę z domu, zwłaszcza za granicę, łączyło się z poważnymi wydatkami. W bibliotece Przyjaciół Nauk w Poznaniu znajduje się manuskrypt z 17 wieku, zawierający szczegółowy wykaz kosztów, złączonych z zagraniczną podróżą na studia braci Tuczyńskich z Tuczną. Koszta dwuletniego pobytu Tuczyńskiego w Ingolstadzie (w Bawarii), gdzie uczył się na uniwersytecie pod nadzorem i kierunkiem księdza Jana Steczewicza, wyniosły wedle skrupulatnych rachunków księdza St. ogółem 8,530 zł., a więc kwotę na owe czasy bardzo dużą.

8. Wiek XVII złączył szkołę w Polsce pewnym, jakkolwiek słabym węzłem ze znakomitym reformatorem szkolnictwa, jakim był Jan Amos Komeński.

„Morawianin z urodzenia, z języka Czech“, współwyznawca Braci czesko-morawskich, musiał Komeński wkrótce po wybuchu z religijnych namiętności poczętej 30 letniej wojny opuścić Fulnek w Morawach, gdzie pełnił obowiązki duchownego i tułać się przez lat kilka po Czechach, aż wreszcie znalazł bezpieczne schronienie w oddawna życzliwej innowiercom Wielkopolsce, w miasteczku Lesznie (1628). Właścicielem Leszna był podówczas Rafał Leszczyński, wojewoda bełski, i on to, którego dziad Rafał jeszcze w połowie 16 wieku przystał do Braci Czeskich, przyjął gościnnie Komeńskiego i innych uchodźców, otaczając współwyznawców swoich troskliwą opieką. W Lesznie znajdowało się od połowy 16 stulecia gimnazjum, urządzone na wzór humanistyczno-protestanckich szkół w Niemczech. W tym zakładzie objął Komeński wkrótce po swoim przybyciu do Leszna obowiązki nauczyciela, a około roku 1640 został jego rektorem. Działalność Komeńskiego na stanowisku nauczyciela, a potem rektora, jest prawie nieznaną, w tych jednak latach rozwinął on gorliwą własną naukową pracę i napisał swoje znakomite podręczniki do nauki łaciny: *Janua* (1631) i *mniejszy: Vestibulum* (1633). Pobyt Komeńskiego w Lesznie trwał od roku 1628—1656; ponieważ jednak na ten czas wypada jego dłuższa podróż do Anglii (1641), Szwecji, Elbląga i Węgier, tudzież inne mniejsze podróże, czas pobytu Komeńskiego w Polsce skraca się prawdopodobnie do lat 15.

Różne węzły łączyły Komeńskiego z Polską.

Jakkolwiek był gorliwym patryjotą i pierwsze swoje dzieła pisał po czesku i z myślą o słuźeniu swemu narodowi i jakkolwiek później tak bardzo pragnął najazdu Szwedów na Polskę, nauczył się Komeński z własnego popędu języka polskiego, rozumiał go, znał dobrze jego gramatyczną budowę, pisał po polsku, a prawdopodobnie i mówił naszym

językiem. Komeński nakłaniał też i innych Braci Czeskich do nauki języka polskiego, powołując się na przysłowie „či chleb jim, toho pisen spivám“.

Komeński był bardzo ceniony przez polskich dyssydentów. Rafał Leszczyński, a po jego zgonie (1636) syn jego Bogusław, dziedzic Leszna i uczeń Komeńskiego, jakoteż zięć Rafała, kasztelan chełmski, Zbigniew Gorajski, interesowali się pracą naukową Komeńskiego i wydawnictwem pism jego. Zwolennikiem Komeńskiego był też gorliwy dyssydent sędzia brzesko-litewski, dworzanin i sekretarz Krzysztofa Radziwiłła, Piotr Kochlewski, którego syn mieszkał jakiś czas u Komeńskiego w Elblągu. Sam Radziwiłł, najpotężniejszy pan dyssydencki na Litwie, ofiarował Komeńskiemu pobyt u siebie. Rodziny dyssydentów naszych, a nawet i katolickie domy zgłaszały się do Komeńskiego z prośbą o wskazanie im prywatnych nauczycieli dla dzieci.

Nasz smutnej pamięci wojewoda poznański, Krzysztof Opaliński, który w swoich satyrach współczesne szkoły tak surowej poddał krytyce, pozostawał w korespondencji z Komeńskim, a gdy zakładał w swoim Sierakowie nad Wartą małe trzeczklasowe gimnazjum, zasięgał rady u Komeńskiego i, chociaż organizacja tej szkoły oparła się na własnym odrębnym planie Opalińskiego, wprowadził on do niej dydaktyczne zasady Komeńskiego, a podręcznik *Vestibulum* został wydany w zastosowaniu do potrzeb sierakowskiej szkoły osobnem opracowaniu. Rozwój gimnazjum w Sierakowie jest nieznanym, żywot jego jednak był krótki; otwarte w roku 1650 już z napadem Szwedów na Wielkopolskę (1655) istnieć przestało.

Podręczniki Komeńskiego tłumaczono na język polski i wydawano u nas. Były one używane w naszych dyssydenckich szkołach, a później, w 18 wieku, także w zakładach Ks. Pijarów. Podręczniki te zapoznawały nauczycieli z nową metodą nauczania.

Wobec nowych potrzeb współczesnego życia, wobec coraz większego wzrostu wiedzy realnej pragnął Komeński, by młodzież w nauce szkolnej poznawała otaczający ją świat i dlatego połączył z nauką języków naukę o rzeczach, umieszczając w książkach ustępy o żywiołach, kamieniach, roślinach, zwierzętach, ludzkich czynnościach i rzemiosłach, mieście, kościele, gminie, nauce i szkole, śmierci i pogrzebie i t. p. Nauka o rzeczach opierała się zrazu w *Janua* i *Vestibulum* tylko o słowne objaśnienia, które miały wywoływać w umysłach uczniów wyobrażenia rzeczy; w późniejszym zaś, w ilustracje zaopatrzonym podręczniku, *Orbis sensualium pictus* *) (1657), oparła się już o obrazy, a więc o spostrzeganie. Jak nauczyciel korzystał z tych podręczników i w jaki sposób uczył, trudno dzisiaj orzec, to jednak należy stwierdzić, że dydaktyczne instrukcje, zawarte we wstępie do polskiego wydania „*Januy*“ z roku 1675, wskazują, iż autor ich rozumiał dydaktyczne intencje Komeńskiego i z nauką języka łączył i naukę o rzeczach. — Wpływ Komeńskiego na szkołę w Polsce był naogół mały, ale i w innych krajach idee jego do-

*) Świat zmysłów malowany.

piero w 19 stuleciu plon wydały; zwykle jest bowiem ludziom, powiada Komeński, „zamiłowanie do błędzenia wedle starego nałogu“. Jak we wszystkich niemal dziedzinach spraw ludzkich, tak i w dziedzinie wychowania nowe myśli powoli tylko dojrzewają i wiele upływa czasu, zanim wciela się w życie.

9. W wieku 17 poczęto w Europie zakładać osobne szkoły dla młodzieży szlacheckiej. Szkoły takie otwierano i w Niemczech i nazywano je tam „akademjami rycerskimi“. W akademjach tych udzielano uczniom bardziej światowego wykształcenia, uczono ich więc obok łaciny języków nowożytnych, zwłaszcza francuskiego, przedmiotów realnych, zręczności rycerskich i heraldyki. Z inicjatywy księdza Stanisława Konarskiego zaczęto i u nas od pierwszej połowy 18 stulecia otwierać osobne konwikty dla synów szlachty, pragnąc w ten sposób zapobiec kształceniu się arystokratycznej młodzieży poza granicami kraju. Taki konwikt znajdował się także w Rydzynie, położonej w Wielkopolsce w sąsiedztwie Leszna.

Kollegjum to, otwarte w roku 1774, i podlegające właśnie w tych czasach ustanowionej Komisji Edukacyjnej (1773), posiadało jednak bardzo słabą frekwencję. Szlachta bowiem, niechętna reformom Komisji, nie chciała posyłać synów do szkół publicznych, lecz wolała kształcić ich w domu lub w licznych podówczas, wbrew zakazowi Komisji utrzymywanych prywatnych, pokątnych szkołach.

W celu podniesienia frekwencji w collegjum otworzył właściciel Rydzyny, książę August Sułkowski z początkiem roku 1784 w Rydzynie dwa konwikty, jeden bezpłatny, utrzymywany kosztem Komisji Edukacyjnej, (6.000 zł. rocznie), dla dwunastu synów ubogiej szlachty, drugi z opłatą 1000 zł. rocznie dla młodzieży arystokratycznej, polskiej i zagranicznej, czyli dla kawalerów. Uczniowie konwiktów bezpłatnego nazywali się konwiktorem lub fundystami, płatnego pensjonarzami lub kadetami; uważano ich bowiem za wojskowych i jako tacy podlegali także władzy komendanta książęcej siły zbrojnej; w aktach rydzyńskich występują też nazwy: „akademja rydzyńska“ i „Ritterakademie“. Zarówno konwiktorem, jak i pensjonarzom pobierali naukę w collegjum wspólnie z innymi uczniami tego zakładu, oprócz tego jednak mieli osobne lekcje innych przedmiotów, konwiktorem języka niemieckiego, francuskiego, rysunków, praktycznej geometrii, ćwiczeń wojskowych i tańca, pensjonarzom zaś ponadto muzyki, szermierki, jazdy konnej. Nauki tych dodatkowych przedmiotów udzielali nauczyciele świeccy osobno konwiktorem, osobno pensjonarzom tak, że synowie ubogiej szlachty i kawalerowie nie schodzili się z sobą, mieszkali też zresztą na oddzielnych piętrach tego samego budynku i odrębny mieli stół. Dyrekcję obu konwiktów poruczył książę odpowiedzialnemu przed Komisją Edukacyjną i księciem kapitanowi von Mollerowi, Niemcowi; niemieckiego pochodzenia byli też nauczyciele świeccy dodatkowych przedmiotów. Zarówno dyrektor jak i ci nauczyciele nie mieli odpowiednich kwalifikacji nauczycielskich, a co gorsza, ponieważ byli to ludzie prawdopodobnie wątpliwej moralnej wartości, nie mieli warunków i dla wychowawczej nad młodzieżą pracy.

Niezadowoleni z tego ks. Pijarzy, którzy czuli się zresztą dotknięci już tem, że nie poruczono im wychowania w konwiktach, wyjednali za sprawą swego rektora, O. Atanazego Pomorzakanta, że po krótkim czasie złożono zarząd obu konwiktów w ich ręce.

Z drugim rozbiorem Polski (1793) dostała się szkoła rydzyska pod władzę rządu pruskiego, który zatrzymał nauczycieli Pijarów, ale już w roku 1820 po blisko półwiekiem jej istnieniu zamknął ją ostatecznie.

RECENZJE.

Stanisław Matzke. *Zasady rysunku początkowego.* Książka ta pojawia się w drugim nakładzie w przeciągu lat trzech, a zasługuje na to w całej pełni, aby znajdowała się w każdej szkole powszechnej. Zasadę dydaktyczną nauki rysunków, przyjętą w tej pracy, przedstawia autor i uzasadnia w rozdziale wstępnym: „Program nauki szkół początkowych”. Powtarzam jej sformułowanie za autorem: „Historja rozwoju umysłowości ludzkiej dowodzi, że rysowanie nie jest tylko funkcją artystyczną, lecz pierwotnym środkiem wyrażania się; współczesne przeto plany nauki szkolnej państw, idących na czele postępu, przeznaczają rysunkowi rolę nie tylko oddzielną, t. j. urabiającą zmysł piękną, lecz przede wszystkim ogólnie kształcącą i wychowawczą, a więc z wielu względów czysto praktyczną”. Tę zasadę dydaktyczną rozwija autor w swej pracy metodycznie w rozdziałach następujących: Rysunek z wyobraźni; Rysunek z pokazu i przypomnienia; Okres przejściowy; Rysunek z modelu. Rozdziały te podają kolejno cenne, wyczerpujące, a jędrnie ujęte wskazówki: 1) jak ma nauczyciel rozwijać w najmłodszych dzieciach wrodzony popęd do wyrażania się rysunkiem; 2) jak należy kształcić u dzieci obserwację tych zdarzeń i przedmiotów, które mają przedstawić rysunkiem, bez krępowania ich własnej wyobraźni i samodzielności; 3) jak wzbudzić zmysł spostrzegawczy przez planowe zwracanie uwagi działwy na przedmiot rysunku i jego części, aby rozwinąć pamięć kształtu i barwy; 4) jakimi drogami doprowadzić do pewności i biegłości w rysowaniu i 5) jak nauczać poprawnego rysunku z modelu, posługując się ołówkiem, węglem, pastelami i pędzlem. Uzupełniają treść książki rozdziały: Modelowanie, Inne rodzaje ćwiczeń (wycinanie, batikowanie, nakrapianie) i Zdobnictwo. Kończy zaś pracę rozdział: Rysunek objaśniający, zawierający wskazówki metodycznego stosowania rysunku przy wytwarzaniu należytego poglądu w zakresie innych przedmiotów nauki szkolnej. Rozdział ten „wieńczy dzieło”, które ponadto zaleca się estetyczną formą zewnętrzną, czystością języka i przystępnym stylem.

Ludwik Rudnicki.

Józef Przyłuski. *Szkoła Pracy. Nauka rysunków, rachunków, czytania, przyrody, geografji i historji, oparta na pracach ręcznych.* (Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa). Tytuły czyli nadpisy wyrażają

zazwyczaj treść książek. Zdarza się wprawdzie czasem, że albo książka (ku przyjemnemu zdziwieniu nabywcy) zawiera treść obszerniejszą, niż zapowiada tytuł, lub też przeciwnie, że tytuł (ku rozczarowaniu czytelnika) przyrzeka więcej, niż jest w książce. Aby jednak w książce nie było wcale tego, co zapowiada tytuł, to już wypadek, zwłaszcza w wydawnictwach naukowych, bardzo rzadki, wprost wyjątkowy, chociażby z tej prostej przyczyny, że poważniejsze firmy nakładcze poddają rękopisy szczegółowej ocenie. Otóż taki wyjątkowy okaz przedstawia książka, której tytuł powyżej naprowadziłem, praca Józefa Przyłuskiego, kierownika i wizytatora działu prac ręcznych w szkołach powszechnych m. st. Warszawy. Treść książki jest bowiem następująca: Wskazówki metodyczne — stronic 8; Pedagogiczna i psychologiczna (sic!) wartość prac ręcznych — str. 10; Społeczne znaczenie prac ręcznych — str. 6; Użyteczna wartość robót slöjdowych w wychowaniu szkolnem str. 6. Razem ogólnej części stronic 30. W części zaś szczegółowej znajdujemy: I. Wycinanki. II. Składanki lub zwijanki. III. Roboty z kartonu. IV. Roboty z tektury — razem stronic 98. Wynika z tego wyszczególnienia treści, że w książeczce p. n. „Szkoła pracy“ niema ani wzmianki o „szkole pracy“, jako teorii najnowszego kierunku wychowawczego, chyba, że zgodzimy się z autorem, że prace ręczne, jakby wynikało z treści książki, stanowią alfę i omegę tej teorii. Spełnienia drugiej części obietnicy, uczynionej przez autora w tytule, mianowicie: „oparcia na pracach ręcznych nauki rysunków, rachunków, czytania, przyrody, geografji i historji szukamy oczywiście przedewszystkiem w rozdziale: *Wskazówki metodyczne*—Spotyka nas nowe bardzo przykre rozczarowanie, bo znajdujemy zdawkowe komunały na temat, czego autor spodziewa się od nauki robót ręcznych, a nie o tem, w jaki sposób i jakimi drogami cel ten można osiągnąć. Na dowód przytaczam, dosłownie trzy takie najbardziej charakterystyczne wskazówki metodyczne (nb! w rozumieniu autora):

a) „*Przyroda*. Nabywanie wiadomości z przyrody jest ściśle związane z pracami ręcznymi, same materiały, jak glina i jej przetwory, papier, karton, tektura, drzewo, metale, ich obróbka i przygotowanie przedstawiają bardzo wiele tematów do omówienia i objaśnienia; następnie lepienie owoców, warzyw, kwiatów, drzew etc., wycinanie kwiatów, roślin i zwierząt i wogóle całości kształt prac ręcznych jest przebogatą skarbnicą do nauczania przyrody.

b) „*Geografja*. Przy nauczaniu geografji, jak i przy nauce rysunków i rachunków jest nie do pomyślenia, aby nauczyciel, dążąc do łatwego zrozumienia przez uczniów materiału naukowego, mógł pominąć pracę ręczną. Nie tylko w nauczaniu początkowem, lecz przez cały kurs nauki geografji przyswajanie wiadomości przez młodzież opierać się winno na robotach. Początkowo dzieci *uplastyczniają na papierze przez naklejanie lub malowanie: codzienny stan pogody i temperatury, długość dnia i nocy i pory roku*. Nakleją na tablicach: kalendarze, zegary, miary różnej wielkości; układają plany klas, szkół, sytuacyjne drogi wycieczek; wykonywują z gliny lub tektury ukształtowania poziomego i wzgórz, jak

„równie zatoki, cieśniny, wyspy, półwyspy, rzeki główne, dopływy i t. p. Układają tablice statystyczne dla wszelkiej produkcji, zaludnienia zajęcia „mieszkańców rozmieszczenie skarbów mineralnych, gleb, zbiorowisk roślinnych i t. p. Wykonywują wykresy temperatury, różnicy zegarów na „kuli ziemskiej, ruchu postępowego ziemi, strefy klimatyczne. Liczba polaków, procentowość innych narodowości. Rolnictwo, przemysł, handel, komunikacja, szkolnictwo, analfabetyzm. Użytkowanie produktów spożywczych, „mydła. Wywóz i przywóz. Zwierzostan. Długi państwowe i stan monetarny, „typy ludzkie i td. Wszystko to może być uplastycznione za pomocą „prac ręcznych“.

c) *Historja*. Zdawałoby się, że prace ręczne z nauką historii nie „wiele mają wspólnego. Praktyka (?) jednak wykazała, że wykonanie wielu „przedmiotów z różnych okresów historii doskonale ułatwia zapamiętanie „i rozumienie faktów historycznych. Najodpowiedniejszym materiałem dla „ilustracji w nauczaniu historii jest *głina*. Już na pierwszym stopniu „gadank historycznych dzieci chętnie lepią postaci królów i przedmiotów „z danej epoki. Przy systematycznym kursie historii doskonale uczniowie „zapoznają się z zabytkami przedhistorycznymi, lepiąc z gliny narzędzia „i przybory z epoki kamiennej lub następnej. *Z epoki jaskiniowej*: domy „w skałach, nawodne na drzewach, ze słomy. Posągi bogów, piramidy sta- „rożytnie, świątynie greckie i rzymskie, stos do święta „kupały“, naczy- „nia, łuki, oszcypy, miecze, chałupy, ostrokół. Wprowadzenie Chrześci- „jaństwa. Mieszko, zakonnik z krzyżem, gród, kamienice książąt, pomniki, „szereg lalek, wyobrażających postaci książąt, królów i typy ludów, na- „czynia i sprzęty i t. p.“

Gdy minie oszołomienie jakie wywołać musi u zdrowego umyślowo człowieka tak doniosłe i wszechstronne znaczenie „prac ręcznych“, wtedy sięgnie zapewne do części szczegółowej, aby się dowiedzieć, jak też „metodycznie“ przeprowadzić przy pomocy prac ręcznych te wszystkie pouczenia. Lecz tu spotyka go ostateczne rozczarowanie, kończące się przekonaniem, że padł ofiarą *nieporozumienia*. Z historii nie znajdzie bo- wiem niczego — ani wzmianki. Do geografji jest na str. 77 rycina p. n. „Systemat Wisły“ rycina, wypożyczona z jakiejś geografji, a wskazówka metodyczna do niej następująca: „22 Systemat Wisły. Pogadanka o lin- njach krzywych“. Jaki związek ma pogadanka o linjach krzywych z sy- stematem Wisły, a systemat Wisły z pracami ręcznymi — to autor za- chowuje dyskretnie dla siebie wyłącznie.

Wróg „futuryzmu“ w szkolnictwie.

Od redakcji. Autor nie pogniewa się na nas zapewne, że dal- szą część (nieomal połowę) tej recenzji opuszczamy, gdyż szkoda nam miejsca, a sądzymy, że to, co umieściliśmy, wystarczy zupełnie dla prze- strogi Czytelników, aby nie wyrzucali grosza na książki, tak rażąco z aw od z ą c e z a u f a n i e n a b y w c ó w.