

Treść Nru „Szkoly“ V, za maj 1922:

Izabela Martinkówna — Poznań: *Polki wychowawczyniami i nauczycielkami*. — Experiens: *Program nauki robót, a „Szkoła Pracy“*. — Ferdynand Hollitscher — Lwów: *Wychowanie państwowo-obywatelskie*. — Idem: *Testament Komisji Edukacji Narodowej*. — Wanda Sidelnik — Polesie: *Metodyczne przeprowadzenie czyt. 25 „Najbogatszy płaszcz“*. — Autor „Praktycznego Nauczyciela“: *Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych*. — Piśmiennictwo: Władysław Bojarski — Przemyśl: *Z literatury pedagogicznej*. — Recenzje. — Bibliografja. — Czasopisma. — Kronika. — Od Komitetu redakcyjnego.

Izabela Martinkówna — Poznań.

Polki wychowawczyniami i nauczycielkami.

„Kobiety przy bliższem poznaniu wogóle zyskują.“ — H. Sienkiewicz: Rodzina Połanieckich.

Skoro, jak to wiemy i bez statystyki, ludzkość składała się zawsze mniej więcej w równej liczbie z mężczyzn i kobiet, — przeto i historia ludzkości powinna wykazywać w tym samym stosunku współdziałanie obu płci w rozwoju cywilizacji i kultury. Szczególnie historia wychowania i nauczania wymaga w tym kierunku jak najrychlejszego zrównoważenia; już bowiem obecnie liczba kobiet w szkolnictwie, zwłaszcza początkowym i powszechnym, dorównuje liczbie mężczyzn, a w przyszłości wedle wszelkiego prawdopodobieństwa znacznie jeszcze wzrośnie. Słusznie zatem w pięknym artykule: „Praca nauczycielek w szkole“, pomieszczonym w Nr. 41 *Tygodnika Nauczycielstwa Polskiego* nawołuje autor (Borkowski z Poznania) do opracowania historii nauczycielstwa żeńskiego w Polsce. Gdy to wezwanie nie odniosło dotąd skutku, robię początek, aczkolwiek brak mi źródeł i systematycznego przygotowania do takiej pracy. Ale... może obudzić przynajmniej zainteresowanie dla tej sprawy i spowoduje dyskusję, która nagromadzi materiał do dalszej budowy.

Pierwszemi nauczycielkami w Polsce (jak zresztą i wszędzie) były matki, które decydowały przedewszystkiem o wychowaniu dziewcząt; wychowanie zaś dziewcząt polegało na wyuczeniu gospodarstwa domowego, przyzwyczajeniu do form

towarzyskich, na wzbudzeniu ducha religijnego. Później obok domowego spotykamy już wychowanie klasztorne, różniące się od niego tylko praktykami nabożeństwa, nauką różnych robót, czasem umiejętnością języków i muzyki, nigdy zaś pisaniem, do którego niezamężne Polki nie miały prawa. Wychowanie klasztorne odbierały jedynie panienki domów zamożnych. Jeden tylko Kraków miał szkołę pospolitą dla dziewcząt, którą prowadziły zakonnice klasztoru św. Jana. Uczono w tej szkole, wyjątkowo czytania, pisania i rachunków, uczono szyć i naprawiać bieliznę, uczono robić mydło, prać i gotować, a na życzenie rodziców udzielano też języków i muzyki. Zgromadzenie to jednak tak pożyteczne nie rozszerzyło się w Polsce; korzystały tylko z niego uboższe warstwy Krakowa.

Między klasztorami, wychowującymi młodzież żeńską polską, preferencję nad innymi miały: Wizytki i Sakramentki, lecz i Benedyktynki, Norbertanki, Dominikanki i Franciszkanek były sławnymi. Dzieł pedagogicznych w tym okresie mało, — dzieł zaś, napisanych przez kobiety, niema wcale. Jedna z kobiet zaznaczyła się jednak w historii oświaty w Polsce, a to Jadwiga, Królowa Polski, której ostatnie przedśmiertne życzenie, wyrażone w testamencie (rok 1399), zwróciło się ku podniesieniu krakowskiej szkoły. Wykonawcom swej ostatniej woli przekazała umierająca Królowa na ten cel swe szaty, klejnoty i sprzęty. A więc nie traktatami, naukowemi, ale czynem i ofiarą zdobyła sobie Jadwiga sławę krzewicielki oświaty w Polsce.

Epoka humanizmu oddziaływała nader ożywczo na cały kierunek życia umysłowego Polski. I tu obok Grzegorza z Sanoka i Zbigniewa Oleśnickiego, obok Kalimacha i Długosza staje świetlana postać królowej polskiej Elżbiety, z domu Rakuskiego, ur. około 1436, żony Kazimierza Jagiellończyka, a matki Jagiellonów. Królowa ta jest autorką najstarszego dzieła pedagogicznego w Polsce, pod tytułem: „De institutione regii pueri“. (O wychowaniu królewicza). Jeśli zaś nie autorką, to inicjatorką.

Wiek XVI. daje nam pedagogów przygodnych, jak: Reja, Bielskiego, Górnickiego, Orzechowskiego, Modrzewskiego; — kobiety w sprawie wychowania nie zabierają głosu. Między klasztorami, wychowującymi młodzież żeńską, pierwsze miejsce zajmują Urszulanki. Stan oświaty obniża się stale. Lecz tu i ówdzie staje się widocznym wpływ reformacji. Budzi się i w Polsce

odczucie potrzeby dawania dziewczętom domów majątnych wyższej edukacji. Na początku panowania Augusta III. dziwiono się Sieniawskiej, hetmanowej koronnej, że córkę swą edukowała przy Akademii krakowskiej. Sieniawska zaś, późniejsza Czartoryska, dała podobne wychowanie córce swej, ks. Lubomirskiej marszałkowej koronnej. Przykład tej ostatniej podziałał na rody, zamożne, a następstwem tej dążności było, że czasy te dały nam kilka pracowniczek w zakresie literatury pedagogicznej, jako to:

Klementynę z Tańskich Hoffmanową, której wpływ rozlewa się po całym kraju. Dzieła jej to: „Pamiętka po dobrej matce“, „Amelja matką“, „Rozrywki dla dzieci“ i inne. Równolegle prawie z autorką wyżej wymienioną pisuje Seweryna z Żochowskich Pruszkowa, której dziełem najważniejszym „Rozrywki dla młodocianego wieku“. W dziele tym znajdujemy przedmioty, myśli i zasady wychowania bardzo głębokiej treści i zrozumienia. Autorka ta wywarła wielki wpływ na moralne wychowanie młodych Polek. W roku 1859 wyszło piękne dzieło pedagogiczne Anny Libera Krakowianki, pod tytułem „Wiejska rodzina“. Autorka odzwierciedla tu wychowanie wiejskie, podkreśla dobre, gani złe strony, i w sposób bardzo przystępny uczy zasad wychowania ludu wiejskiego według pojęć, bardzo do pedagogii nowoczesnej zbliżonych. Drogą Hoffmanowej poszła Karolina z Ryłskich Wojnarowska, która wydała w roku 1842 „Ostatnie rady ojca dla syna“, i „Do Matek - Polek słów kilka o przyszłości wzrastających pokoleń“. W utworach tych, niezupełnie samodzielnych, znajdujemy wiele zdrowych rad, głębokie uczucie religijne i miłość Ojczyzny, które Wojnarowska przelać chce w serca matek i wychowawczyń, twierdząc, że te uczucia nauczą same, jak ma się wychowywać przyszłe pokolenia.

Kwestją wychowania miejskiego i wiejskiego zajmuje się poważnie Elżbieta z Krasińskich Jaraczewska, ur. 1792, um. 1832. Poglądy swoje przedstawia w powieści „Zofja i Emilja“, a w dziele „Pierwsza młodość, pierwsze uczucia“ dała znakomitą psychologję dziecka polskiego z przed roku 1830. Największą przysługę Ojczyźnie oddała w wychowaniu płci żeńskiej w okresie, brzemienym w nieszczęścia, Anna z Krajewskich Nakwaska, ur. 1781 roku w Warszawie. Była jedną

z dwunastu eforek, przełożoną nad pensjami żeńskimi w Warszawie, które w tym czasie poczęły się tworzyć, rozwijać, zwalczać i upadać, aby dać placówkę nowym, które znów dzieliły los poprzednich. Anna Nakwaska wywierała wiele wpływu na wychowanie dziewcząt w pensjach. Pisywała i rozrzucała po kraju liczne referaty treści pedagogicznej, z których najlepszym i najważniejszym jest „O narodowym wychowaniu Polek“; przestrzega w nim przed złym i szkodliwym wpływem francuszczyzny.

Kobiety wyżej wymienione działały za czasów Komisji Edukacyjnej, która szkoły w Polsce upaństwowiła. Dążeniem Komisji Edukacyjnej było — utworzenie szkół żeńskich świeckich z nauczycielkami i dwunastu eforkami na czele, lecz dążenie to szlachetne udaremnił przesąd, że kobiecie nauka zbyt ciężka. Powstawały więc, jak już wyżej nadmieniłam, prywatne pensje żeńskie, które, opanowane nieszlachetną konkurencją, zadania swego bynajmniej nie spełniały, przeciwnie wprowadziły w nauczanie chaos nie do opisania. Głos kobiet-pedagogów był głosem wołającego na puszczy, aż wreszcie umilkł w huku dział i błysku bagnetów. Czego nie nauczyła teoria, to nauczyło nieszczęście. Czyny wykazały, że (według Anieli Szycówny) „dzisiejsza pedagogia, ta nauka o dziecku, która ma odnowić i zreformować całe wychowanie, była zdawna, jeśli nie uprawiana, to przeczuwana przez polskie kobiety!“

Błędy naprawił heroiczny czyn, świadczący o zdolnościach pedagogicznych kobiet polskich. Dały nam one hufce z pod Grochowa i Ostrołęki, z błogosławieństwem słały synów do kazamat rosyjskich, do podziemi syberyjskich kopalni, — na wzór Weturji Rzymianki, matki Marka Korjolanana, która wolała utracić syna, niż umierać w przeświadczeniu, że wychowała zdrajcę Ojczyzny. Lecz tytaniczne wysiłki, heroiczne poświęcenia, morze krwi i łez nie powstrzymały ostatecznej klęski. Rozdarło życiem nowem pulsujące ciało Polski na trzy części. — Nowa era! — Odtąd każda z tych części osobno cierpi, — lecz żyje! Żyje nadzieją dni lepszych w przyszłości, i buduje fundamenty dla przyszłego Państwa. Różne napotykamymy drogi, lecz jeden cel: Ojczyzna - Wolność. Niezmierne zasługi położyły we wszystkich trzech dzielnicach — Polki. Tworzą one pensje dla panienek, trudnią się wychowywaniem dziewcząt, poświęcają talent, zdolności, zdrowie i mienie, a nieraz wolność za ideę narodową.

W Wielkopolsce stan szkół, przedewszystkiem żeńskich (zastrzegam, że pod względem narodowym), prawdziwie był opłakany. Fryderyk II. ustanowił szkołę ludową z przymusem szkolnym tak dla chłopców, jak i dziewcząt. Z czasem zamieniły się te szkoły w kuźnie, w których złoto serca polskiego chciano stopić, by zamienić następnie w ołów hakatyizmu, ciężący w piersi Polaka, i trujący jego organizm, zabijający polską duszę. Szło z głębi Niemiec nauczycielki - germanizatorki, które z nieopisaną zaciętością rugowały polskość u rdzenia narodowego, u dzieci. Lecz Polki nie ustąpiły z pola walki. Jedne, pod płaszczykiem prusyfikacji, szły na niepewny, chytry bój, i w języku wrogim pod najrozmaitszemi osłonami karmiły zgłodniałe dzieci polskie sercem matczynem i miłością Ojczyzny. Inne związały się w Towarzystwo „Warta“, w skład którego należały najszlachetniejsze serca niewiast wielkopolskich, z honorową inspektorką szkół, p. Anielą Tułodziecką na czele. — „Warta“ zajmowała się oprócz innych wzniosłych, choć niepozornych na pierwszy rzut oka czynów, nauką tajemną dziatwy polskiej. A jaką ta nauka była, może tylko ten zrozumieć, kto — skradając się z szlachetną nieprawdą na ustach, a płomiennem sercem, wzruszoną duszą i pałającym, lecz czujnym na niebezpieczeństwa wzrokiem — wchodził wreszcie do pokoju swej „Pani“ i słuchał jej, tej apostołki idei, z zapartym oddechem. Ileż wycierpiałły te szlachetne serca kar, a nawet kaźni więziennej! — Cześć im za to! — Pamięć potomnych pokoleń z błogosławieństwem na ustach wspominać będzie ofiarę i szlachetność Kobiet wielkopolskich. (Dok. nastąpi).

Experiens.

Program nauki „robót“, a „szkoła pracy“.

Rozkład godzin, a raczej ogólny program zapowiedział wprowadzenie nowego przedmiotu nauki w szkołach powszechnych, mianowicie „nauki robót“. Na program szczegółowy tego przedmiotu czekaliśmy dosyć długo, a z dużą niecierpliwością, bo na ów przedmiot nauki, nazwany zagadkowo i obiecująco zarazem, przeznaczał rozkład godzin tygodniowo

równy wymiar czasu, co dla nauki języka polskiego i rachunków z geometrią, a większy, niż dla wszystkich innych przedmiotów nauki. (Zob. rozkład godzin w szkole siedmioklasowej str. 3). Gdy zatem otrzymałem wreszcie broszurę z programem szczegółowym nauki robót, przerzuciłem ją okiem, kartka za kartką, szukając przede wszystkim owej „nowości“ — i nie znalazłem jej wcale. „Roboty z papieru“ były mi bowiem znane ze szkoły froebrowskiej, a roboty z tektury i drzewa były przedmiotem nauki względnie obowiązkowej*) w małopolskich szkołach wydziałowych. Przystąpiłem wobec tego, nieco rozczarowany, do ścisłego czytania programu, poddałem go nieomal zdanie po zdaniu szczegółowej ocenie ze stanowiska praktyki zawodowej i zasad wychowawczych, a wynikami rozważań tych dzielę się z PT. Czytelnikami. Przede wszystkim jednak muszę odpowiedzieć na liczne zapytania, które z powodu wprowadzenia tego przedmiotu nauki wpłynęły do redakcji *Szkoły*, a mnie zostały odstąpione „do załatwienia“.

Najwięcej pytań porusza sprawę wykonalności programu. „Co mam począć, skoro nie mam papieru, tektury, nożyczek, noży, desek, kleju stolarskiego, narzędzi, warsztatu i t. d. i t. d.? Na to pytanie mogą rozstrzygająco odpowiedzieć tylko Władze szkolne i powinny to stanowczo uczynić, aby uspokoić tych, którzy skrupulatnie traktują całość kształt programu, a zarazem zapobiec marnowaniu czasu przez tych, którzy wobec niemożności wprowadzenia „nauki robót“ opuszczają godziny, na ten przedmiot wyznaczone. Ja mogę tylko tymczasowo podać pewne wskazówki, które przed zastosowaniem należy przedstawić inspektorom szkolnym do zatwierdzenia.

W dawnych planach naukowych małopolskich szkół powszechnych umieszczony był tuż po nauce religii przedmiot, w nowym rozkładzie godzin opuszczony: „Czytanie i pisanie“. Skoro doradzam, aby tam wszędzie, gdzie obecna drożyzna papieru barwnego i narzędzi z jednej, a ubóstwo rodziców lub niechęć do „nowinek“ z drugiej strony uniemożliwią wprowadzenie nauki robót, przeznaczyć połowę wymiaru czasu na „czytanie i pisanie“ — to poczuwam się do obowiązku uzasadnienia tej rady.

*) Uczniowie mieli do wyboru: albo naukę algebry, albo naukę zręczności czyli slōjdu.

W małopolskich planach naukowych z r. 1875 nie było również „czytanie i pisanie“ traktowane, jako oddzielny przedmiot. Rozumowano wtedy, że czytanie i pisanie jest — zwłaszcza w szkole początkowej — integralną częścią nauki języka, że przeto wyodrębnianie części składowej, jako oddzielnego przedmiotu, byłoby popieraniem mechanicznej wprawy ze szkodą dla innych zadań tej nauki. Co do pisania to nauczycielstwo upatrywało w tym przedmiocie nauki kaligrafię (Schönschreiben), a ta po wprowadzeniu metody „nauczania czytania na podstawie pisania“ stała się zbędną. Znosząc odrębny przedmiot nauki: czytania i pisania, pomieszczono w planach naukowych z r. 1875 podobnie, jak to znajdujemy w obowiązującym dziś szczegółowym programie nauki języka polskiego, — ściśle wskazówki metodyczne tak co do należytej wprawy w czytaniu kursorycznym, jak i co do kształtności i poprawności pisma działwy szkolnej. Co zatem skłoniło galicyjską Radę szkolną krajową do ponownego wprowadzenia w ulepszonych planach naukowych z r. 1893 „czytania i pisania“, jako oddzielnego przedmiotu? — Oto nauczycielstwo, jak przed rokiem 1875 umieszczało punkt ciężkości nauki języka w czytaniu i pisaniu, tak po zniesieniu oddzielności tego przedmiotu uwzględniało przede wszystkim czytanie stataryczne, opowiadanie i t. d., zaniedbując czytanie kursoryczne. Wiadomo zaś powszechnie, że brak mechanicznej wprawy w czytaniu utrudnia zrozumienie czytanego, upośledza skuteczność czytania statarycznego.

Lecz inna jeszcze przyczyna skłania mnie do przeznaczenia na czytanie i pisanie pewnego wymiaru czasu z godzin, przeznaczonych na naukę robót. Oto samo czytanie i pisanie jest czynnością psycho-fizjologiczną i odgrywa dużą rolę w kształceniu zmysłów i poczucia piękna, a to są przecież naczelnne zadania nauki robót. (Zobacz: str. 3 „Cel nauki“: 1, 2).

Pozostałą połowę wymiaru czasu dla nauki robót, (gdzie tej nauki wprowadzić nie można), radzę obrócić w zimie na polepszenie stanu nauki tych przedmiotów, które z jakiegokolwiek przyczyny dały wynik słaby i wymagają uzupełnienia. Gdzie ta potrzeba nie zachodzi, czas ten należy częściowo zużytkować na udzielanie wiadomości z technologii, mianowicie na omówienie „fizycznych i chemicznych własności“ materiałów rękodzielniczych (Zob.: Cel nauki robót 7). W półroczu

zaś letniem należałoby przeznaczyć ten czas na zwiedzanie warsztatów pracy rzemieślniczej lub przemysłu domowego i na roboty w ogrodzie szkolnym. Przy omawianiu reformy programu nauki robót powrócę do tych spraw; tu rzucam je dorywczo, bez uzasadnienia, jako odpowiedź na najliczniejszą grupę pytań w tym przedmiocie ze strony Czytelników. Uwagę nauczycielek zwracam jeszcze na „dodatek“, pomieszczony w programie nauki robót na str. 27.

Daruj, Czytelniku, że artykuł rozpocząłem od strony **negatywnej** tematu, ale *Szkola* pragnie być organem bieżącej chwili, stawia na pierwszym miejscu potrzeby większości szkół, a każdą poruszoną sprawę stara się ująć przedewszystkiem ze stanowiska praktyki zawodowej. Stosując się do tej kolejności, nie przystąpię jeszcze i teraz bezpośrednio do teorii programu nauki robót, ale naprowadzę obserwację z praktyki zawodowej w bieżącej chwili. Były bowiem i takie szkoły — prawdopodobnie tylko w większych miastach — które nauki robót już w bieżącym roku szkolnym (1921/22) udzielały. Zastrzegam się, że moja obserwacja wyda się słusznie niedokładną i powierzchowną, bo przeprowadzoną została poza szkołą i na jednej tylko uczenicy drugiego oddziału szkoły powszechnej lwowskiej.

Nauczycielka tego oddziału wprowadziła „wycinanki“ z barwnego papieru. Obserwowana dziewczynka okazała tak dużo zainteresowania dla tego „przedmiotu nauki“, że wycinała nie tylko w szkole, ale w domu całymi dniami. W tej samej kamienicy mieszkały jeszcze dwie koleżanki. Dziewczątka schodziły się razem i cięły papier na chorągiewki, pająki, koszyczki i t. p. z taką pilnością, że matki odmówiły wreszcie pieniędzy na tak drogi obecnie papier, zwłaszcza, że wyciętych przedmiotów uskładał się nadmiar, że dziewczęta, bawiąc się nimi, darły i wyrzucały dawniejsze, aby w pudełkach, służących na skład wyrobów, zrobić miejsce dla nowszych, ładniejszych, lepiej wykonanych. Gdy brakło papieru barwnego, przyszła kolej na gazety i wreszcie... po dwu tygodniach zapał zgasł bez śladu. Widocznie, że i w szkole nauka robót miała podobny przebieg, bo w miesiąc później widziałem podmiot mojej obserwacji, zajęty wyszywaniem liter na kanwie (wedle dawnego programu nauki kobiecych robót ręcznych). Z rozmowy zaś dowiedziałem

się, że wycinanki już się „nam sprzykrzyły“, że „papier dużo kosztuje, a drze się łatwo“ i wreszcie, że „z wycinankami niema co robić, bo na Boże drzewko dużo ich schowałam“. — Istotnie! w trzech godzinach tygodniowo nauki robót w szkole i przy pilnej pracy w domu można było naciąć ozdób nie na jedną, lecz na kilka choinek.

C. d. n.

Ferdynand Hollitscher — Lwów.

Wychowanie państwowo-obywatelskie.

(Poglądy obcych pedagogów współczesnych).

Przysposobienie młodzieży już w szkole do życia w społeczeństwie i państwie, czyli wychowanie państwowo-obywatelskie, nie jest wcale nowym kierunkiem wychowawczym. Już Amos Komeński żąda, aby szkoła ludowa udzielała „znajomości stosunków, panujących w domu (rodzinie) i państwie o tyle, ile to jest koniecznie potrzebne do zrozumienia tego, co dzieje się w domu i społeczeństwie“. Locke uważa za konieczne, aby uczeń przyswoił sobie „znajomość praw obywatelskich“. W Polsce przedrozbiorowej każdy dwór starościński, wojewodziński i t. d. był szkołą obywatelską. Tę piękną tradycję starają się wielcy reformatorzy, jak Zamojski*) i Konarski, przenieść do szkolnictwa, a urzeczywistnia tę ideę w zupełności nasza wiekopomna Komisja Edukacyjna. Nie brak nam przeto do obecnej odbudowy szkolnictwa polskiego własnych wzorów; nie dostaje nam tylko tego doświadczenia, które narody o własnej państwowości uzbierały na drodze samodzielnego rozwoju w czasie, gdy nasz naród mógł tylko bronić się przed ostateczną zagładą. Wypełnienie tej luki jest celem właśnie tak niniejszego artykułu, jak i poprzednich („Szkoła pracy“, — „Nauka o wychowaniu moralnem“). Nie rozczytuję się w obcej literaturze pedagogicznej i nie zaznajamiam z nią Czytelników *Szkoły* pod wpływem niestety! bardzo w Polsce rozpowszechnionej wady, ujętej tak trąfnie w dwuwierszu W. Pola:

*Cudze chwalicie, swego nie znacie,
Sami nie wiecie, co posiadacie.*

*) Zob. art. W. Bojarskiego w „Piśmiennictwie“ — w tym i następnym zeszytcie *Szkoły*.

Piszę moje artykuły w porozumieniu z Redakcją *Szkoty*, która wraz ze mną jest tego przekonania, że zapoznanie się z wynikami doświadczenia obcych ułatwia zrozumienie nowoczesnych prądów wychowawczych, tudzież ominiecie ujemnych następstw, które niewłaściwy kierunek tych prądów może spowodować. Potrzebne nam i jedno i drugie tem bardziej, że odbudowę naszego szkolnictwa musieliśmy rozpocząć bez uprzedniego nagromadzenia dostatecznych sił i zasobów moralnych i materialnych.

* * *

Wprowadzenie t. zw. „nauki obywatelskiej“, czy nauki „o Polsce współczesnej“ nie jest bynajmniej równoznaczne z wychowaniem państwowo-obywatelskiem. Między świadomością tego, co jest dobre i słuszne, a działaniem dobrem i sprawiedliwym, istnieje w życiu indywidualnym, a nawet społecznym bardzo znaczna odległość i rozbieżność. Wielki pedagog i myśliciel, Förster, mówi w swem dziele: „*Staatsbürgerliche Erziehung*“ *), co następuje: „Sama znajomość państwowych urządzeń nie ma nic wspólnego z wychowaniem państwowo-obywatelskiem; wszak znaną jest rzeczą, że ci, którzy obchodzą ustawy, znają je zwykle gruntowniej, niż ci, którzy się do nich stosują. Sama znajomość urządzeń społecznych i paragrafów nie ma żadnej wartości, jeżeli nie towarzyszy jej silna i stanowcza wola obywatelskiego traktowania wszelkich spraw zawodowych i życiowych.

Inny, dziś równie wysoko na Zachodzie ceniony pedagog, Kerschensteiner zwraca w swej książce „*Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*“ **) na to uwagę, że wychowanie państwowo-obywatelskie nie jest równoznaczne z wychowaniem gospodarczem i technicznym, gdyż sprawność w pracy i radość z pracy nie prowadzą jeszcze, same przez się, do „cnot obywatelskich“, polegających na poświęceniu swego „ja“ dla społeczeństwa; nie jest też równoznaczne z wykształceniem politycznym czyli z nabyciem stałego poglądu na cele państwa i środki, do tych celów wiodące; nie jest wreszcie równoznaczne z wychowaniem socjalnym, które może działalność

*) „Państwowo obywatelskie wychowanie“.

**) „Zarys (pojęcie) państwowo-obywatelskiego wychowania“.

indywidualną ograniczyć do zbyt ciasnego koła zawodowego czy stanowego, lub też rozszerzyć na obywatelstwo całego świata (kosmopolityzm, internacjonalizm). Wychowanie państwowopolityczne jest wedle Kerschensteinera zakresem pojęcia „wychowanie“, w którym wszystkie poszczególne kierunki wychowawcze mieszczą się, jako treść.

Z mej strony dorzucam jeszcze uwagę, że wychowanie państwowo-obywatelskie nie polega na częstem urządzaniu obchodów patriotycznych, przemówień i t. d. Przesada w stosowaniu tego środka wychowawczego przynosi raczej szkodę, niż pożytek. Profesor uniwersytetu w Pradze, W. Toischer, porównuje patriotyzm bardzo trafnie „z delikatną roślinką, której nie należy codziennie wyciągać z ziemi na pokaz“.

* * *

Jakiż jest cel wychowania państwowo-obywatelskiego?

Wedle Kerschensteinera zadaniem wychowania państwowo-obywatelskiego jest przez odpowiednią wewnętrzną organizację szkoły przyzwyczaić wychowanków do spełniania obowiązków w społeczeństwie z dobrowolnem podporządkowaniem się wymogom dobra powszechnego, z dobrowolnemi ustępstwami i ofiarami ze swego egoizmu na rzecz społeczeństwa i państwa. Wychowanie państwowo-obywatelskie powinno dalej obudzić w młodzieży poczucie odpowiedzialności za każdy czyn lub zaniechanie obowiązku, które jedynie stanowi zdrowy grunt dla wolności, tak wysoko cenionej w nowożytnem państwie demokratycznym; powinno ćwiczyć wychowanków w sprawiedliwym wyrównywaniu sprzeczności interesów, które w najmniejszych nawet związkach pracy występują; powinno wreszcie rozbudzić w młodzieży szkolnej poczucie, że związek państwowy z niezmierną różnorodnością interesów życiowych obywateli jest tylko olbrzymim obrazem stosunków życiowych w rodzinie, szkole, gminie, które, jako blizkie i małe, są dla zrozumienia w wieku szkolnym dostępne. Wywody swe zamyka Kerschensteiner w konkluzji: „Zadaniem wychowania państwowo-obywatelskiego jest zatem tak wychować obywateli, ażeby ich działalność, pośrednio lub bezpośrednio, świadomie czy nieświadomie, służyła

państwu, temu niedoścignionemu ideałowi moralnej społeczności“.

Nie przytaczam już obszerniej wywodów Förstera i innych pedagogów, bo są bardzo do powyższych zbliżone. W konkluzji Förstera zadaniem wychowania państwowo-obywatelskiego jest pielęgnowanie tych właściwości charakteru, które mają szczególniejsze znaczenie dla zrozumienia i wypełniania wszystkich obowiązków państwowego współżycia z poczuciem odpowiedzialności, a które równocześnie stanowią najpewniejszą ochronę przeciw rozlicznym niebezpieczeństwom, zagrażającym w państwach nowoczesnych prawdziwie państwowo-obywatelskiemu sposobowi myślenia“.

Odmienne stanowisko w tej sprawie zajmuje profesor historii, R. Kabisch, w swem dziele „Das neue Geschlecht“*). Nie uważa on wychowania na obywatela państwa, jako rekompensaty za jakikolwiek inny cel wychowania. Wychowanie państwowo-obywatelskie ma wedle Kabischa wychować młode pokolenie, przysposobić je do życia doczesnego, jak wychowanie religijne ma na oku najwyższe cele, mianowicie powtórne narodzenie z męczącego „ja“ do wszystko obejmującego życia Ojca przedwiecznego. Kabisch — zupełnie zresztą słusznie — twierdzi, że jeśli wychowanie ma doprowadzić do przeobrażenia osobowości jednostkowej w osobowość państwową — to wychowawcy muszą zwrócić przedewszystkiem uwagę na kształcenie „zmysłu rodzinnego“, gdyż na rodzinie opiera się budowa państwa. Wychowanie publiczne za późno przystąpiło do wychowania dziewcząt, jako przyszłych matek, i ten błąd należy naprawić co rychlej.

(Dok. nast.).

Testament Komisji Edukacji Narodowej.

III. Pragmatyka służbowa. 2. Obowiązki.

(Ciąg dalszy).

Opracowaniu dalszych rozdziałów pragmatyki służbowej w Ustawach K. E. N. można niewątpliwie zarzucić pewną chaotyczność, naturalną zresztą u schyłku XVII stulecia, gdy jeszcze

*) Dostłownie: „Nowy rodzaj“, ale właściwiej: „Nowe pokolenie“.

żadna z nauk o wychowaniu i nauczaniu w systematycznym ukształtowaniu nie istniała. Nie mniej ówczesny program nauki i znaczna część wskazań metodycznych byłaby anachronizmem w szkolnictwie nowoczesnym. Z drugiej jednak strony, jak to wynika z przytoczonych (str. 57) zestawień, umieszczają Ustawy K. E. N. nauczyciela na tak wysokim piedestale obywatela i wychowawcy, wyższość zadań wychowawczych szkoły nad nauczaniem i wpływ przykładu na wychowanie moralne przedstawiają tak przekonywująco, że trudno zrozumieć, a jeszcze trudniej usprawiedliwić zupełne pominięcie ich ducha i wzniosłych tendencji przy opracowaniu projektu nowej pragmatyki służbowej.

Nauczyciele komisji E. N. obowiązani byli do 20 godzin nauczania tygodniowo, a prócz tego do sprawowania t. zw. dziś wychowawstwa. Rektor i prefekt wolni byli zupełnie od godzin szkolnych. Raz w miesiąc odbywały się konferencje Grona nauczycielskiego pod przewodnictwem rektora, na których „opatrzyć mają, cokolwiek się do rzędu i karności szkolnej, do sposobu uczenia ściąga“. Co trzeci miesiąc odbywały się konferencje, poświęcone czytaniu i omawianiu ustaw i rozporządzeń Komisji Edukacyjnej. Z końcem roku szkolnego obowiązany był każdy nauczyciel „wygotować doniesienie czyli raport o uczniach i naukach swoich“. Do tych sprawozdań mieli nauczyciele dołączać uwagi o podręcznikach szkolnych („księgach elementarnych“), „jeżeli co w biegu uczenia potrzebującego poprawy lub odmiany w porządku i wyrazach tamże użytych“ spostrzegli. Takie uwagi mógł nauczyciel także w ciągu roku szkolnego przedkładać bezpośrednio „Towarzystwu, do ksiąg elementarnych (do układania podręczników szkolnych) wyznaczonemu“. Ponieważ podręczniki szkolne (początkowo) były tłumaczone z obcych języków lub układane przez cudzoziemskich uczonych, Komisja Edukacyjna, dbając o rozwój naukowego wyrazownictwa polskiego, zalecała też, aby nauczyciele przyłączali „do tych raportów osobny sextern (zeszyt), w którym spiszą wyrazy polskie do nauk, kunsztów lub innej materji służące, które im się dokładne zdawać będą“.

Nauczyciele zamieszkiwali wspólnie dom zgromadzenia, urządzonego na sposób klasztorny. „W rzeczach co do po-

rzędu domowego, co do rządu i powinności szkolnych, wyjazdu na czas krótki, wytrącania pensji za absencją*), Rektorowi z Radą w zgromadzeniach Wydziałowych, Prorektorowi w zgromadzeniach Podwydziałowych Nauczyciele podlegli będą“. (Rozdział XIV. 7). Rektor wyznaczał każdemu ze zgromadzenia (z grona naucz.) „stancję, mając wzgląd na wiek, zasługi i powinności urzędu każdego“. (Czyt. I. „Stan nauczycielski świeckim zakonem“. *Szkoła* z r. 1921, zeszyt VIII. — X.). Wyjazd na wakacje nie wymagał osobnego pozwolenia; nawet rektor, uprosiwszy „na swoje miejsce którego z Profesorów lub Zasłużonych (Emerytów)“, mógł wyjeżdżać na wakacje bez zawiadomienia o tem władzy wyższej (Szkoły Głównej).

Nie wolno było nauczycielom podejmować się „urzędu, spraw i posług z ich powołaniem niezgodnych“. (Rozdz. VI. 8). Bez zezwolenia rektora i przed ukończeniem czterech lat „dobrowolnego uczenia“, a zatem przed ukończeniem dziesięciu lat służby nauczycielskiej nie wolno było dawać „studentom prywatnych lekcyj“, które też nie mogły odbywać się w domu nauczycielskim. Zachowywanie tajemnicy urzędowej obowiązywało wszystkich, podobnie jak w dzisiejszych postanowieniach pragmatyki służbowej.

3. Prawa. Nauczyciele dzielili się co do praw na: 1. oduczających lat sześć z obowiązku i 2. pozostających dobrowolnie w „Stanie Akademickim“ po sześciu latach służby obowiązkowej. Pierwsi nosili w szkole „togę mniejszą“, drudzy „togę większą“. Poza szkołą używali wszyscy ubioru kleryckiego. Oduczający sześć lat obowiązkowych nie mieli prawa wybieralności; zwali się dlatego „vocis activae“. Nauczyciel, pozostający w służbie dobrowolnie, otrzymywał także „vocem passivam“, to znaczy mógł być wybrany „urzędnikiem zgromadzenia“, do którego należał, a to: po 6 latach prorektorem szkoły podwydziałowej, lub prefektem wydziałowej, po ośmiu zaś latach rektorem. — Ustawy K. E. N. zawierają szczegółowe przepisy co do odbywania zgromadzeń, toku obrad i zakresu działania wybranych „urzędników“.

Prócz czynnego i biernego prawa wyborczego, które miało wielką wartość wobec zupełnej nieomal samorządności zgroma-

*) Zob. ustęp 5 „Odpowiedzialność służbowa“.

dzeń (Gron) nauczycielskich każdej szkoły, — nauczyciele, pozostający dobrowolnie w zawodzie, mieli prawo ubiegania się w drodze konkursu o katedry (posady nauczycielskie) w Szkole Głównej (Akademji) tudzież prawo przeniesienia się z jednego zgromadzenia do drugiego w tym samym wydziale, czyli z jednej szkoły do drugiej w tym samym powiecie szkolnym. To ostatnie prawo było jednak znacznie ograniczone, gdyż przeniesienie się wymagało zezwolenia Szkoły Głównej i zgody obu zgromadzeń nauczycielskich, t. j. szkoły, którą nauczyciel chciał opuścić, i tej, do której chciał się przenieść. Szkoła Główna mogła każdego nauczyciela przenieść, — „gdy tego słuszne przyczyny wyciągać będą“ (względy służbowe) — z jednej szkoły do innej w tym samym powiecie szkolnym; z jednego powiatu do drugiego przenosiła nauczycieli wyłącznie Komisja Edukacyjna.

4. Płaca i inne pobory. (Rozdział XXIII. Ustaw K. E. N.). Jak już o tem była wzmianka, nauczyciele K. E. N. byli zobowiązani do korzystania ze wspólnego stołu i mieszkania. Stosownie do tego klasztorowego urzędzenia płaca nauczycieli była dwojaka: *a)* „stołowa“, która wpływała do wspólnej kasy „domowej“, a wynosiła bez różnicy 650 złp. i *b)* „ręczna“, czyli wypłacana bezpośrednio do rąk nauczyciela do dowolnego rozporządzenia. Nauczyciele, oduczający 6. lat z obowiązku, pobierali rocznie 400 złp. tej „ręcznej“ płacy; po oduczeniu 6 lat wynosiła płaca zasadnicza „pierwiastkowa“ 500 złp. i zwiększała się corocznie o 50 złp. tak, że z chwilą przejścia na emeryturę (po 20 latach służby dobrowolnej) pobory nauczyciela dochodziły 1.500 złp. (prócz całego utrzymania). Rektorowie szkół wydziałowych pobierali 1.800 złp. płacy „urzędowej“ (oprócz pierwiastkowej 500 złp.); natomiast odpadała na czas sprawowania urzędu rektorskiego płaca „dorobkowa“, t. j. dodatek służbowy rocznych 50 złp. Płaca „urzędowa“ prorektora, t. j. kierownika szkoły podwydziałowej wynosiła tylko 600 złp. razem przeto 1.100 złp. Jeśli rektor lub prorektor nie został ponownie na urząd ten wybrany i na skutek tego obejmował z powrotem stanowisko nauczycielskie, płaca dorobkowa zaczynała się liczyć na nowo od czasu, spędzonego przed objęciem urzędowania na pracy nauczania; do emerytury wliczano jednak także lata, spędzone na rektorstwie lub podrektorstwie.

(Rozdział XXIV. Ustaw K. E. N.). Skuteczną służbę nauczycielską i pracę pozaszkolną nauczycielstwa czekały nagrody nadzwyczajne, których nie zna nasza pragmatyka służbowa. Nagrody te były następujące: 1. przyśpieszenie o rok wybieralności na urząd rektora, prorektora, lub prefekta; 2. przyznanie o rok wcześniej płacy „dorobkowej“; 3. „dar w pieniądzu na jeden raz“; 4. policzenie jednego roku służby za dwa do pełnej emerytury; 5. „wysyłanie do cudzych krajów z pomocą funduszu (K. E. N.) ku „wydoskonaleniu się wysłanego i ku pospolitemu dobru“; 6. „oddanie prelatur, kanonji, beneficjów, należących do kollacji Komisji. Nagrody te były przyznawane za „osobliwsze zasługi, jakowe są: napisanie dobrego dzieła w której umiejętności lub nauce; wynalazek pożyteczny w umiejętnościach i kunsztach; znaczny postęp uczniów w większej onychże liczbie, niż zwyczajnie bywa, który postępek jawnieby dowodził ze strony nauczyciela osobliwszą pilność i biegłość w sposobie uczenia“. Wniosek na przyznanie nadzwyczajnej nagrody uchwalał „sąd domowy“ (konferencja zgromadzenia czyli grona naucz.), a „rozeznawał“ wizytator, który zawiadamiał Szkołę Główną i przez jej raport Komisję E. N. celem wyznaczenia nagrody. Stwierdzenie „znakomitego uczniów postępu“, zasługującego na nagrodę nadzwyczajną, wymagało dwu wizytacyj. Przyznanie nadzwyczajnych nagród ogłaszał rektor Szkoły Głównej wszystkim zgromadzeniom (szkołom) i podawał „do publicznych gazet“ z wyrażeniem osoby, zasługi i nagrody.

C. d. n.

*Idem.**Wanda Sidelnik — Polesie.***Metodyczne przeprowadzenie w klasie IV ustępu 25.****„Najbogatszy płaszcz królewski“.**

Od Redakcji. Ponieważ w naszych szkołach powszechnych używane są podręczniki różnych autorów — uznała Redakcja za konieczne poprzedzić przeprowadzenie podaniem dosłownego tekstu owego ustępu, znajdującego się w „Czytankach dla szkół początkowych“ Cecylji Niewiadomskiej. Rok trzeci. Część pierwsza.

25. Najbogatszy płaszcz królewski.

Dzieci bawiły się w zagadki. Najpierw przypominały sobie, które znały, a potem zaczęły same obmyślać coraz nowe i trudniejsze. Aż jedno powiedziało:

— Kto na całym świecie ma płaszcz najbogatszy?

— Skądże możemy wiedzieć? — zaśmiały się dzieci. —

Czyż widziałyśmy wszystkie płaszcze królów i bogaczy?

— Ten widziałyście. Jest to płaszcz dobrej królowej i matki, a tak wspaniały, iż żaden inny równać się z nim nie może.

— A cóż takiego wspaniałego jest w tym płaszczu?

— Materiał, barwa i trwałość.

— Materiał? — To chyba jest ze złota i brylantów?

— O, nie, z czegoś droższego, piękniejszego, Ten materiał nigdy się nie niszczy, a jeśli go zniszczymy, to własną siłą odzyskuje świeżość. Jest miękniejszy od jedwabiu, a blask ma miłszy od brylantów.

— Dziwny materiał. A jakież ma kolor?

— Wszystkie kolory tęczy i jeszcze tę własność, że się zmieniają kolejno i przez to nigdy sprzykrzyć się nie mogą. Bywa czysty i biały, jak szaty aniołów, zachwyca zielonością, jak wiosenna trawka, mieni się purpurą, fioletem, błękitem, złoci i srebrzy wszystkimi barwami, jakich człowiek naśladować nie potrafi, a wreszcie jakby w smutku ciemnieje na chwilę i znowu się rozjaśnia cudowną białością.

— Co to jest? Co to być może?

— Znacie go bardzo dobrze, bardzo dobrze: bywa cienki i delikatny, bywa gruby i ciepły.

— Czy jest stary?

— Ogromnie stary, ale i bardzo młody, bo się odnawia sam przez się.

— A na kim ten płaszcz widziałyśmy?

— Na właścicielu.

— Więc znamy tę królowę? Była tutaj kiedy?

— Może i jest z nami.

— Ziemia! — zawołał Janek. — Ziemia, napewno ziemia!

— Tak, tak! — powtórzyły wszystkie dzieci razem. —

O tak, to płaszcz wspaniały, płaszcz z roślin, śniegu, lasów.

Prawda, prawda! — płaszcz żywy. Cudowny, najpiękniejszy płaszcz królewski.

* * *

Naukę rozpocznę następującą rozmówką: Kto umie jaką zagadkę? — niechaj podniesie rękę! — Powiedz nam N. N. zagadkę, którą zapamiętałeś! Uczeń wygłasza swą zagadkę, a ja zapytuję: Kto wie, co ta zagadka oznacza? — Z pośród uczniów, którzy się zgłoszą, powołam jednego do odpowiedzi, po której zapytam go jeszcze: wyjaśnijże nam wszystkim, dlaczego zagadka oznacza... (n. p. dzwon...), a nie co innego? — Przy tem uzasadnieniu trafego rozwiązania zagadki, pomagam odpowiadającemu, a następnie zarządzam powtórzenie uzasadnienia przez 2—3 innych uczniów. Następnie zapytuję: A może kto z was znalazł inne znaczenie tej zagadki? — i dodaję pytanie uzupełniające: Może kto tę zagadkę inaczej rozwiązał? — Jeśli zgłosi się który uczeń, każę mu podać to odmienne rozwiązanie i uzasadnić. Tu może zająć dwojaki wypadek: albo zagadka jest błędnie ułożoną, skoro umożliwia więcej rozwiązań, albo przy uzasadnieniu wykaże się, że uczeń mylnie wnioskował, bo nie uwzględnił, lub źle zrozumiał jedno z pojęć, stanowiących treść i zakres zagadki. W każdym razie tą drogą przygotowuję działwę do opisowego określenia zagadki, mianowicie do odpowiedzi na dwa pytania: Kiedy zagadka jest dobrze ułożoną? — Po czem poznać zagadkę źle ułożoną?

Następnie podaję od siebie jedną łatwą zagadkę do rozwiązania i jedną trudniejszą. N. p. łatwą:

„Bez języka głośno woła: Chodźcie, ludzie, do kościoła!“

aibo:

„Po tablicy chodzę na jednej nodze; robię białe znaki — zgadnij: ktom taki!“

Na pytanie: Kto wie, co ta zagadka oznacza? — zgłoszą się prawdopodobnie wszystkie dzieci. Uczynię uwagę: O! to łatwa dla was zagadka! Do rozwiązania zaś powołam jedno z tych dzieci, które się do tego nie zgłosiły. Do takich łatwych odpowiedzi nie zgłaszają się bowiem uczniowie najczęściej z dwu przyczyn: albo z nieuwagi, albo dla zwrócenia na się uwagi nauczycielki, aby je właśnie do odpowiedzi powołała. Jeśli zatem dziecko, wezwane do odpowiedzi, udziela jej natychmiast, wytknę mu opieszałość, dlaczego się do odpowiedzi wraz z innemi nie

zgłosiło. Jeśli zaś nie umie pōdać rozwiązania, każę mu przede wszystkim powtōrzyć zagadkę i jeśli nie umie pōdać treści nawet w przybliŹeniu, karęcę łagodnie za nieuwagę, zarządzam powtōrzenie zagadki przez innego ucznia i pomagam do odpowiedzi. Ucznia takiego notuję sobie w pamieci, bo posiada widocznie w wysokim stopniu wadę roztargnienia (nieuwagi), skoro nawet tak ulubiony przez dzieci materiał rozmōwki, jak zagadki, nie budzi w nim zainteresowania. NaleŹy zatem miec go w ewidencji i przez częste powoływanie do odpowiedzi leczyc z tej wady. Po rozwiązaniu łatwej zagadki, zapytuję: Kto mi wyjaśni, dlaczego zagadka ta jest łatwą? — Dlaczego bez długiego namysłu kaŹdy moŹe odgadnac, co oznacza? Jednego z tych, którzy się zgłoszą do odpowiedzi, tak naprowadzam pomocniczymi pytaniami, aby jasno określił, Źe najwaŹniejszy szczegōł, odrōŹniajacy przedmiot zagadki od innych podobnych przedmiotów, nie jest ukryty, jest wyraŹnie w zagadce zaznaczony, a powszechnie znany. N. p. wszyscy wiedzą, Źe tylko głoś dzwonów zwołuje ludzi do kościoła; wszystkim teŹ wiadomo, Źe po tablicy białe znaki kreda robi.

Trudniejszā zagadkę, t. j. takā, do ktōrej rozwiązania zgłosi się najmniej dziatwy, lub nikt, kaŹę jednemu uczniowi za moim dyktatem napisać na tablicy, a inni wpisujā do zeszytów podręcznych. Na przykłał:

„Mały, słaby, w lesie stoi,
Z miejsca się nie rusza,
I przed nikim nie zdejmuje
Nigdy kapelusza“.

Przy pisaniu kontroluję oczywiście poprawnośc, a następnie przy rozwiązaniu uwidoczniam sama na tablicy waŹniejsze wyjaśnienia, a uczniowie czyniā to w zeszytach. N. p.: stoi = rośnie; z miejsca się nie rusza = roślina; ktōrych roślin wierzch nazywamy „kapeluszem“ albo teŹ „czapeczkā? Wreszcie po rozwiązaniu zagadki przeprowadzę sprawdzenie rozwiązania. Dlaczego grzyby moŹna określić, jako „małe i słabe“? (Nie rosnā wysoko w górę, są niskie; brak im korzeni, łatwo je zatem wyrōcić, lub wyciągnąć z ziemi). Wreszcie stosownymi pytaniami uwidoczniam, Źe zagadka jest niezupełnym opisem, w ktōrym ponadto dla utrudnienia rozwiązania niektōre wyrazy, określajāce dokłałnie pojęcie, zastāpione są wyrazami pokrewnymi, ale używa-

nemi zwyczajnie, w potocznej mowie, przy opisie istot innego rodzaju. (N. p. o roślinie mówimy, że rośnie, tkwi w ziemi, a dopiero w przenośni, że stoi, bo stoją właściwie ludzie i zwierzęta. Kapelusz zdejmować mogą tylko ludzie; grzyb nie ma rąk, aby zdjąć kapelusz, który zresztą tworzy całość z trzonem grzyba. Podobnie o dzwonach nie mówimy zwyczajnie, że wołają, a o kredzie, że chodzi i t. d.).

Zrozumienie istoty zagadki utrwaliłabym jeszcze przez ćwiczenie słownikowe, które tak przeprowadziłabym: Pomyślcie teraz nad tem, czy nie znacie wyrazów, podobnych do słowa „zagadka“, bardzo podobnych z brzmienia, a także ze znaczenia. Szereg tych wyrazów wydobęde od dziatwy, względnie podam sama te, których dziatwa nie wymieni. Każdy z tych wyrazów wyjaśnię oczywiście opisowo (na przykładzie) stosowną krótką rozmówką. Oto szereg tych wyrazów:

Gad a ć = mówić bezmyślnie; człowiek mówi — papuga, sroka gada. Gad k a = niepewna wiadomość, zasłyszana, a nie sprawdzona, mało ważna i nie rozpowszechniona tak, jak n. p. podanie. Gadatliwy = człowiek, mówiący dużo, a niepotrzebnie i bezmyślnie. Zgady wa ć, zgadn a ć = odpowiadać bez zastanowienia, nie będąc pewnym, czy odpowiedź trafna; dać odpowiedź, która tylko przypadkowo jest trafną, której uzasadnić nie umiemy. Zgada ć się o czemś — zgadało się o tem = wśród rozmowy o czem innym, rozpocząć przypadkowo rozmowę na inny, odmienny temat. Zagady wa ć (kogoś) = przeszkadzać drugiemu w wypowiedzeniu jego myśli przez przerywanie mu pytaniami, nie będącemi w związku z tematem, który ktoś drugi właśnie omawia. Zagadn a ć = zadać niespodzianie pytanie, gdy ktoś drugi o czem innym myśli lub mówi, gdy na to pytanie nie jest przygotowany. Zagad k a = pytanie niespodziane, nie wynikające bezpośrednio z treści poprzednich słów. Zagad k owy = niezrozumiały bezpośrednio, posiadający jakąś tajemnicę, której trzeba się domyśleć (zagadkowy człowiek, zagadkowy wypadek i t. p.).

Ja na tablicy, a dziatwa w zeszyty podręczne wpisuje tylko same wyrazy, bez wyjaśnień. Gdy zaś prawdopodobnie ta pierwsza część opracowania ustępu 25. „Najbogatszy płaszcz królewski“ wypełni całą godzinę, będzie (wedle mego przekonania) dobrem ćwiczeniem domowem — lub na ciche zajęcia:

„Napiszcie do jednego z tych wyrazów odpowiedni przykład, wyjaśniający znaczenie tego słowa. Gdybym z odpowiedzi dzieci w trakcie rozmówki nabrała przekonania, że to zadanie zbyt trudne, zadam inne, łatwiejsze, na tej godzinie również przygotowane: „Opiszcie grzyb, jako rozwiązanie zagadki o grzybie“.

Część drugą przeprowadzenia rozpocznę od czytania czytanki 25. Czytanie przeprowadzę odstępami. Pierwszy odstęp po słowa... wszystkie płaszcze królów i bogaczy? Po przeczytaniu tego odstępu zarządę opowiadanie, a następnie zapytam: Czy pytanie „kto na całym świecie ma płaszcz najbogatszy?“ — jest dobrze ułożoną zagadką? Kto odpowie? — Przy odpowiedzi naprowadzę działwę do stwierdzenia, że zagadka jest źle ułożoną, gdyż w pytaniu nie podał układający zagadkę żadnych wyróżniających szczegółów. Działwa owa, „bawiąca się w zagadki“, zaraz to dostrzegła i dlatego zapytuje o te szczegóły; ten zaś, który zagadkę ułożył, uzupełnia ją, starając się jednak tak opisywać szczegóły, aby utrudnić rozwiązanie zagadki. Drugi odstęp będzie sięgał po słowa: „A jakież ma kolor? Do opowiadania ten odstęp nie nadaje się; po jego przeczytaniu przeprowadzę tylko rozmówkę o materiałach, z których płaszcze prawdziwe bywają wyrabiane. Odpytam też, dlaczego złoto i brylanty są tak drogie, zestawię materiały: płótno, sukno, jedwab, futra. Trzeci odstęp sięgnie po słowa... cudowną białością. Ten również nie nadaje się do opowiadania; wyprowadzę z jego treści rozmówkę o barwach, które podobnie, jak materiały, wynotuję na tablicy. Czwarty odstęp sięgnie do końca czytanki, t. j. do pytań na końcu, których czytać nie każę, bo uważam ich pomieszczenie za pomysł niewłaściwy, niezgodny z zasadami dydaktyki i metodyki, a krępujący nauczyciela. Po odpytaniu treści czwartego odstępu przeprowadzę uzasadnienie rozwiązania zagadki, że płaszcz, którym okryta jest ziemia w różnych porach roku, jest najbogatszym. Następnie zarządę wyjęcie zeszytów i zapowiem dzieciom, że podyktuję im zagadkę, podobną do tej, którą czytały, a one pisemnie rozwiążą tę zagadkę, odpowiadając na poszczególne pytania. Poczem dyktuję:

„Co to za pani, która ma najbogatsze, najpiękniejsze i najtrwalsze suknie? Cztery służące stroją po kolei ową panią w jej sukienki. Jedna służąca ma pod swym dozorem suknie białe

i ciemne; druga: jasno zielone i kwieciste o najcudniejszych barwach; trzecia: ciemno zielone, złotawe i srebrzyste; czwarta stroi swą panią w suknie, mieniające się różnymi barwami o odcieniu żółtem, czerwonym i brunatnym, a wyszywane w kłosa i owoce“. Tę parafrazę czyli przekształcenie ustępu każę po napisaniu dyktatu rozwinąć i uzasadnić ustnie, a następnie odpowiedź napisać w domu lub na cichem zajęciu.

* * *

Szanowna Redakcjo!

Przesyłam na życzenie opracowanie ustępu 25. Największa w tej pracy zasługa pana, podpisującego się „*Experiens*“, który na moje zapytanie: jak ten ustęp traktować zgodnie z programem nauki języka polskiego w klasie czwartej, odpowiedział mi prawie odwrotnie i „otworzył oczy“ na właściwą metodę postępowania. Niechaj przyjmie ode mnie podziękowanie i zapewnienie wdzięczności...

Autor „Praktycznego Nauczyciela“.

Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych.

(Ciąg dalszy).

Szkoły trzy- dwu i jedno-klasowe.

Ustawa z 17 lutego 1922, o zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych, pozwala na łączenie osiedli w związki szkolne bez względu na ich ustrój samorządowy i polityczno-administracyjny. Art. 5 postanawia, że szkoła może być przeznaczona dla ludności dwu lub więcej gmin, a gminy jednego związku szkolnego mogą należeć do różnych powiatów, a nawet do różnych województw. Pod względem administracyjnym spowoduje to może, zwłaszcza w pierwszych latach, pewne niedogodności, ale organizacja szkół zyska na tem ogromnie. Statystyka gęstości zaludnienia wykazuje bowiem, że przy rozumnym zastosowaniu tej ustawy potrzeba tworzenia szkół niższego stopnia organizacyjnego, niż czteroklasowe, zajdzie tylko w bardzo nielicznych wypadkach. A i tam nawet, gdzie w promieniu

3 km liczba dzieci w wieku szkolnym będzie nieco mniejszą, niż wymagana (art. 6) dla szkoły siedmio względnie czteroklasowej, interes Państwa i gmin nakaze zastosowanie art. 8 ustawy, który Ministrowi Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przyznaje „prawo podniesienia stopnia organizacyjnego szkoły ponad normy, artykułem 6 określone“. Ale pełne wykonanie tej ustawy, to muzyka dalekiej przyszłości! Brak pomieszczenia i sił nauczycielskich sprawi nie niezawodnie, że co najmniej przez 25 lat szkoły najniższej kategorii będą stanowiły przeważną większość w naszym szkolnictwie powszechnem, a wobec tego ich ustrój i program wysuwa się na czoło najważniejszych zagadnień bieżących wychowania publicznego i gospodarstwa szkolnego. Szkół, nie posiadających warunków minimalnej chociażby skuteczności, lepiej wcale nie otwierać; zamiast bowiem oczekiwanych korzyści wyrządzą państwu i społeczeństwu szkodę materialną i moralną.

Ustrój szkół trzy dwu i jednoklasowych powinien być dwójaki: stały lub przejściowy. Stały ustrój mogą przyjąć szkoły trzech najniższych stopni organizacyjnych tylko w tych miejscowościach, w których niema analfabetyzmu, a liczba dzieci w wieku szkolnym jest ustaloną i odpowiada ściśle normom art. 6 ustawy o zakładaniu i utrzymywaniu szkół powszechnych. Wszystkie te warunki znajdują się już obecnie w nielicznych tylko gminach wiejskich w Poznańskim lub Małopolsce. Szkoły trzy dwu i jednoklasowe o ustalonym stopniu organizacyjnym nie mogą stanowczo wyczerpać programu ogólnego w całej rozciągłości; spełnią jednak skutecznie swe zadanie wychowawcze, jeżeli zatrzymają bez zmiany i wykonają program szczegółowy trzech najmłodszych oddziałów szkół pełnych t. j. 7 względnie 4-klasowych, a z programu czterech starszych roczników zachowają ten sam cel wychowawczy przy proporcjonalnem zmniejszeniu materiału naukowego. Konieczność spełnienia tych zastrzeżeń jest tak oczywista, że udowodniać jej nie potrzebuję. W państwie demokratycznym wszystkie szkoły muszą być tak zorganizowane, aby z jednej strony umożliwiały działwie wstąpienie we właściwym wieku do szkoły wyższego stopnia organizacyjnego, z drugiej zaś strony aby swoim własnym programem zapewniały młodzieży takie samo przygotowanie etyczne

do życia społecznego i równe uświadomienie intelektualne do życia obywatelskiego, co szkoły wyższego stopnia organizacyjnego.

Urzędowa teoria organizacyjna tem właśnie grzeszy najciężej, że powyższej zasady jednolitości szkół powszechnych ze stanowiska praktyki zawodowej nie uwzględnia. Wedle tej teorii szkoła trzyklasowa jest jeszcze 7 oddziałową, o programie zatem szkoły siedmioklasowej bez nauki języka obcego. Lecz dla wyczerpania tego programu zaleca teoria następujące połączenie oddziałów w klasy: I klasa: oddziały pierwszy i drugi; II klasa: oddziały trzeci i czwarty; III klasa: oddziały piąty, szósty i siódmy. Na skutek tej czysto mechanicznej kombinacji rocznik i oddział pierwszy, który w szkole 4 klasowej pobiera 21 godzin nauki wyłącznie głośnej, ma wyczerpać ten sam materiał i spełnić to samo zadanie wychowawcze w 10 godzinach nauki głośnej! Zajrzyjmy do naszej „tabeli skuteczności“ (str. 10, 11 z r. b.), a przekonamy się, że szkoły dwuklasowe przedstawiają stosunkowo korzystniejszą organizację, niż trzyklasowe. W jaki sposób mogło dojść do tego skoro trzy siły nauczycielskie reprezentują 90 godzin tygodniowo nauki głośnej, a dwie siły tylko 60? Wyjaśnia nam to „tabela wykonalności“ (str. 9 z r. b.). Urzędowy rozkład godzin redukuje w szkole dwuklasowej liczbę oddziałów z siedmiu na pięć i osiąga przez to a) wykonalne ugrupowanie roczników i b) lepsze warunki skuteczności. Niestety! Ową redukcję liczby oddziałów przeprowadza urzędowa teoria organizacyjna za znacznym obniżeniem zadań wychowawczych szkoły powszechnej.

Z objaśnień do rozkładu godzin wynika bowiem, że zmniejszenie liczby oddziałów ma być mechanicznym odrzuceniem programu nauki oddziału szóstego i siódmego szkół 7 względnie 4-klasowych. To przypuszczenie stwierdza niewątpliwie uwaga, pomieszczona w programie każdego poszczególnego przedmiotu nauki: W oddziale V szkoły dwuklasowej obowiązuje program oddziału V szkoły siedmioklasowej z tem ograniczeniem... (program nauki przyrody) i t. d. Jakież konsekwencje wynikną z tego mechanicznego pominięcia w programie szkół jedno- i dwu-klasowych programów oddziału szóstego i siódmego, względnie także piątego, gdyż szkoły jednoklasowe są tylko cztero-oddziałowe? Oto rozwój intelektualny

Projekt A zachowuje ugrupowanie roczników wedle urzędowego rozkładu godzin. Lecz na skutek wprowadzenia nauki półdiennej i nadwyżki godzin projekt mój jest wykonalny i zapewnia skuteczność pracy nauczycielskiej, czego o rozkładzie godzin urzędowym twierdzić nie można.

Projekt B) jest pozornie tylko nowością. W szkołach ludowych niemieckich obowiązek uczęszczania do szkoły trwał lat 8, (od 6—14 roku życia) w austriackich 9 (od 6—15). Lecz ten okres dzielił się na naukę codzienną i dopełniającą, a ponadto nawet w uczęszczaniu na naukę codzienną dopuszczało ustawodawstwo szkolne pewne ulgi (Erleichterungen), aby działy starsza (ponad 10 lat) mogła być rodzicom pomocną w gospodarstwie domowym i rolnem. Takie ułatwienie jest właśnie celem projektu B). Szkoły bowiem dwuklasowe (stałe zorganizowane) powstaną jedynie w okolicach górzystych lub lesistych, słabo zaludnionych, bo nieurodzajnych. W takich okolicach pomoc dzieci starszych odgrywa dużą rolę i ulga jest pożądaną, zwłaszcza jeśli dwoje lub nawet troje rodzeństwa musi uczęszczać do szkoły. Projekt B) ma ponadto i tę zaletę, że usuwa potrzebę łączenia rocznika drugiego i trzeciego, których programy nauki muszą być traktowane oddzielnie; usuwa zatem wprowadzenie nauki przemiennej (głośnej i cichej), dla roczników młodszych bardziej niestosownej, niż dla starszych. Nadmieniam wreszcie, że projekt B) nie musi koniecznie obowiązywać przez cały rok szkolny, lecz sezonowo, w miarę potrzeby, n. p. w czasie pilnych robót polnych, paszenia bydła i t. p.

C. d. n.

PIŚMIENICTWO.

Władysław Bojarski — *Przemyśl. Z literatury pedagogicznej.*

Z początkiem roku 1922 wydała krakowska Komisja historii pedagogiki trzeci tom swoich monografij, w którym Dr. Stanisław Łempicki przedstawił: *Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa (1573 do 1605).*

Zamoyski, kanclerz i hetman Rzeczypospolitej, był nie tylko wielkim mężem stanu, niepospolitym wodzem i wielce zasłużonym mecenasem nauki i sztuki, „polskim Medyceuszem“, ale i znakomitym reformatorem polskiego szkolnictwa.

W tej swojej reformatorskiej pracy zwrócił Zamoyski uwagę najpierw na Krakowską Akademię. Akademia ta po wspaniałym rozkwicie w 15 wieku poczęła w następnym stuleciu chylić się do upadku. Duchowieństwo na licznych diecezjalnych synodach i krakowscy biskupi, którzy byli zarazem kanclerzami Akademii, starali się wprowadzić podnieść jej rozwój, ale ani uchwały synodów, ani zabiegi biskupów-kanclerzy nie przyniosły poważniejszych wyników. Na tę słabnącą Akademię wejrzał i Jan Zamoyski, który po studjach, odbytych we Francji, w Niemczech i we Włoszech, posiadał niepospolitą naukową wiedzę i należał do najwyższyczeńszych ludzi we współczesnej Europie. Prawdopodobnie za sprawą Zamoyskiego, podówczas bełzkiego starosty, umieszczono w warunkach, przedłożonych Henrykowi Walezemu po obraniu go królem polskim (*Pacta conventa*), także i zobowiązanie, że dokona reformy Akademii. Co więcej, Zamoyski, uczestniczący w poselstwie, wysłanem po Henryka Walezego do Francji (1573), skłonił w czasie swojego pobytu w Paryżu znakomitego prawnika, humanistę i bibliotekarza Walezego, Franciszka Balduina, do tego, że przyjął katedrę prawa rzymskiego w Krakowskiej Akademii i miał jej reformy dokonać. Wracając zaś z Francji do Polski, zwrócił się Zamoyski z listowną prośbą do wybitnego włoskiego humanisty, Pawła Manucjusza, by mu wskazał uczonych, którzyby byli gotowi przyjąć stanowiska profesorów w Krakowie. Nagła śmierć Balduina i choroba Manucjusza sprawiły jednak, że starania Zamoyskiego spełzły na niczem.

Tymczasem po ucieczce Henryka Walezego (1574) i po drugim bezkrólewiu (1574—1576) został królem polskim Stefan Batory, od którego, podobnie jak od Henryka, zażądano w przedłożonych mu warunkach, by odnowił Krakowską Akademię. Zaraz z początkiem jego panowania duchowieństwo na synodzie w Piotrkowie (1577) zajęło się znowu sprawą Akademii i wysłało do króla pod Gdańsk deputację z prośbą o opiekę nad Akademią i o materialne jej wspomóżenie przez przyłączenie do niej probostwa św. Florjana na Kleparzu w Krakowie. Król Batory udzielił życzliwej odpowiedzi wysłannikom synodu i niebawem okazał swą troskę o Akademię. W statucie bowiem, wydanym dla „zachowania porządku publicznego w Krakowie (1578)“, umieścił surowe zarządzenia przeciwko wybrykom krakowskich scholarów, w królewskim zaś przywileju, doręczonym Akademii przez Zamoyskiego (1579), nadał jej probostwo św. Florjana. Równocześnie (1579) dokonał wybitny humanista i znakomity profesor Krakowskiej Akademii, Jakób Górski, reformy jej filozoficznego wydziału przez podniesienie na nim humanistycznych studjów. Jest rzeczą prawdopodobną, że Zamoyski, już za Batorego podkanclerzy, a niebawem kanclerz koronny, wywierał wpływ na stanowisko króla wobec Akademii, a może i na reformę Jakóba Górskiego.

Jeszcze w roku 1577, w kilka dni po piotrkowskim synodzie, zapowiedział Batory w osobnem piśmie za radą Zamoyskiego, że zamierza obok krakowskiego uniwersytetu założyć w Krakowie drugą, królewską Akademię. Akademia ta miała być zorganizowana na wzór założonego

przez Franciszka I. w Paryżu Collège Royale (1529), którego uczniem był Zamoyski, i podobnie jak to collegjum wobec paryskiego uniwersytetu Sorbony, miała tworzyć w przeciwstawieniu do dawnej Krakowskiej Akademii ognisko nowej, postępowej, na humanizmie opartej nauki. Sekretarz Batorego, Jan Grzymalita Zamoyski, zaopatrzony w listy Zamoyskiego i w obszerne pełnomocnictwo króla, udał się zagranicę w celu pozyskania tamtejszych najznakomitszych sił naukowych dla mającej powstać Akademii. Odmowne lub przynajmniej pełne zastrzeżeń odpowiedzi zaproszonych do Krakowa uczonych zachwiały jednak śmiałym planem króla i Zamoyskiego.

Zamoyski, doznawszy zawodu w sprawie utworzenia drugiej Akademii w Krakowie, postanowił w stolicy swoich dóbr, w Zamościu, zbudować kościół i założyć prywatną szkołę według własnych planów i ideałów. Szkoła ta, jak wynika z listu kanclerza w tej sprawie do papieskiego nuncjusza w Polsce, Caligario (1580), miała utwierdzać szlachecką młodzież w katolickiej wierze, bardzo osłabionej reformacyjną burzą w Lubelskiem i na Rusi, kształcić ją w humanistycznych naukach i przysposabiać „do urzędu senatorskiego“, czyli przygotować do publicznej pracy. Zakład ten miał być więc szlachecką, wyższą humanistyczną i obywatelską szkołą, odpowiadającą i duchowi czasu i potrzebom państwa. Podstawę materialnego uposażenia kościoła i szkoły miały tworzyć cztery wsi w bełzkiem i krakowskiem województwie, darowane na ten cel (1581) Zamoyskiemu i jego spadkobiercom przez prepozyta w Miechowie, księdza Szymona Ługowskiego, który był dawnym znajomym Zamoyskiego z czasów jego pobytu na dworze królewskim.

W roku 1593 pisze Zamoyski list do poety Szymona Szymonowicza, w którym zawiadamia go dość dokładnie o projekcie swoim założenia szkoły w Zamościu i prosi o radę w tej sprawie i współpracownictwo. Z listu tego wynika, że szkoła ta miała być złączona z przyszłą kolegją, której kanonicy byliby zarazem profesorami szkoły i że miała być wyższą szkołą humanistyczną i obywatelską. „Zgoła chcę ją mieć scholam civilem“ — pisze Kanclerz — „z której wychodziliby tacy, żeby ku pomnożeniu chwały Bożej żyli i Jego K. Mości i Rzeczypospolitej i przyjaciółom mogli służyć“.

Szymonowicz pozyskał zaraz w r. 1593 dla Akademii pięciu profesorów, wśród których najwybitniejsze kwalifikacje posiadał wychowanek Krakowskiej Akademii i jej doktor filozofji, Jan Niedźwiecki, zwany Ursynem, znany filolog, autor poważnej łacińskiej gramatyki (1592). Również w tym roku powstała w Zamościu drukarnia, mająca służyć potrzebom Akademii. — Rok 1594 przyniósł obok nieznanego dziś pisma, w którym Zamoyski ogłosił założenie Akademii i obok wytłoczonych w zamojskiej drukarni dwóch podręczników gramatyki łacińskiej: Donata i św. Augustyna w opracowaniu Ursyna, trzy papieskie bulle erekcyjne: Akademii, kolegji i drukarni. — W kilka miesięcy po erekcyjnej bulli została Akademia w roku 1595 otwarta i rozpoczęła swoją działalność.

W związku z tem otwarciem Akademji pozostaje łacińska odezwa Zamoyskiego, w której wyjaśnia kanclerz znaczenie nauki dla społeczeństwa i oświadcza, że Akademia będzie uczyć przedewszystkiem tego, co kształci życie, co jest „krajowi najbardziej potrzebne“. Wyraża też pragnienie, by stała się obok Krakowskiej drugą „ukochanej Ojczyzny podporą“. W tym samym roku 1595 ustanowiony bullą papieską kanclerzem Akademji biskup chełmski zatwierdził statuty Akademji, które określały sprawę przyjmowania uczniów, regulowały karność w zakładzie i wyznaczały zakres działania rektora i kierownika studjów czyli dziekana. Statuty te stwierdzają, że, jakkolwiek bulla papieska nadawała kanclerzowi Akademji rozległe wobec niej prawa, w rzeczywistości władza jego była szczupłą. Zamoyski bowiem postanowił, aby „żadne prawo bez jego wiedzy i zatwierdzenia nie było wydawane“. — W latach 1596—1598 uzyskała Akademia, oprócz dotychczasowych pięciu, jeszcze trzech profesorów; powstała też bursa dla ubogich młodzieńców, którzy byli „utrzymywani, żywieni i odziani kosztem kanclerza; powstała i akademicka biblioteka, posiadająca skrzętnie zbierane przez Zamoyskiego dzieła i rzadkie manuskrypty. Zamoyski, zamiłowany oddawna w lekarskich studjach, wysłał profesora Ursyna do Uniwersytetu w Padwie (1598), by tam kształcił się w medycynie i mógł w przyszłości objąć jej katedrę w zamojskiej Akademji.

(Dok. nast.).

RECENZJE.

Dr. Antoni J. Mikulski. *Przepisy praktyki szkolnej.* Podręcznik dla kandydatów nauczycielskich i nauczycieli. Wydanie drugie.

Pod powyższym tytułem ukazała się na półkach księgarskich w drugim wydaniu książeczka, opracowana przez dyrektora Seminarjum dr. Antoniego Mikulskiego, wydana przez „Ossolineum“ we Lwowie. Książka zawiera wykaz ustaw i rozporządzeń, dotyczących szkolnictwa powszechnego, a wydanych przez Państwo Polskie, oraz ich opracowanie w zakresie codziennej praktyki szkolnej, rozkład godzin dla szkół w poszczególnych typach szkół, przepisy higieny szkolnej, przepisy o prawach i obowiązkach nauczycieli, wreszcie pouczenie o prowadzeniu kancelarji szkolnej wraz z wzorami pism urzędowych. Książka jest niezbędnem vademecum dla nauczycieli kwalifikowanych, dla kandydatów nauczycielskich i wszystkich, zdających egzaminy nauczycielskie. Uzupełnieniem książki jest „Zbiór ustaw i rozporządzeń w zakresie szkolnictwa powszechnego“, którego druk w opracowaniu tegoż autora rozpoczęło wspomniane wydawnictwo.

Biblioteka Teatrów włościańskich. „Związek Teatrów i Chórów włościańskich“ nadesłał do naszej Redakcji wydanie drugie sztuki ludowej w trzech obrazach: „Ojcowizna“ i wydanie szóste obrazu historyczno-ludowego „*Kościuszeko pod Racławicami*“. Związkowi nie chodzi zapewne o recenzję i zalecenie jego wydawnictw, lecz o wskazanie Nauczycielstwu sztuk, stosownych dla teatrów włościańskich. Uznając w całej pełni ogromną wprost doniosłość przedstawień teatral-

nych dla narodowego i społecznego uświadomienia ludu polskiego, zwracamy uwagę naszych Czytelników na bardzo pożyteczną działalność Związku Teatrów włościańskich na tem polu i podajemy adres: *Lwów, ulica Mickiewicza nr. 26.*

BIBLIOGRAFIA.

Wacław Michał Zawadzki: „Nauka pisowni polskiej gramatyki i stylu“. Podręcznik dla szkół elementarnych. Zeszyt III.

Władysław Lewicki - Zenon Zaklika: „Inspektor szkolny i Nauczyciel“. Ich stosunek wzajemny do siebie i społeczeństwa. Nakład Księgarni Naukowej. Lwów, ul. Zimorowicza 17.

CZASOPISMA.

Szkoła Powszechna (Rok III. Zeszyt II.): Dr. Cecylja Bańkowska: „O zainteresowaniu“; Marja Sokalowa: „Z najnowszych prób reformy nauczania“; Jan Kornecki: „Zagadnienia szkolnictwa i wychowania w dzisiejszych Niemczech“; Metodyka nauczania. T. Benni: „Uwagi fonetyka o elementarzu powiastkowym Falskiego“; Antonina Fałarówna: „Druk i pismo w oddziale I.“; Dr. K. Krotoski: „Uwagi krytyczne do programu nauki historii w szkołach powszechnych 7-klasowych“, — „Kształcenie Nauczycieli“. — Z literatury. — Z pism.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Polskiego Tow. Pedagog. na Śląsku (Rok XXXI. Nr. 4): Dr. H. Życzyński: „Stanisław Przybyszewski“. — Jerzy Cienciąła: „Marja Montessori“. — Karol Grycz: „Budowa atomu“. — „Dom i Szkoła“. — Dr. H. Życzyński: „Błędy językowe“. — Teofil Skrzypek: „Lekcja z gramatyki na stopniu wyższym: Strona czynna i bierna. — „Z ruchu organizacji“. — „Kronika“. — „Recenzje“. — „Z prasy pedagogicznej“. — „Książki nadesłane“.

Przyjaciół Szkoły. Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego. Poznań. (Rok I. Zeszyt 10). Dr. Kazimierz Krotoski: „Zagadnienia zasadnicze w naszym ustroju szkolnym“. — Dr. Adolf Klęsk: „Co pamiętamy ze szkół?“ — J. Poprawski: „O poprawianiu zadań szkolnych“. Język ojczysty: K. Nitsch: „Z czego się uczyć gramatyki polskiej?“ — Poradnik językowy: „Uczni czy uczniów?“ — „Przegląd czasopism“. — „Wycinki“. — „Drobne wiadomości“. — „Ogłoszenia“.

KRONIKA.

Schronisko dla dzieci Sybiraków poświęcił we Lwowie dnia 7 kwietnia ks. Arcybiskup Bilczewski. W schronisku znalazło pomieszczenie około 150 dzieci różnego wieku, od niemowląt do lat 15; dużo między niemi sierot, gdyż rodzice ich pomarli w drodze, lub też już w Polsce na skutek trudów dalekiej drogi z tajg sybirskich. Starsze

dzieci rozpoczęły już naukę szkolną w schronisku, którego inicjatorką, a zarazem opiekunką i matką tej bezdomnej dziatwy jest dyrektorka szkoły powszechnej 7-klasowej żeńskiej p. Aleksandrowiczówna Aniela.

Potomkowie polskiego astronoma Heweliusza w Gdańsku. W połowie 17 wieku urządził astronom Jan Heweliusz obserwatorium astronomiczne w Gdańsku. Jego żarliwym protektorem był król Jan III. Sobieski, który wyznaczył uczonemu dożywotnią pensję 1.000 złp. Królowa Marysienka przy sposobności pobytu w Gdańsku zwiedziła obserwatorium i wręczyła Heweluszowi cenny podarunek. To też wdzięczny astronom nazwał jedną z konstelacyj gwiazd Tarczą Sobieskiego i nazwa ta utrzymała się dotąd w atlasach astronomicznych. Ponadto dedykował Hewelusz dzieło swe „Machina niebieska“ Sobieskiemu. Otóż stara gdańska rodzina Hewelków istnieje dotąd, a niedawno zgłosił się do redaktora polskiego dziennika w Gdańsku jeden z najwybitniejszych członków tej rodziny stwierdzając, że jest potomkiem astronoma Heweliusza i Polakiem tak samo, jak był nim jego uczony przodek.

Wychowankowie „Szkoły pracy“. Młodzież Politechniki lwowskiej przystąpiła wobec braku pomieszczeń we Lwowie do budowy drugiego własnego domu. Ponieważ taka budowa w dzisiejszych czasach wymaga ogromnych kapitałów — przeto aby zmniejszyć wydatki i budowę przyspieszyć — zorganizowała się młodzież Politechniki w kadry robotnicze, które będą bezpłatnie przy budowie domu pracowały. Cześć pięknemu przykładowi samopomocy, solidarności i energii życiowej! — Cześć i szkołom, które taką młodzież wychowały!

24 marca 1794 — 24 marca 1922. Otrzymaliśmy list tej treści: „Zwracam uwagę szanownej Redakcji na dziwny zbieg dat. Oto 24 marca 1794 r. złożył Tadeusz Kościuszko uroczystą przysięgę na rynku krakowskim i tego samego dnia w roku bież. delegaci plebiscytowego Sejmu wileńskiego weszli do Sejmu ustawodawczego w Warszawie celem przedstawienia woli ludności litewskiej złączenia się z Polską. M. S.“.

Nauczycielstwo w Sejmie warszawskim. W obecnym Sejmie zasiada 45 profesorów i nauczycieli, t. j. 11 procent ogólnej liczby posłów. Wśród nich jest 18 nauczycieli i kierowników szkół powszechnych, 8 dyrektorów i nauczycieli gimnazjalnych, 2 nauczycieli sem. naucz., 10 profesorów Uniwersytetu i 7 nauczycieli szkół zawodowych.

Higiena szkolna w Anglii. W r. 1919 nad ucześniejącym 6 milionami dzieci, ucześniejącym w Anglii do 21.000 szkół publicznych, roztaczało dozór higieniczno-lekarski 1.300 lekarzy szkolnych, oprócz tego 500 specjalistów, 200 dentystów, 1.700 higienistek szkolnych. Dla dziatwy szkolnej urządzono 580 klinik szkolnych, gdzie udzielano im porad lekarskich. Służba higieniczno-lekarska nad szkołami w Anglii koncentruje się w Departamencie higieny szkolnej w Ministerjum Oświe-

cenia, który czuwa nad całokształtem sprawy wychowania fizycznego w szkole. Jakże daleko nam do tego ideału! U nas na Śląsku początek dobry zrobił Polsko - Amerykański Komitet Pomocy Dzieciom, stwarzając dwa ambulatorja lekarskie (w Cieszynie i Bielsku). Mianowano nawet w miastach tych lekarzy szkolnych, ale... niestety tylko dla uczniów szkół średnich.

Zacieśnienie związku z kulturą Zachodu. Sejm ustawodawczy uchwalił w całej Rzeczypospolitej czas środkowo-europejski, tudzież używanie miar i ciężarków metrycznych. Te uchwały przyspieszą zatarcie różnic dzielnicowych, a całą Polskę zbliżą do kultury zachodnio-europejskiej. Wprowadzenie miar metrycznych (nieużywanych dotąd tylko w zaborze rosyjskim) ujednostajni też metodykę nauki rachunków.

Od Komitetu redakcyjnego.

Z powodów, które we właściwym czasie podaliśmy do wiadomości P. T. Czytelników, byliśmy zmuszeni połączyć zeszyty „Szkoly“ za styczeń, luty i marzec w dwa trzyarkuszowe. Nie ucierpiała na tem objętość czasopisma, ale wystąpiła ta anormalność, że dalsze zeszyty wychodziły z opóźnieniem, utrudniającem podawanie wskazówek metodycznych we właściwej porze. Ponieważ ten dział zamierzamy z nowym rokiem szkolnym znacznie powiększyć, musimy oczywiście usunąć przedewszystkiem tę anormalność. Skorzystamy w tym celu z feryj szkolnych i wydamy w sierpniu dwa zeszyty: VI. za ubiegłe półrocze i VII. (na wrzesień). W ten sposób P. T. Czytelnicy otrzymywać będą wskazówki, dotyczące praktyki zawodowej, o miesiąc naprzód, bo przy końcu sierpnia na wrzesień, przy końcu września na październik i t. d., co uczyni „Szkolę“ aktualnym przewodnikiem w żmudnej pracy nauczania i wychowania.

Zwracamy przy tej sposobności uwagę P. T. Czytelników na zmianę warunków prenumeraty, którą zmuszeni jesteśmy podnieść od półrocza.