

Treść Nru „Szkoły“ VI, za czerwiec, lipiec 1922:

Ferdynand Szczurkiewicz — Lwów: *Internaty dla kandydatów stanu nauczycielskiego*. — Ferdynand Hollitscher — Lwów: *Wychowanie państwowo-obywatelskie (dokończenie)*. — Izabela Martinkówna — Poznań: *Polki wychowawczyniami i nauczycielkami (dokończenie)*. — Prawdzic: *Nowy elementarz*. — Autor „Praktycznego Nauczyciela“: *Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych*. — Jerzy Leśnian: *Na marginesie Konferencji dyrektorów i wychowawców seminarjów nauczycielskich*. — *Pismiennictwo*: Władysław Bojarski — Przemyśl: *Z literatury pedagogicznej*. — *Bibliografia*.

Ferdynand Szczurkiewicz.

Internaty dla kandydatów stanu nauczycielskiego*)

(Historyczny rozwój sprawy „Opieki pozaszkolnej nad młodzieżą“ w Polsce. — Internaty Komisji Edukacyjnej. — Statystyka i organizacja administracyjno-wychowawcza internatów przy seminarjach nauczycielskich w Małopolsce.

Z jakiegokolwiek stanowiska będziemy rozważali zadanie wychowania, to zawsze dojdziemy do wniosku, że ostatecznym celem jest przygotowanie młodzieży do życia w rodzinie, społeczeństwie i państwie, do życia obywatelskiego. Cel ten można osiągnąć jedynie przez takie ukształtowanie charakteru młodzieży, aby w przyszłości potrafiła spełniać należycie swe obowiązki w tych trzech koncentrycznych środowiskach z tem głębokim przeświadczeniem, że „W szczęściu wszystkiego są wszystkie cele“. (Oda do młodości). Gdy zaś w kształceniu charakteru pierwszorzędną rolę odgrywa siła przykładu i przyzwyczajenia — przeto owe trzy środowiska muszą mieć zapewniony wpływ na wychowanie, muszą się w tem wielkiem dziele wzajemnie wspierać i uzupełniać.

*) W dniach od 5 do 15 lipca 1922 odbyła się w Wągrowcu (Województwo Poznańskie) zwołana przez Ministerstwo W. R. i O. P. konferencja dyrektorów seminarjów nauczycielskich, tudzież wychowawców, kierujących internatami dla kandydatów (tek) stanu nauczycielskiego Rzeczypospolitej. Niniejszy artykuł jest referatem, opracowanym na zlecenie Kuratorjum Okręgu szk. lwowskiego, odczytanym i przedyskutowanym na tej konferencji.

Jasnym jest przeto, że szkoła sama nie może spełniać tego wychowawczego zadania w całej rozciągłości, gdyż jest instytucją o charakterze przeważnie dydaktycznym. Gdy zaś znaczna część młodzieży szkolnej nie ma możliwości kształcenia się w miejscu zamieszkania swych rodziców, wynika stąd potrzeba tworzenia zakładów i instytucyj, któreby z jednej strony ułatwiały korzystanie z nauki szkolnej młodzieży zamiejscowej, zwłaszcza zbyt ubogiej na to, by się w środowisku obcym mogła utrzymać i oddać bez troski o chleb codzienny i dach nad głową, pracy nad własnym kształceniem, — z drugiej zaś uzupełniały wychowawczą działalność szkoły, zastępując przedewszystkiem rodzinę.

Historja wychowania świadczy, że takie instytucje i zakłady powstawały prawie równocześnie z uniwersytetami, temi pierwszymi szkołami świeckimi ery chrześcijańskiej. W historii pedagogiki Fr. Majchrowicza czytamy: „Przy wszystkich nieomal uniwersytetach w wiekach średnich istniały nie tylko dla ubogiej, lecz i dla majątniejszej młodzieży zakłady, w których otrzymywała nie tylko schronienie i utrzymanie całkowite, lecz także przygotowanie do korzystania z wykładów uniwersyteckich. Młodzież uboższa zasilaną była jeszcze pewną kwotą pieniężną, zwaną bursa (Börse). Stąd zakłady te otrzymały nazwę burs, a pomieszczoną w nich młodzież zwano „bursakami“. Ant. Małecki, przemawiając w Sejmie galicyjskim na posiedzeniu dnia 12/X. 1881 w sprawie potrzeby burs i internatów dla młodzieży, mającej uczęszczać do seminarjów naucz., powołał się w tej mowie na tradycję zakładania burs i internatów w dziejach polskiej oświaty i kultury. „Przecież od najpierwszej chwili — czytamy w tej mowie rektora Uniwersytetu lwowskiego — kiedyśmy weszli w dziejach naszych na drogę stanowczego, prawdziwego postępu naukowego, bursy i konwikty, instytucje — mające na celu pomieszczenie i wychowanie młodzieży pod ojcowskim, pieczołowitym, bacznym nie tylko w szkole, ale i w domu, nadzorem, — były głównie ową dźwignią, dzięki której zdobyliśmy sobie miejsce między ludźmi, pielęgnującymi oświatę, głośne imię w świecie uczonych i stanowisko, jakie i dziś nam pozostało z przeszłości. Jeszcze w czasach, kiedy akademia krakowska nie była przez Wł. Jagiełłę zupełnie zreformowaną, co nastąpiło dopiero w r. 1400, już wiekopomna nasza królowa Jadwiga, troskliwa o dobro młodzieży poddanych sobie narodów i widząc, że w tak znacznej

liczbie ta młodzież pobierała naukę w Pradze, zakłada tam dla niej bursę, tak zwaną „bursę litewską“, dla uczniów litewskiej i polskiej narodowości. Po założeniu akademii krakowskiej posypały się podobne zakłady w stolicy kraju naszego, jak z rogu obfitości. Biskupi, królowie, możni panowie, profesorowie uniwersytetu przykładają do tego ręki tak, że w krótkim czasie, bo po kilkunastu latach istnienia odrodzonego uniwersytetu, mamy już cały szereg burs, jako to: collegium divitum (kolegium bogatych), bursa pauperum (bursa ubogich), bursa hungarica (węgierska), collegium Jerusalem, założone przez Zbigniewa Oleśnickiego. Długobym poczet ten przedłużać musiał — mówił czcigodny wirylista Sejmu galicyjskiego, gdybym je miał tu wszystkie wyliczyć, I otóż doświadczenie samo stwierdziło, że to były instytucje, w których młodzież i pod naukowym względem znaczne postępy czyniła i pod obyczajowym była wychowaną. Było zaś tak nie tylko w XV w., ale i w dalszych stuleciach. W epoce najwyższego rozkwitu naszej oświaty i piśmiennictwa, w wieku XVI, to samo było zapatrywanie na rzecz publicznego wychowania. Stefan Batory, jeden z najrozumniejszych, najdzielniejszych królów naszych, który, — jako sam górował charakterem i silną niezłomną wolą, tak też chciał i poddanych swoich widzieć celującymi w tych przymiotach, — wydał w r. 1578 rozporządzenie, zabraniające pod znaczną karą pieniężną mieszkańcom Krakowa przyjmowania do siebie na stancje uczniów szkół, a nawet akademii, a nakazujące, aby wszyscy uczniowie bez różnicy stanu pomieszczeni byli tylko w kolegiach, bursach i zakładach, do tego upoważnionych, dających rękojmię opieki nad młodzieżą, odpowiedniej i intelektualnym i obyczajowym potrzebom. A jeszcze później w w. XVIII St. Konarski czemże odrodził oświatę, smak i charakter narodu? Wprowadzone przez niego w życie słynne Collegium nobilium, czy to nie był także internat w całym znaczeniu tego wyrazu? A te świetne rezultaty, jakie osiągnął? A ta sława, która pamięć Konarskiego i imię jego do dnia dzisiejszego otacza, a ta wiekopomna zasługa, którą położył około naszej literatury i oświaty, około umocnienia i zahartowania charakteru naszego narodowego, dzięki której mieć mogliśmy w wieku, skąd-inąd tak oplakany, Sejm czteroletni, Konstytucję Trzeciego Maja i tych mężów, którzy się dobrze i pocziwie zasłużyli Ojczyźnie, czy to wszystko nie dowodzi, że właśnie przez te

zakłady były dawniej w kraju naszym osiągnane pożytki i wyniki, jakie, daj Boże, abyśmy mogli widzieć podobne w szkołach dzisiejszych. Historia nasza doskonale zna te tradycje, a i najnowsza okazuje nam te zakłady wychowawcze ze strony najlepszej. Komuż nieznany jest dodatni wpływ tak zwanych „alumnatów“ w Poznańskim, które istniały od r. 1833, a zamknięte zostały przez Rząd pruski w r. 1871 z powodu „Kulturkampf“? Czyż nie im zawdzięczało duchowieństwo Poznańskie, podziwiane ze swej niezłomnej miłości i przywiązania do idei narodowej, to poczucie tak silne obowiązku, tę silną wolę i energję, samodzielność i wysokie cnoty?“

Zaczerpnąłem ten ustęp historyczny rozmyślnie z mowy, wygłoszonej — jak to powyżej zazaczyłem — w czasie debat Sejmu galicyjskiego nad wnioskiem zakładania burs czyli internatów przy seminarjach nauczycielskich byłego zaboru austriackiego, gdyż tym sposobem wchodzę „in medias res“ — mogę bezpośrednio przystąpić do tematu, którego opracowaniem zostałem zaszczycony. Owa bowiem idea, poruszona przed 40 laty, aby kandydatów i kandydatki stanu nauczycielskiego otoczyć opieką wychowawczą pozaszkolną, została zrealizowaną wprawdzie dopiero nieco później i drogą okólną, ale realizacja ta stanowi właśnie obecnie jedyny materiał doświadczalny, którego rozpatrzenie może nam rozświetlić drogę do dalszej pracy nad wychowaniem armji nauczycielskiej dla obrony odrodzonej Ojczyzny przed następstwami ciemnoty — i wywalczenia dla Niej dominującego stanowiska kulturalnego, jakie w poprzednich wiekach w Europie zajmowała. Wprzód jednak poruszyć muszę jeden jeszcze moment, dla owej debaty w Sejmie galicyjskim bardzo charakterystyczny, a dla naszych dzisiejszych obrad wielce instryktywny.

Uderzającym jest mianowicie fakt, że ani Małnecki, wielki badacz naszych dziejów i języka, ani też drugi mowca sejmowy w tej sprawie, Zygmunt Sawczyński, dyrektor pierwszego seminarjum nauczycielskiego męskiego w Galicji, znany pedagog, — nie poruszają w swych mowach ani słowem Komisji Edukacyjnej, tego pierwszego w Europie ministerstwa Oświaty, które nie tylko reformy wychowania narodowego, rozpoczętej przez wielkiego kanclerza Zamojskiego, a kontynuowanej przez Konarskiego wprost genjalnie dokończyło, ale zarazem kwestję

zawodowego wykształcenia i wychowania nauczycieli na porządek dzienny wprowadziło, i — jak na owe czasy — bardzo trafnie, a z własnej intuicji rozwiązało. Nie można oczywiście przypuszczać, że Małeckiemu lub Sawczyńskiemu Ustawy Komisji Edukacyjnej, jej działalność i owocne, dla odrodzenia narodu wprost błogosławione skutki tej działalności były obce, nieznane. Przyczyny, dla której obaj ci obrońcy, a zapewne też inicjatorzy w ówczesnej Radzie szkolnej krajowej wspomnianej dopieroco idei czuwania nad kandydatami stanu nauczycielskiego poza murami seminarjów, pominęli tak ważki argument, gdzieindziej szukać należy. Oto zaborczy rząd austriacki, zmuszony okolicznościami, których tu poruszać nie będę, zezwolił wprawdzie Małopolsce na wprowadzenie języka polskiego, jako wykładowego, w całym szkolnictwie i dopuścił naukę historii „kraju rodzinnego“, jako przedmiotu obowiązkowego, ale równocześnie starał się skuteczność nauki języka ojczystego zredukować do minimum przez narzucenie szkołom, nawet ludowym, już od trzeciego roku uczęszczania obowiązkowej nauki języka niemieckiego, a naukę historii polskiej ograniczył do chwili zagarnięcia Małopolski pod panowanie Habsburgów. Ponieważ nastąpiło to przy pierwszym rozbiórce (w r. 1772), a więc przed ustanowieniem Komisji Edukacyjnej, przeto nawet w rozprawach sejmowych należało starannie unikać wszelkich reminiscencyj historycznych z ery porozbiorowej, jeśli się pragnęło uniknąć odmówienia sankcji rządowej dla odnośnej uchwały sejmowej. Obecnie, dzięki dziejowej sprawiedliwości, nie krępuje nas ta przyczyna. Aczkolwiek zaś pomysły Komisji Edukacyjnej w dziedzinie stworzenia stanu Akademickiego czyli nauczycielskiego pozostały przeważnie niesprawdzoną doświadczeniem teorią, to jednak rzucają dużo światła na ów materiał doświadczalny, który mamy rozpatrzeć, i z tej przyczyny nie mogę ich tu pominąć.

Komisja Edukacyjna, jak powszechnie wiadomo, objęła szkolnictwo Polski przedrozbiorowej, po rozwiązaniu przez papieża Klemensa XIV. zakonie O. O. Jezuitów, który przeważną część ówczesnych szkół bez żadnego nadzoru i wpływu ze strony państwa prowadził. Szkoły te były w ścisłym tego słowa znaczeniu internatami, t. j. zakładami naukowo-wychowawczymi, zastępującymi równocześnie dom rodzicielski, który oddawał tam młodzież nie tylko na naukę, ale też na pomieszkanie i wyży-

wienie. Gdy do tego internatowego urządzenia szkół jezuickich dodamy fakt, że nauczycielami w szkole, a kierownikami młodzieży poza izbą szkolną, byli wyłącznie zakonnicy, podlegający surowej regule klasztornej, która poddawała ich ślepemu posłuszeństwu względem przełożonych, a odcinała od społeczeństwa i świata zewnętrznego, to snadnie zrozumiemy, dlaczego te szkoły były twierdzą scholastycznego obskurantyzmu, a rozsadnikami kastowego egoizmu i tych wszystkich chorobliwych wypaczeń narodowego charakteru, które niewątpliwie upadek wysokiej kultury wieku XVI. i wewnętrzny rozkład państwowości Rzeczypospolitej spowodowały. Jeśli Konarski, również zakonnik, zainicjował swą wielką reformę bardzo zresztą wtedy nielicznych szkół pijarskich, to zaczerpnął intuicji do niej nie w klasztorze, lecz na dworze króla - filozofa St. Leszczyńskiego w Lotaryngji, tudzież w szkolnictwie zachodniej Europy. Zburzywszy jednak podstawę dydaktyczną szkół jezuickich, nie zdołał ten wielki reformator zburzyć równocześnie internatowego systemu wychowania młodzieży. Tradycja bowiem tych zakładów była wśród ówczesnej szlachty zbyt zakorzeniona, a ponadto owe kolegja czy konwikty, jak je zwano wówczas, stanowiły źródło dochodów na utrzymanie szkoły i klasztoru, których ubogi zakon pijarski wyrzec się nie mógł. Starał się jednak Konarski poprzeć swą reformę przez dobór i wychowanie dla niej odpowiednich sił nauczycielskich i wysyłał w tym celu upatrzonych braci zakonnych za granicę, przedewszystkiem do Francji, dla zapoznania się z tamtejszem szkolnictwem. Konarski walczyć musiał nietylko z uprzedzeniem do reformy wśród ciemnej szlachty, ale także z zaciekłemi atakami O. O. Jezuitów. Reforma jego w praktycznem przeprowadzeniu rozszerzała się na skutek tego bardzo powoli i byłaby może po śmierci genialnego inicjatora zanikła bez pozostawienia głębszych śladów w odrodzeniu wychowania publicznego w Polsce, gdyby nie zniesienie zakonu O. O. Jezuitów. Komisja Edukacyjna, objawszy w spadku po nim na mocy uchwały Sejmu Rzeczypospolitej nie tylko szkoły, ale też bogate donacje na ich utrzymanie, mogła odważyć się na formalny przewrót w dziedzinie wychowania publicznego, mianowicie na upaństwowienie i sekularyzację szkół. Rzecz prosta, że do przeprowadzenia tej wielkiej idei należało przysposobić pracowników i wykonawców, t. j. nauczycieli. Tej ważnej, dla

przeprowadzenia wielkich prawdziwie zamierzeń zasadniczej sprawie poświęciła Komisja Edukacyjna rozdział V. swych ustaw, który, jako bezpośrednio z przedmiotem naszych obrad związany treścią, pozwolę sobie jak najzwięźlej przedstawić.

Ów rozdział V, zatytułowany: „Kandydaci do stanu Akademickiego“ rozpoczyna się wstępem, określającym następująco cel wychowania kandydatów: „Z ważności obowiązków stanu nauczycielskiego, który ma tworzyć i kształcić *dobrych obywateli* w ojczyźnie, miarkować łatwo można, jaka być powinna przeorność w wybieraniu kandydatów, jaka troskliwość i wierność w ćwiczeniu i doświadczeniu owych, jakie nakoniec upewnienie się w przyjmowaniu do stanu nauczycielskiego“. Wedle dalszych postanowień tego rozdziału ustaw, każda szkoła wydziałowa i podwydziałowa miała obowiązek upatrywać wśród swych uczniów kandydatów do stanu nauczycielskiego. Gdy się taki kandydat po ukończeniu szkoły zgłosił, całe Grono nauczycielskie na osobnej konferencji decydowało o przyjęciu lub odrzuceniu prośby. Przyjętych wysyłano do Szkoły Głównej, t. j. Akademii w Krakowie lub Wilnie, gdzie kandydat uczęszczał przez rok na kurs przygotowawczy, a następnie po złożeniu deklaracji, że się zobowiązuje do pełnienia obowiązków nauczycielskich przy wyznaczonej szkole po ukończeniu nauki w Szkole Głównej, doskonalił się przez 3 lata „w naukach sobie przepisanych“. Kształcenie kandydatów w Akademii trwało zatem cztery lata, a przez cały ten czas byli kandydaci na utrzymaniu Komisji Edukacyjnej. Kandydat, przy Szkole Głównej będący — czytamy w § 13. rozdziału V. — weźmie ze skarbu Komisji w pierwszym roku złotych trzysta, w innych trzech latach po czterysta; *potrzeby zaś stołu i mieszkania dla kandydatów podług miejscowych okoliczności każda Szkoła Główna ułoży*“. Był to zatem internatowy system wychowania, bo szkoła Główna, mając wzgląd, iż „na wydoskonaleniu kandydatów zależy jej honor, całość Stanu Akademickiego, dostarczenie zdatnych profesorów (§ 7. rozdziału V.), przykładać powinna wszelkiej usilności nie tylko względem gruntownego ćwiczenia ich w naukach, ale też względem *wkładania do pracy, bogobożności i dobrych obyczajów*; na ten koniec wysyłać będzie częste wizyty do ich mieszkań, wyznaczać im zdatnych korepetytorów, wprawiać do praktyki nauczycielskiej przez dyrekcje (lekcje) prywatne lub zastępowa-

nie w potrzebie nauczycieli w szkołach, przy Szkole Głównej będących...“

Teraz mogę już przystąpić do rozpatrzenia materiału doświadczalnego, t. j. do przedstawienia rozwoju sprawy pozaszkolnego wychowania kandydatów stanu nauczycielskiego w Małopolsce. Ograniczam zaś mą skromną pracę do tej jednej dzielnicy dlatego, że tylko w zaborze austriackim kształcenie i wychowanie przyszłych nauczycieli mogło rozwijać się na gruncie konstytucyjnym i narodowym. Otóż, nawiązując do owej debaty w Sejmie galicyjskim przed 40-tu laty, stwierdzam, że rezultatem jej była uchwała udzielania kandydatom stypendjów, a pozostawienia opieki pozaszkolnej inicjatywie prywatnej. Na skutek tego zakłady, które w tym celu powstały, nie były jak słusznie zauważa Z. Sawczyński w swej mowie, internatami w ścisłym tego słowa znaczeniu, gdyż nie podlegały bezpośrednio dyrekcjom seminarjów nauczycielskich. Ostatecznie jednak nazwa ta utarła się może dlatego, że pierwsza inicjatywa otwierania takich zakładów wychodziła najczęściej od gron nauczycielskich seminarjów, że otwarcie zakładu wymagało zezwolenia Rady szkolnej krajowej i że stypendja kandydatów, korzystających z zakładu, były wypłacane do rąk zarządu zakładowego. Internaty dla żeńskich seminarjów powstały przeważnie przy żeńskich kongregacjach zakonnych. Seminarja żeńskie prywatne utrzymywały najczęściej internaty w ścisłym słowa znaczeniu, t. j. pod kierunkiem Dyrekcji seminarjum i w tym samym budynku. W miarę przyrostu seminarjów wzrastała też liczba tych zakładów.

Na podstawie dat, otrzymanych od insp. K. O. S. L., p. Kwiecińskiego, odnoszących się do internatów, — stan obecny tych zakładów w Małopolsce przedstawia się pod względem statystycznym następująco: W r. 1921 w Małopolsce było czynnych seminarjów państwowych męskich 14, żeńskich 9, a 36 prywatnych. Ponadto były czynne 2 kursa nauczycielskie koedukacyjne, 1 oddział ruski koedukacyjny, a 1 taki sam żeński. Seminarjów zatem, utrzymywanych przez Państwo łącznie z temi kursami i oddziałami, było 26. Frekwencja w nich wynosiła w roku szkolnym 1920/21 2298 młodzieży męskiej i 2194 młodzieży żeńskiej.

Dla tej młodzieży istniało 10 czynnych i 6 nieczynnych internatów męskich, 2 czynne i 1 nieczynny internat żeński. Prócz

tego w 14 bursach, przeznaczonych dla młodzieży kształcącej się bez względu na zakład naukowy, do którego ta młodzież uczęszcza, znalazło pomieszczenie 37 seminarzystów, a w 12-tu takich bursach 303 seminarzystek. Gdy w 10 męskich internatach czynnych było 389 uczniów, a w 2 żeńskich 98 uczenic, przeto ogółem w internatach i bursach było pomieszczonych 827 młodzieży, w czym 426 uczniów i 401 uczenic, czyli niespełna 18·5% uczniów i 18·2% uczennic, uczęszczających do seminarjów. Internaty zaś czynne mogłyby pomieścić w roku 1920/21 chłopców 977, dziewcząt 496, razem 1473. Korzystało więc z będących do dyspozycji miejsc w internatach zaledwie 56% młodzieży.

Przyczyną tego zjawiska jest ta okoliczność, iż niektóre z internatów znajdują się w odbudowie (n. p. Zaleszczyki) lub są zajęte częściowo na inne cele (n. p. Sambor). Gdzie tych przeszkód niema, tam są wyzyskane albo w całości, albo prawie w całości wszystkie wolne miejsca. Przy tej sposobności zwrócę tylko mimochodem uwagę na pewien objaw, aczkolwiek nie jest on przedmiotem moich rozważań, mianowicie, że do 9 seminarjów żeńskich państwowych uczęszcza 2194 dziewcząt, a do 14 męskich zaledwie 2298 chłopców czyli, że do zawodu nauczycielskiego garnie się w większej liczbie młodzież żeńska, co zresztą było notorycznym objawem także przed wojną. Nieproporcjonalność ta jest bądź co bądź niekorzystną i czynniki miarodajne winny zająć się zbadaniem przyczyn i obmyśleniem środków zaradczych na przyszłość.

Wracam teraz do właściwego swego przedmiotu. W 20 miejscowościach, w których powstały t. zw. seminarja rozwojowe (prywatne z prawem publiczności, lub bez tegoż, lecz na podstawie zezwolenia M. W. R. i O. P.), niema jeszcze wcale internatów. Pod względem budynków przedstawiają internaty Małopolskie olbrzymie braki. Istnieje wprawdzie 18 internatów, posiadających własne domy, lecz prawie wszystkie okazują w mniejszym lub większym stopniu niedomagania. W każdym razie ilość własnych budynków świadczy nader korzystnie o tych czynnikach, które internaty powołały do życia, jeżeli się zważy, że wszystkie zawdzięczają swą egzystencję inicjatywie prywatnej, w której nienajmniejsza zasługa leży po stronie seminarjalnych gron nauczycielskich. Nie należy zapominać, że b. Rząd zaborczy zu-

pełnie nie przyczyniał się do tego, a b. Sejm galicyjski nie rozporządzał takimi środkami, by akcją w tym kierunku mógł wydatniej wspierać. Oprócz 18 internatów, posiadających własne budynki, 6 mieści się w budynkach, będących własnością zgromadzeń zakonnych, utrzymujących internaty, jeden jest własnością gminy (Krosno), jeden ukr. Twa Pedagogicznego (Lwów), jeden fundacji Towarnickiego (Rzeszów), dwa T. S. L. (Biała i Jaworów, ten ostatni w budowie). Z tych 28 budynków pięć obliczonych jest na wielką stosunkowo ilość młodzieży — sięgającą liczby 100 (Tarnów, Rzeszów, Sokal, Sambor, Zaleszczyki), inne poniżej tej liczby.

Przy 36 prywatnych seminarjach, które przeznaczone są wyłącznie dla młodzieży żeńskiej, istnieje 16 internatów lub burs, mogących pomieścić 716 dziewcząt, a mieściły w roku 1921 440 uczennic. W liczbie 36 prywatnych seminarjów było polskich 32, ruskich 4. Na 16 internatów 13 polskich, 3 ruskie. Z tych 16 internatów w rękach Zgromadzeń zakonnych znajdowało się 12, reszta t. j. 2, zostawały pod opieką Komitetów, 1 jest prywatną własnością (Strzałkowskiej we Lwowie).

33 internatom, istniejącym przy państwowych seminarjach nauczycielskich, udzieliło Kuratorjum O. S. L. w r. 1921 tytułem subwencji z kredytów, na ten cel przyznanych, 5,532.000 Mkp., przeciętnie 167.300 Mkp na zakład, a 202 Mkp na osobę. Kwota to tak drobna nawet w stosunku siły kupna marki w r. 1921, że nie mogła odegrać ważniejszej roli w gospodarce internatów tembardziej, że znaczna część internatów, a szczególnie we wsch. Małopolsce, poniosła większe lub mniejsze straty na skutek wypadków wojennych czy to w budynkach, czy też w urządzeniu wewnętrznem. Jeżeli internaty mają stanąć już nie na wyżynie, na jakiejbyśmy je widzieć pragnęli, ale na tym stopniu, by zaspakajały nieraz bardzo prymitywne postulaty przedewszystkiem higieny, jakiej takiej estetyki, nie mówiąc o innych urządzeniach, niezbędnych w wychowaniu, -- to pomoc prawidłowa musi być wielokroć wyższą i tak obliczoną, aby rzeczywiście można było usunąć istniejące dziś niedomagania.

Jeszcze skromniej przedstawia się ta pomoc w odniesieniu do internatów, obsługujących seminarja prywatne, otrzymały one bowiem łączną sumę 480.000 Mk, z której to kwoty obdzielono 6 zakładów, a więc przeciętnie po 80.000 Mk. na internat.

Korzystniej natomiast przedstawia się ta kwota, jeżeli obliczymy ją na głowę. Gdy bowiem w tych 6-ciu internatach było pomieszczonych 193 uczennic — to wypada na uczennicę nieco ponad 2400 Mkp, a więc 12 razy więcej, niż w internatach, obsługujących seminarja Państwowe. (Dok. nast.).

Ferdynand Hollitscher — Lwów.

Wychowanie państwowo-obywatelskie.

(Poglądy obcych pedagogów współczesnych).

(Dokończenie).

Środki wychowawcze. Foerster i Kerschensteiner, te dwie największe powagi na polu wychowania państwowo-obywatelskiego, w tem się co do środków wychowawczych zupełnie zgadzają, że najmniej pomyślnego wyniku przypisują formalnemu udzielaniu „nauki obywatelskiej“ w szkole. Powołują się co do tego na wyniki doświadczenia w Ameryce i w Anglii, gdzie wychowanie państwowo-obywatelskie zorganizowane jest wzorowo i wydaje wspaniałe owoce. Różnią się jednak poniekąd obaj pedagogowie co do zasad samej organizacji.

Kerschensteiner opiera tę organizację na „czynnym współudziale w dobrowolnych związkach pracy, żąda wyrobienia moralnego sądu i zrozumienia zadań państwowych, uzależnienia interesów życiowych jednostki od interesu społecznego. Domaga się w tym celu wprowadzenia do szkoły najważniejszych warunków życia społecznego w państwie, mianowicie: zbiorowej pracy, współudziału wszystkich uczniów w planie gospodarczym i wspólnego samorządu, zmierzającego do wyrównania interesów osobistych przez dobrowolne podporządkowanie się jednostki pod autorytet, uznany przez ogół. Tworzenie wspólnot pracy we wszystkich szkołach uważa ten pedagog za sprawę najważniejszą. Szczególnie zaś w szkołach początkowych, w których systematyczna nauka państwowo-obywatelska z powodu niedojrzałości uczniów nie może być skutecznie udzielaną, dobrze zorganizowana praca zbiorowa jest jedynym środkiem wychowania obywatelskiego. W monachijskich szkołach uzupełniających złączył Kerschensteiner naukę formalną z pracą warsztatową tak ściśle, że majster i uczeń rzemieślniczy mają wspólny w tej

pracy interes. Dla szkół wyższych zaleca K. wprowadzony w Anglii system eforów czyli nadzorców, wybranych przez młodzież dla czuwania nad moralnością życia szkolnego, przestrzegania poprawności w grach i zabawach, czuwania nad zachowaniem się kolegów poza szkołą i utrzymania dobrej opinii zakładu naukowego. Osobną naukę państwowo - obywatelską uważa K. za zbędną; wystarczy, jeżeli nauka historii obejmie w oddziałach niższych przegląd dziejów powszechnych, a w wyższych przestawi wyczerpująco ważniejsze okresy historyczne przy pomocy dobrze pokierowanej lektury domowej i swobodnej dyskusji. Pracę nauczycieli mogą wybornie uzupełnić dobrowolne zjednoczenia uczniowskie na wzór angielskich i amerykańskich „Debating Clubs“ młodzieży szkolnej.

Foerster zaś podnosi z szczególnym naciskiem, że między wychowaniem socjalnem a państwowo - obywatelskiem zachodzi duża różnica. Związki pracy w szkole uważa tylko jako „ćwiczenia w rozmaitych państwowo - obywatelskich zdolnościach“. Natomiast wychowanie państwowo - obywatelskie powinno osiągnąć i utwalić „tendencję duszy podporządkowania całego życia wewnętrznego jednostki najwyższemu dobru“. Z tej przyczyny uważa Foerster każdą wyższą kulturę państwową za nierozdzieloną od kultury religijnej. „Religijny stosunek do państwa — oświadcza Foerster w innym miejscu — odpowiada o wiele lepiej wysoko rozwiniętemu poczuciu osobowości nowoczesnego człowieka, niż wszelkie wyłącznie socjologiczne i polityczne nawoływania. Za pierwszy stopień wychowania państw. - obywat. uważa F. „gimnastykę współuczucia“, polegającą na czynnym współdziałaniu młodzieży szkolnej w kursach pielęgniarstwach i samarytańskich, tudzież w innych dziełach miłosierdzia względem cierpiącej ludzkości. Jako najważniejsze środki wychowania państw. - obywat. zaleca F. pielęgnowanie cnót życia rodzinnego, wpajanie w serca działy uczucia wdzięczności, wdrażania do obcowania z ludźmi, z którymi w spokoju współżyć trudno, do uprzejmości w stosunkach ze służbą domową, do ponoszenia odpowiedzialności za rozmaite sprawy i t. d. Punkt wyjścia dla praktycznych pouczeń obywatelskich powinny stanowić konkretne wypadki opieki nad ubogimi, nad młodzieżą i tym podobne instytucje dobroczynne, publiczne lub prywatne, w miejscowej gminie. Poczucie odpowie-

działności uważa F. (zgodnie z Kerschensteinerem) za najważniejszy czynnik socjalnej i państwowej kultury, a budzenie tego poczucia za najważniejsze zadanie wychowania państw. - obywat. Z tego powodu zalecają obaj gorąco wprowadzenie w życie „samorządu uczniów“. Niema bowiem — pisze Foerster — „skuteczniejszego środka wdrożenia młodzieży do obywatelskiej odpowiedzialności w państwie konstytucyjnym, niż ćwiczenia jej w wykonywaniu odpowiedzialnych, poufnych zleceń, tudzież we współdziałaniu samodzielnem nad utrzymaniem ładu i porządku“.

* * *

Gminy szkolne cieszą się w Anglii i Stanach Zjednoczonych wielką popularnością. Około wprowadzenia tego środka wychowawczego zasłużył się wielce Wilson Gill, były przemysłowiec amerykański, który na tej drodze usiłował rozbudzić niedostatecznie rozwinięte poczucie odpowiedzialności obywatelskiej w życiu politycznym Unji. Gminy szkolne (school-cities) polegają na powierzeniu „karności szkolnej“ samorządowi działwy. Uczniowie uchwalają na zgromadzeniach prawa, regulujące porządek w szkole, i wybierają urzędników, którzy mają czuwać nad przestrzeganiem tych przepisów. Kary za wykroczenia przeciw nim wymierzają urzędnicy lub specjalnie do tego utworzony przez uczniów trybunał szkolny. W Ameryce, gdzie do utrzymania karności szkolnej trzeba było niejednokrotnie wzywać pomocy policji, gminy szkolne okazały się urządzeniem bardzo skutecznem. Pokazało się bowiem, że dzieci, bardzo nawet niesforne, poprawiały się zupełnie, ażeby tylko dojść do urzędu „w państwie szkolnem“. Brudasy, których zamianowano „inspektorami czystości w klasie“, stawali się często fanatykami czystości. Psychiczny podkład tego urządzenia łatwy do zrozumienia: możliwość usprawiedliwienia położonego w nich zaufania ma niezwykły urok dla dzieci, niezupełnie jeszcze zepsutych. Uczeń, który bezpośrednio zarządzenia nauczyciela uważał za przymus zewnętrzny, musi na skutek powierzenia mu pieczy nad utrzymaniem karności szkolnej, uznać konieczność wykonywania przez jednostkę ogólnych przepisów. Wytwarza się troska o opinię klasy, która następnie zmienia się w troskę o opinię społeczeństwa.

Ale przeprowadzenie „samorządu szkolnego“ nie jest tak łatwą sprawą, jakby się to pozornie przedstawiało. Foerster

podnosi zupełnie słusznie, że urządzenie gminy szkolnej wymaga nie tylko pouczeń ze strony nauczycieli, ale także atmosfery etycznej powagi, przenikającej całe życie szkolne. Bolesny zawód spotka tych wszystkich, którzy samorząd szkolny oprą wyłącznie na wskazówkach technicznych, nie starając się równocześnie o stosowne kształcenie charakteru młodzieży. Jeżeli ta „nowa“ karność ma się stale utrzymać, to potrzebne jest koniecznie pogłębienie wykształcenia nauczycieli w kierunku socjalno-pedagogicznym. Wprowadzenie bowiem samorządu uczniów po przejściu pierwszego entuzjazmu przedstawia cały szereg niebezpieczeństw, którym zapobiec mogą tylko silne inspiracje etyczne i czujne wychowawstwo ze strony nauczyciela, odpowiednio do tej pracy przygotowanego. Nauczyciel, który nie umie utrzymać karności bezpośrednio, nie osiągnie jej też pośrednio przez urządzenie gminy szkolnej.

Nauczyciel szkoły wydziałowej w C. (w Szwajcarii) rozpoczął urządzenie gminy szkolnej od wyboru t. zw. „tygodniowego nadzorca klasy“. Wybór wymagał oczywiście ustanowienia ordynacji wyborczej, a jej opracowanie doprowadziło do wyboru „prezydenta“ i „wydziału“, a następnie „kronikarza“, który wszelkie zdarzenia klasowe skrętnie spisywał. Po czterech latach tą drogą stopniowej ewolucji doprowadził Burghart do tak wzorowego porządku szkolnego, że klasa jego służyła za wzór szkołom całej Szwajcarii. Ogłoszone drukiem zapiski Burgharta o postępowaniu pedagogicznym (z dnia na dzień) przy pracy nad urządzeniem tej wzorowej gminy szkolnej są bardzo pouczające. Naprowadzam z nich najważniejszą podstawę, wskazówkę: Nauczyciel ten zastrzegł sobie na wszelki wypadek względem całego urządzenia samorządowego uczniów nieograniczone prawo *veto*. Nazwa przeto *samorząd* nie jest właściwie dokładnem określeniem, bo w rzeczywistości rządzić powinien nauczyciel, świadomy celu wychowawczego tego urządzenia.

Wspomniany już tu profesor uniwersytetu praskiego W. Toischer uważa w swej książce p. t. „Praktische Mittelschulpädagogik“ praktyczne ćwiczenia w wykonywaniu dobrowolnie przyjętych obowiązków, tudzież dobrowolne podporządkowanie się zarządzeniom obranych przez siebie przewodników za bardzo ważny czynnik w państwowo-obywatelskiem

wychowaniu młodzieży szkolnej, lecz wyraża zarazem przekonanie, że system „school-city“ (gminy szkolnej) jest zbyt rozległym, a więc niewłaściwym polem do tych ćwiczeń. Radzi przeto zastosować urządzenia samorządowe jedynie przy grach i zabawach, przy których młodzież z natury rzeczy może poruszać się swobodnie; zaleca też tworzenie w tym celu związków uczniowskich, o których tak pisze: „W związkach tych, które uprawiają tylko ograniczone pola, jak: muzykę, gimnastykę, wioślarstwo, stenografię lub jakąkolwiek inną zręczność, nadarza się dużo sposobności do rozbudzenia potrzeby wspólnej pracy i zbiorowych usiłowań dla osiągnięcia wspólnego celu. Tu jest najwłaściwsze pole, na którym młodzież bez naruszenia autorytetu nauczyciela może sama wybierać sobie przewodników i urzędników, ci zaś ćwiczą się w rozkazywaniu i wykonywaniu obowiązków, pełnych odpowiedzialności“. Co do samorządu szkolnego — to Toischer wypowiada przekonanie, że należy zakres jego ograniczyć wyłącznie do udziału młodzieży w sprawach administracyjnych. Gdzie się poszło dalej, gdzie n. p. powierzono gminie szkolnej wymiar sprawiedliwości, tam rezultat wychowawczy okazał się najczęściej raczej ujemnym.

Harcerstwo. Jak powszechnie wiadomo, obudził w Anglii Ernest Baden-Powell wśród młodzieży ruch, t. zw. „boy-scout“, który zapalił młodzież angielską do ogólnej służby wojskowej, a równocześnie także do rycerskości, wspaniałomyślności, miłości bliźniego, radości z przyrody i t. d. Myśl harcerska jednoczy młodzież wszystkich stanów do wspólnej pracy, rozwija wśród związkowych pojęcie „gentlemana“, pojęcie przyzwoitego, honorowego człowieka. Ruch ten przeniósł się bardzo szybko z Anglii do innych krajów, ulegając pewnym modyfikacjom, spowodowanym odmiennymi potrzebami wychowawczymi. Kerschensteiner i Förster potępiają zgodnie charakter tego ruchu w Niemczech, mianowicie „militaryzację opieki pozaszkolnej nad młodzieżą“, upatrując w tem niebezpieczeństwo dla zdrowego wychowania państwowo-obywatelskiego, gdyż „pogotowie pokojowe“ jest dla nowoczesnego życia kulturalnego daleko ważniejsze, niż „pogotowie wojenne“. Natomiast podnosi Foerster z wielkiem uznaniem, że harcerstwo łączy wychowanie fizyczne w najszerszym znaczeniu (wzmacnianie mięśni, zaostżanie zmysłów,

higieniczny tryb życia) z wysokimi celami etycznymi (rycerskość, pomaganie bliźnim, posłuszeństwo i t. d.), czem przewyższa znacznie związki sportowe. Harcerstwo zdaniem F. wesprze po-
 tężnie wychowanie państwowo - obywatelskie w szkole, uwzględ-
 niając pragnienie wszystkich zdrowych chłopców należenia do
 socjalnej organizacji, pożądanie silnego czynu i współżycia z przy-
 rodą, jeśli wszystkie te skłonności skieruje pozytywnie do celów,
 kształcących charakter dobrego obywatela.

Nauka historii. Na zakończenie wracam jeszcze do po-
 głądów R. Kabischa, jednego z najlepszych obecnie metodyków
 nauki historii. K., jak to już przytoczyłem, (zob. z. V. z r. b.
 str. 140) uważa kształcenie zmysłu rodzinnego za pierwszy
 krok w wychowaniu państwowo - obywatelskiem. Stworzenie
 wspólności pracy w szkole uznaje również jako doniosły
 środek wychowawczy. Ostatecznie jednak nauka historii stanowi
 wedle niego istotę wychowania państwowo - obywatelskiego,
 gdyż tylko ta nauka wnika w celowe urządzenia państwa dla
 dobra poszczególnej jednostki, jakoteż w wielkie czyny boha-
 terów, którzy wedle prawa Bożego goręcej służyli państwu, niż
 sobie. W dziele swem: „*Erziehender Geschichtsunterricht*“ (Wy-
 chowawcza nauka historii), domaga się zmiany kierunku tej na-
 uki, pisząc: „Precz z frazesami i kłamstwami zupełnej,
 akademicko - pragmatycznej nauki historii, która występuje
 przed młodzieżą abstrakcyjnie, w bezkrwistym skrócie,
 a spływa po powierzchni umysłowości, jak kulki rtęci.
 Biada młodzieńcowi, który prowadzi armię do bitwy, a nie
 wie, czem różni się sierżant od oficera i jak pionier most
 buduje. Biada młodzieńcom, znającym administracyjne re-
 formy któregoś z Ludwików, a nieświadomym tego, co
 ma robić wójt, starosta i t. d. Wszystkie kłamstwa i cczą
 paplaninę należy z nauki historii usunąć. Nie wolno też
 szkoły zmieniać w biuro, w którym małych biurokratów
 ćwiczy się w klasyfikowaniu resortu historycznego; na-
 uka historii w szkole powinna być cudowną, pstrą sceną
 rzeczywistego życia“.

Izabela Martinkówna — Poznań.

Polki wychowawczyniami i nauczycielkami.

(Dokończenie).

Najopłakańszy był stan szkół w zaborze rosyjskim, gdzie szkoły żeńskie utrzymywały się wyłącznie z funduszków prywatnych, a polski elementarz był książką surowo zakazaną. Względnie najswobodniej rozwijało się szkolnictwo w zaborze austriackim. Ale co mówi statystyka o tym rozwoju? Oto przyrost szkół szedł równoległe z powiększaniem się liczby nauczycielek, bo tylko kobieta-Polka zdolną była poświęcić się pracy nauczania i wychowania w ówczesnych warunkach egzystencji nauczycielskiej. Tym zaś cichym pracowniczkom oświaty przodował i cele wychowawcze wskazywał liczny zastęp kobiet literatek, że wymienię tylko: Konopnicką, Orzeszkową, Szcycównę, Żulińską, Bukowiecką, Moszczeńską i tyle innych.

Eliza z Pawłowskich Orzeszkowa jest apostołką nowych idei wychowawczych w powieściach: „Pan Graba, Pamiętnik Wacławy, Marta, Marja“. Konopnicka przemawia do sumienia społeczeństwa obrazami niedoli dzieci chłopskich i zaniedbanych w utworach: „Przed sądem, Bez dachu, W piwnicznej izbie, Jaskółka“. Książki: Barbary Żulińskiej „Nauka o moralności narodowej“, Zofji Bukowieckiej „Obowiązki młodych dziewcząt“, a Izy Moszczeńskiej „Pogadanki moralne“ są perłami naszej literatury pedagogicznej. Niespożytych zasług na niwie narodowego wychowania Anieli Szcycówny nie poruszam tu tylko dlatego, że przedstawił je obszernie kwartalnik pedagogiczny „Szkoła powszechna“ (zeszyt III—IV z r. 1921). A w bieżącej dobie? Dziś w odrodzonej Rzeczypospolitej, podobnie jak w zaborze austriackim, rozwój szkolnictwa powszechnego zawisł również od przyrostu żeńskich sił nauczycielskich, bo w naturze kobiety leży silniejszy pociąg do pracy wychowawczej, niż w naturze mężczyzny. W Ameryce na niwie szkolnictwa początkowego pracują niemal wyłącznie nauczycielki i prawdopodobnie w Polsce nastąpi to również. Rzecz tylko ciekawa, że to zjawisko, zupełnie naturalne, napawa niepokojem wielu nawet poważnych myślicieli ze względu na wychowanie chłopców przez kobiety. Otóż sądzę, że zaniepokojenie to jest

stanowczo nieuzasadnione, że przeciwnie fakt liczniejszego garnięcia się do zawodu nauczycielskiego kobiet, niż mężczyzn, jest bardzo pocieszający. Słusznie bowiem powiada wielki pedagog Foerster, że *ideał charakteru zawiera w sobie niejako męski i kobiecy pierwiastek duchowy, których wzajemne dopełnianie się tworzy dopiero charakter uniwersalny, odpowiadający wszystkim stronom życia*“. Otóż męski pierwiastek duchowy rozwija się później, dopiero w wieku młodzieńczym i to pod wpływem warunków bytu, przykładu, stosunków politycznych i t. d. W wieku uczęszczania do szkoły powszechnej (7—14 lat) należałoby przepoić duszę chłopięcą pierwiastkami charakteru kobiecego: poświęceniem, altruizmem, delikatnością uczuć, cierpliwością, zamiłowaniem do pracy dla innych i t. d. Mężczyźni tworzą ideały polityczne i społeczne, lecz ich pomysły i usiłowania będą wtedy tylko skutecznymi, jeżeli kobiety - wychowawczynie te ideały swą żywszą wyobraźnią pochwycają, rozumieją, za swoje przyjmują, sercem pokochają i w serca pokoleń przeszczepią. Dzisiejsze zwłaszcza pokolenie chłopców, wzrosłe wśród wojny i jej następstw, więcej potrzebuje kobiecego, niż męskiego wpływu wychowawczego. Ale i przyszłością nie należy się niepokoić. Polki, które potrafiły wychować konfederatów barskich, kościuszkowskich kosynierów, legionistów Dąbrowskiego i dzisiejszych, żołnierzy ks. Józefa Poniatowskiego, bohaterów z pod Grochowa, Ignacewa, Rokitny, nie zniszczą z pewnością w swych wychowankach wrodzonej rycerskości, a przygotowują ich swym idealizmem do pracy pokojowej dla Ojczyzny. Lecz jedno ważne zastrzeżenie. Nauczycielki są najczęściej entuzjastkami w pracy zawodowej, która w dzisiejszych jej warunkach przekracza nawet siły mężczyzn, a cóż dopiero kobiet. Tę okoliczność powinny miarodajne czynniki uwzględnić i pracę zawodową nauczycielek tak uregulować, aby nie była zabójczą dla zdrowia, aby nie wyczerpywała przedwcześnie sił fizycznych i umysłowych.

Prawdzic.

Nowy elementarz.

Posiadam małą bibliotekę, złożoną wyłącznie z elementarzy polskich. Metodę wyrazową reprezentuje w tym zbiorze jedynie „*Elementarz Promyka*“, wszystkie inne rozwijają naukę

czytania i pisania na podstawie głoskowania metodą analityczno-syntetyczną, przy pomocy analizy tak zwanych „wyrazów podstawowych“. Nie mogę tu omawiać przyczyn, które wpłynęły na poniechanie metody wyrazowej; zostawiam tę metodę na uboczu, jako dziś nieaktualną.

Grupa elementarzy, opartych na metodzie głoskowania, dzieli się na dwa kierunki: nauki czytania na podstawie pisania, tudzież nauki czytania i pisania. Różnica obu tych kierunków nie polega bynajmniej na grze wyrazów, jak się to pozornie wydaje. Pierwszy kierunek oddaje pierwszeństwo pismu i pisaniu (wprawie ręcznej); drugi kierunek zdąża przedewszystkiem do osiągnięcia wprawy w czytaniu, rozpoczyna zatem od druku. Oba kierunki w swej pierwotnej postaci zostały poniechane; uległy pomysłom kombinacyjnym. Utrzymał się jeszcze tylko w Małopolsce Elementarz galic. Rady szk. kraj., ułożony wedle metody czytania na podstawie pisania w jej pierwotnej fazie.

Z pośród pomysłów, kombinujących oba kierunki, dwa układy przeważają w elementarzach najnowszej doby, a to:
a) równoczesne i równoległe traktowanie pisma i druku, tudzież
b) upodobnienie kształtu liter pisanych i drukowanych w pierwszej części elementarza. Ponadto dałyby się jeszcze nasze polskie elementarze pogrupować wedle tego, w jaki sposób ich autorowie starają się ułatwić uczniom pokonanie całego szeregu specjalnych trudności poprawnego czytania i poprawnego pisania. Nie wchodzę jednak w te szczegóły, bo pragnąłem tylko stwierdzić wobec Czytelników fakt, że zasadniczo nie zdobyliśmy się od czasu zwycięstwa metody głoskowania nad metodą sylabizowania na żaden oryginalny pomysł, na nową drogę metodyczną. Wyjątek stanowi Promyk (Konrad Pruszyński), którego metoda, odznaczona np. na konkursie w Anglii, a i na ziemiach polskich ciesząca się dawniej rozległym zastosowaniem, — nie znalazła jednak naśladowców o tyle twórczych, aby ją ulepszyli, uwalniając od błędów zasadniczych, z powodu których wyszła ostatecznie prawie zupełnie z użycia. Ów zastój przerywa

Elementarz Juliusza St. Chudzikowskiego,

który w miejsce „wyrazów podstawowych“ wprowadza onomatopę i teorię wykrzyknikową. Ponieważ sam autor w wydanych oddzielnie, a do Elementarza dołączonych „Wska-

zówkach dla nauczyciela" nie wyjaśnia podstawy swego układu, przeto pozwolę sobie wyręczyć go w tej sprawie.

Mamy kilka teoryj powstania mowy artykułowanej*). W teorjach naturalistycznych „onomatopeja“ oznacza naśladownictwo głosów natury, a teoria wykrzykniowa upatruje początek wytworzenia mowy artykułowanej w nieartykułowanych dźwiękach, spowodowanych przez wrażenia i uczucia zmysłowe. Otóż autor nowego elementarza (Chudzikowski) wyprowadza poszczególne głoski na tej pierwotnej drodze, a nie z wyrazów podstawowych. Co do zalet tej nowej drogi oddaję już głos autorowi, który swój układ we „Wskazówkach dla nauczyciela“ tak zaleca:

Jakkolwiek metoda analityczno-syntetyczna w długoletniej praktyce okazała się w zastosowaniu do zbiorowej nauki jedną z najlepszych, jako najprędzej prowadząca do celu, to jednak z doświadczenia wiemy, jak wielką trudność sprawia dziecku zwłaszcza w pierwszych lekcjach, to żmudne przeprowadzanie analizy wyrazów aż do elementu i wytwarzania w jego wątlym umyśle pojęcia widomego znaku na oderwane od całości wyrazu głoski. Zniżywszy się do poziomu umysłowego dziecka i wzięwszy pod uwagę jego skąpy zasób pojęć, możemy sobie wyobrazić, jak trudno mu przychodzić musi, gdy chce przypomnieć sobie zapomniany głos na pewien znak, przyprowadzić na myśl wyraz, na którym poznało dany znak, i przeprowadzić następnie jego analizę. Postępowanie także jest błędem zasadniczym, tem większym, o ile autor, nie licząc się niejednokrotnie z temi trudnościami, jak mamy tego rodzaju przykłady w elementarzach, każe dziecku wydobyć „g“ ze środka wyrazu np. „kogut“. Wiedząc o tem, że dziecko przez długi czas łączy pojęcie głosu i litery z podstawowym wyrazem, na którym ją poznało, winniśmy dobierać takie wyrazy podstawowe, w których dany głos wpada odrazu w ucho, a więc jest albo na początku, albo w ostateczności przy końcu, nigdy zaś we środku wyrazu.

Przedewszystkiem więc należy wyeliminować za wszelką cenę, zwłaszcza w początkowych lekcjach, analizę wyrazów, stosując natomiast wygłaszanie głosek w ich czystych pojedynczych brzmieniach i podając widome na nie znaki tak jednak, by one nie były abstrakcją, lecz kojarzyły się w umyśle dziecka z innymi znanymi wyobrażeniami, przedewszystkiem słuchowemi, czy to jako wyrazy radości, bólu, głosów zwierząt i t. d. N. p. koń rzy „ili“, gęś syczy „sss“, dziewczynka płacze „uuu“, kołysanka „aaa“, dziecko małe płacze „eee“, lub wreszcie zjawiska przyrody n. p. grzmot „rrr“ i t. d.

*) Czyt. „Psychologja oraz filozofja mowy“. Napisał dr. Władysław Oltuszewski. Warszawa 1899.

Jeżeli już niemożliwe jest znalezienie na każdą głoskę odpowiedniego wyrazu o pojedynczym czystym brzmieniu, i musimy zastosować analizę, należy dobrać wyraz, o ile możliwości w najprostszej postaci, złożony z dwu, najwyżej w dalszych lekcjach z trzech głosek, jak n. p. na „j“ wyraz „oj“, na „n“ zaimek wskazujący „on“, na „m“ ryk krowy „mu“, na „l“ śpiew „lala“, na „h“ szczekanie psa „hau“ i t. d.

Zamiast mozolnego rozkładu, na pierwszej zaraz lekcji n. p. wyraz „igła“ na zgłoski i—gła i niezmiernie trudnego dla nauczyciela zadania wyjaśnienia dziecku, że ten głos słuchowy, od którego zaczyna się wyraz „igła“ dla wzroku znakiem „i“ przedstawia się, daleko łatwiejsze wyjście dla nauczyciela z jednej, a bez najmniejszego prawie wysiłku i trudności dla dziecka z drugiej strony będzie, jeśli po przeprowadzeniu odpowiedniej pogadanki o koniu, w końcu jakby przygodnie zapyta nauczyciel dzieci, jaki głos wydaje koń, gdy rży.

Wówczas dzieci z pewnością wygłoszą go z zupełną swobodą i zadowoleniem, co jest najważniejsze, bo hasając na swoim drewnianym koniku, nieraz bardzo donośnie głos ten wydawały. Po kilkakrotnym powtórzeniu możliwie najczyściej każe nauczyciel ku wielkiej radości dzieci, bo oddawna tego oczekiwały, wziąć elementarze i znaleźć tego konika, który taki głos wydaje. Sprytniejsze dzieci już przedtem z pewnością domyśliły się, że ten dziwny znak wychodzący jakby z pyska konia, jest niczem innym, jak tylko głosem, jaki on wydaje. I oto, rozwiązana dla dzieci zaraz w pierwszej lekcji zagadka całego elementarza: że te znaki, umieszczone na każdej rycinie, są niejako obrazem głosów. Tworzy się więc w umyśle dziecka, zbyteczne może dla dorosłego — dla dziecka jednak konieczne pojęcie, odkrywające w jasny i prosty sposób tajemnicę sztuki czytania i pisania, t. j. ilustrowania głosów.

Ale ta nowa droga wydobywania głosek i utrwalania znaczenia liter nie jest jedyną zaletą Elementarza Chudzikowskiego; zaznaczyć tu muszą także inne tak niepoślednie, że wysuwają ten Elementarz na czoło wszystkich dotychczasowych. A więc:

Elementarz J. S. Chudzikowskiego jest prawdziwie, „na wskróś“ polskim, najbardziej z wszystkich dotychczasowych elementarzy poglądowym, najestetyczniej ilustrowanym i najłatwiejszą, a zarazem najkrótszą drogą prowadzi do celu, t. j. do poprawnego czytania kursorycznego i poprawnego pisania tak co do kształtu pisma jak i elementarnej ortografii.

Autor „Praktycznego Nauczyciela“.

Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych.

(Ciąg dalszy).

Szkoła jednoklasowa.

Ugrupowanie 7 roczników w oddziały, tworzące jedną klasę, jest możliwe tylko wtedy, gdy roczniki są nieliczne. Bardzo więc trafnie dopuszcza ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu szkół organizację jednoklasówek tam tylko, gdzie „liczba dzieci w wieku szkolnym w przeciągu trzech następujących po sobie lat nie przekracza 60“ czyli gdzie liczba dzieci jednego rocznika nie przekracza 9, ($7 \times 9 = 63$). Przy tak nielicznej frekwencji każdy poszczególny rocznik staje się w ręku doświadczonego nauczyciela nieomal jednostką, a nauka wychowawcza może osiągnąć świetne rezultaty. Tylko przy tak nielicznej frekwencji nawet kombinacja 4 roczników ($4 \times 9 = 36$) w dwa oddziały nie przedstawia większych trudności, bo zajęcia ciche mogą być nadzorowane, wobec czego i skuteczność nauczania jest niewątpliwą. Ale te wszystkie korzyści z nielicznej frekwencji potrafi wydobyc tylko wprawny(a) nauczyciel(ka). Będące obecnie w użyciu powierzanie szkół jednoklasowych siłom niekwalifikowanym, bez żadnej częstokroć praktyki zawodowej, jest wielkim błędem. Niemniej rozkład godzin dla tych szkół musi ulec uproszczeniu.

Projekt rozkładu godzin szkoły jednoklasowej.

Rano: Rocznik, 6, 7, oddział IV i roczn. 1 oddz. I.

Po popoł. „ 2, 3, oddział II i „ 3, 4, oddz. III.

Urzędowy rozkład godzin podaje aż trzy kombinacje łączenia roczników dla wspólnej nauki. Jak to jednak uwidoczni „tabela skuteczności“, żadna z tych kombinacyj nie odpowiada dydaktycznemu warunkowi równowagi między nauką głośną, a zajęciem cichem przymusowem, którego wprowadzenie w szkole jednoklasowej jest konieczne. Ponadto przy dużem nawet doświadczeniu na tem polu nie potrafiłbym ułożyć rozkładu zajęć dla szkoły jednoklasowej z nauką niepodzielną (wspólna nauka 4 oddziałów, a 7 roczników). Ale krytyka nie jest celem tej

pracy. Mój projekt wprowadza do szkoły jednokl. równomierną liczbę godzin nauki (dla każdego oddziału po 9 tygodniowo) i ciągłość tej nauki przez usunięcie przerw na rozdzielanie cichego zajęcia między dwa lub nawet trzy oddziały. Tok nauczania jest bardzo uproszczony. Rano oddział IV ma półtoragodzinną ($1\frac{1}{2}$ g.) naukę głośną, a oddział I przychodzi do szkoły o godzinę później. Następuje $1\frac{1}{2}$ godzinna nauka głośna oddziału I, a oddział IV ma w tym czasie zajęcia ciche. Po południu oddziały II i III przychodzą na naukę równocześnie i uczą się przez 3 godziny naprzemian głośno, wspólnie, lub cicho, jak to wskaże rozkład zajęć, podany w następnej części.

Wadą mego projektu, nie mającą jednak nic wspólnego z nauczaniem wychowawczem, jest wprowadzenie na stałe do szkół jedno i dwuklasowych nadwyżki godzin. Jest to „conditio sine qua non”, jest to warunek, od którego zależy wykonalność programu nauki i skuteczność pracy nauczycielskiej w tych szkołach, jak to niebawem wykażę. Tu zaś dodać muszę i to jeszcze, że owa obowiązkowa nadwyżka godzin powinna być tak wynagrodzona, aby stanowiła znaczną premię za uciążliwy pobyt na kresach kultury i pracę bardziej wyczerpującą, trudniejszą i odpowiedzialniejszą, niż praca z jednym rocznikiem i zarazem oddziałem w szkołach wyższego stopnia organizacyjnego.

C. d. n.

Jerzy Leśnian.

Na marginesie Konferencji dyrektorów i wychowawców seminarjów nauczycielskich.

Okólnikiem z 18 maja b. r. zapowiedział Wydział Seminarjów naucz. w M. W. R. i O. P. wszystkim zainteresowanym czynnikom konferencję w Wągrowcu (woj. Poznańskie), która trwać miała 7—10 dni, od dnia 5. lipca począwszy. Celem konferencji było pogłębienie pracy wychowawczej w seminarjach, a w szczególności w istniejących przy nich internatach i bursach; ponadto pragnęło Ministerstwo „ulepszyć i uregulować administrację gospodarczą tych zakładów zapomocą wspólnego porozumienia się i wzajemnego pouczenia uczestników“.

Do wzięcia udziału w konferencji powołani byli dyrektorowie i dyrektorki wszystkich państwowych seminarjów nauczycielskich, a prócz nich po jednej osobie z każdego seminarjum z pośród tych członków grona nauczycielskiego, którzy poświęcają się pracy wychowawczej w internatach i bursach. Dozwolona była i większa ilość uczestników z jednego zakładu, a nawet mogli wziąć udział kierownicy burs szkół średnich, pod warunkiem jednak, że liczba ogólna osób z danego okręgu szkolnego nie przekroczy liczby, jaką otrzyma się przez pomnożenie liczby istniejących w okręgu państwowych seminarjów nauczycielskich przez $2\frac{1}{2}$.

Zjazd rozpoczął swe prace w oznaczonym przez okólnik czasie. Otwarł go i prowadził obrady przez cały czas naczelnik Wydziału sem. naucz. w M. W. R. i O. P. p. Władysław Radwan. Liczba uczestników wynosiła 180.

Tematem obrad dla plenum były bądźto zagadnienia natury ogólnie - wychowawczej, bądźteż zagadnienia specjalne, dotyczące spraw wychowania, higieny i administracji na terenie internackim. W obradach ustaliła się pewna forma, która trwała przez cały czas trwania konferencji: poszczególne tematy omawiane były w referatach, nad którymi rozwijała się później mniej lub więcej wyczerpująca dyskusja, kierowana wprawną ręką przewodniczącego.

Nie tu miejsce na omawianie szczegółowo tematów i przebiegu obrad — uczynić to winno zapowiedziane przez Ministerstwo sprawozdanie, względnie nawet publikacja, jaka ma się według obietnicy Ministerstwa w niedługim czasie pojawić. Należałoby się natomiast zastanowić dokładniej nad organizacją zjazdu, podnieść jej zalety i wytknąć wady; osiągnie się w ten sposób naukę na przyszłość.

Przygotowanie zjazdu miało pewne usterki, których można było uniknąć przy większej sprężystości i zaaranżowaniu. Zapowiedzi konferencji ogólne zostały kuratorjom rozesłane dość wcześnie, do rąk jednak uczestników przyszłych dostawały się ze znacznem opóźnieniem, n. p. w Kuratorjum lwowskim dopiero w drugiej połowie czerwca; powodem tego opóźnienia prawdopodobnie to, że kuratorja oczekiwały szczegółowych programów, które zostały przez Ministerstwo rozesłane znacznie później. Na usprawiedliwienie Ministerstwa dodać należy, że

uczestnicy wszyscy byli to ludzie wolni w lipcu z powodu ferji wakacyjnych; — pomimo to jednak winno się było wziąć pod uwagę fakt, że każdy układał sobie i przygotowywał pewien sposób spędzenia wakacyj, że wielu ludzi ze seminarjów za obowiązek poczytuje sobie branie docentur na kursach dla nauczycieli; późne uwiadomianie pociąga za sobą zawsze w takim wypadku niezadowolonia, skargi, których przecie łatwo uniknąć było można.

Nie jest to jednak kwestją zasadniczą w odniesieniu do zwyczajnych członków. Z pewnością zyskałyby na tem obrady, gdyby wszyscy mogli przygotować się dokładniej do tematów, umieszczonych w programie. Znacznie gorzej jednak przedstawi się sprawa, rozpatrywana ze stanowiska referentów. Ministerstwo wprawdzie przysłało uczestnikom program z podkreśleniem punktów, co do których liczyło na opinię danego uczestnika. Nie określało jednak dokładniej, czego właściwie żąda, ani pod względem formy współuczestnictwa ani treści. Kuratorjum za-pytywane nie umiało także dać dokładniejszej odpowiedzi. Stąd też wezwani albo przygotowywali na chybił trafił referaty, sprawozdania i t. d., — stosownie do podkreślenia w programie — nie wiedząc dokładnie, czy one odpowiedzą wymaganiom, które inicjatorowie wobec nich chcieli postawić, albo wyjeżdżali do Wągrowca bez dokładniejszego przygotowania, licząc na wiadomości w zakresie swej specjalności. Stąd też niejednokrotnie dopiero w Wągrowcu na kolanie spisywało się punkty i z nimi wychodziło na trybunę po poinformowaniu się u kierowników, co ma być w referacie pomieszczone. Że na korzyść konferencji to nie wyszło, to chyba zupełnie jasne.

Miejsce, gdzie zjechała się brać seminarjalna — dobrane zostało znakomicie: Zakład wągrowiecki, obszerny i wyposażony we wszystkie urządzenia kultury codziennego życia (elektryka, wodociągi), czysty i schludny, pomieszczenia zbiorowe lecz wygodne, zadowolić musiały wszystkich uczestników bez wyjątku. Wartość tego pomieszczenia zyskała tem więcej, że seminarjum wągrowieckie stoi poza miastem, tuż na skraju lasu nad przepięknym jeziorem, na którym posiada swoje własne łazienki, oddane na użytek uczestników przez cały czas zjazdu. W chwilach wolnych od przepisanych programem zajęć — zaludniała

się cała piękna okolica przybyszami z całej Polski, odpoczywającymi po znoju całego roku i zmęczeniu obradami.

Obrad nie szczędzono. Trwały one codziennie rano i popołudniu 8—9 godzin. I tu znowu powód do zarzutu. We wszelkiego rodzaju zjazdach i konferencjach, na których dopuszczona względnie nawet pożądana jest dyskusja, należy koniecznie koordynować treść i program zjazdu z ilością uczestników. W konferencji wągrowieckiej był albo za obszerny program, albo zbyt wielka ilość uczestników. Skutkiem tego zachodziła ustawicznie konieczność ograniczania czasu przemawiań w dyskusji, a niektóre tematy poruszone zostały tylko pobieżnie (n. p. harcerstwo, oświata pozaszkolna w internatach i t. d.) i to tematy pierwszorzędного znaczenia. Odłożono je do specjalnych ad hoc zwołanych zjazdów na innym terenie pracy wychowawczej.

W programie konferencji wągrowieckiej można było opuścić całą jej część ogólnie - teoretyczną. Nie dlatego, by referaty prof. Ziembickiego czy p. naczelnika Radwana o ideach wychowawczych nie były ciekawe, nie przynosiły korzyści wszystkim wychowawcom; jest raczej przeciwnie. Nie łączyły się one jednak ściśle z założoną treścią. Są one równie ważne dla wszystkich, zajmujących się wychowaniem, nie tylko dla dyrektorów i kierowników internatów, a ponadto są dostępne dla zainteresowanych, jako ogłoszone drukiem. Ograniczenie liczby uczestników nie było pożądanem. Przeciwnie z całym uznaniem i wdzięcznością podkreślić należy, że umożliwiono wzięcie udziału tak wielkiej liczbie osób.

Że mimo wszystko program konferencji został niezgorzej wyczerpany, jest to niezaprzeczenie zasługą w pierwszym rzędzie przewodnictwa i jego sposobu prowadzenia obrad. P. Naczelnik Wydziału Radwan dał dowód wielkiego taktu i nadzwyczajnej sprężystości mimo całą trudność, jaką obrady nastęrczały. I choć przewodnictwo połączone było często z pewną przykrością, jako że ludzie nie zbyt chętnie poddają się ograniczeniom pozaregulaminowym, to jednak zawsze przydługum umiało wybrnąć z trudnej sytuacji obronną ręką.

Do zalet przewodnictwa zaliczyć też należy nadzwyczaj ściśle i precyzyjne ujmowanie w formie tez myśli referatów, które uzyskały ogólny aplauz i uznanie. Wobec rozbieżności zdań i opinii, wobec braku ścisłych wytycznych (głosowano raz —

wyjątkowo) było to rzeczą nadzwyczajnie trudną, wymagało ustawicznie natężonej uwagi, co przy obfитоści obrad przechodziło wprost siły jednego człowieka. Pan Radwan jednak wytrwał i prowadził obrady bez przerwy od początku do końca.

Bezwzględnie dalsza zasługa przypada w udziale referentom, którzy — jak już wspomniałem — w trudnych warunkach musieli wystąpić (z wyjątkiem Warszawiaków), wywiązali się jednak ze swego zadania zawsze dodatnio. Stąd też płynął ton obrad poważny i poziom ich wysoki. Rozumowane pomysły i idee zawierały tyle cennego materiału, że z grona słuchaczy rzucono myśl wydania obszernego sprawozdania w osobnej książce, co też przez prezydium zjazdu zasadniczo zostało zaaprobowane.

Wszyscy bez wyjątku uczestnicy stali również na wysokości zadania. Podkreślić należy obowiązkowość i sumiennosc w uczęszczaniu na obrady, ułatwianie ich w każdy możliwy sposób. Podkreślić należy, że ze strony uczestników bez zastrzeżeń objawiła się nawet pewna ofiarność, zrezygnowanie z przyzwyczajęń i wygod. Bo nie należy do nich ani mieszkanie gromadne ani wikt — jedynie możliwy w takiej masie — prymitywny, prosty, raczej „internacki“, niż profesorski. Znosili to wszyscy bez wyjątku bez szemrania, przeciwnie, gdy coś już bardzo dokuczyło (kawa!), z pobłażliwym humorem.

Wyjeżdżaliśmy z Wągrowca trochę oszołomieni masą treści wchłoniętej, zmęczeni obradami po niedalekim roku szkolnym. I nie każdy mógł odpowiedzieć sobie na pytanie które cisnęło się samo przez się: „Opłaciło się jechać, czy nie?“ Dziś z odległości osądając, odpowiedź jasna: Opłaciło się. Przeżył człowiek przede wszystkim czas 10 dni w otoczeniu całej Polski i to tej Polski, dla nas najbardziej interesującej, Polski szkolnej. Słuchał i patrzył, jak się „tam“ robi, co się „tam“ dzieje, gdzie może nigdy nie będzie mógł stopy swojej postawić. Przeboleał pracę kolegi, co nie mając innej rady, dla zapewnienia ratunku w czasie pożaru w swoim „internacie“ — musiał linewki ratownicze dla swojej młodzieży poumieszczać w oknach piątra, badał, jak z pod pruskiej „Riesenhahn“ wyzwała się, wydobywa duch polskiej pedagogiki, — szedł wraz z niepoprawnymi idealistami w krainę marzeń: „jak to w Polsce niezadługo będzie“, albo uczył się, w jaki sposób może dyrektor zakładu wychowawczego uzyskać transcendentną cechę wszechobecności. Na

łonie polskiej przyrody, w nastroju miłego koleżeństwa z całą Polską, w blizkiem porozumieniu przyjacielskiem ze wszystkimi przełożonymi i podwładnymi spędził dni kilka na poważnej pracy dla dobra społecznego. Czy to nie korzyść?

I za to inicjatorom zjazdu należy się podzięka.

PIŚMIENICTWO.

Władysław Bojarski — *Przemysł*. Dokończenie sprawozdania z trzeciego tomu monografij Komisji historii pedagogiki: „*Działalność Jana Zamoyskiego na polu szkolnictwa (1573 do 1605)*”.

W roku 1600 ogłosił wreszcie Zamoyski akty fundacyjne Akademji i Kollegjaty. Akt fundacyjny Akademji czynił podstawą jej materialnego uposażenia położoną w ziemi przemyskiej wieś Bukowinę z rocznym dochodem 1000 florenów, ustanawiał dziesięciu profesorów i podawał szczegółowy plan nauki.

Na podstawie tego planu Akademia dzieliła się, podobnie jak i inne współczesne wyższe naukowe zakłady, na klasy niższe i właściwy kurs uniwersytecki. Klas niższych było trzy: ponieważ jednak klasa pierwsza i druga składały się każda z dwóch oddziałów, nauka w klasach niższych trwała prawdopodobnie lat pięć. W pierwszym kursie klasy pierwszej uczył się siedmioletni uczeń czytać i pisać po polsku, następnie czytać i pisać równocześnie po łacinie i po grecku, przyswajał sobie też łatwiejsze łacińskie i greckie wyrazy; w drugim kursie uczono łacińskiej deklinacji i konjugacji na podstawie gramatyki św. Augustyna i Donata, greckiej deklinacji i konjugacji na podstawie podręczników Laskarisa i Gazy, rozszerzano też zasób łacińskich i greckich wyrazów; w dni świąteczne objaśniano uczniom klasy pierwszej modlitwy, dekalog i mały katechizm w łacińskim i greckim języku. Przedmiotem nauki w pierwszym kursie klasy drugiej była łacińska i grecka składnia, objaśniana na zdaniach z Cycerona i Demostenesa, dalsze ćwiczenia w łacińskiej i greckiej deklinacji i konjugacji, memorowanie łacińskich i greckich zdań i powiastek; w drugim kursie łacińska i grecka prozodja, złączona z lekturą greckiej Antologii i pism Katulla, Marcjalisa i Terencjusza, lektura listów Cycerona i listów greckich, ćwiczenia pisemne, polegające na tłumaczeniu na język łaciński i grecki łatwych i krótkich polskich tekstów, ułożonych na podstawie lektury; w dni świąteczne przerabiano w klasie drugiej w dalszym ciągu katechizm. Klasa trzecia, to początki nauki wymowy, oparte na Progymnasmata Aftoniosa i Rhetorica ad Herennium, na lekturze mów Cycerona i historii Justinusa i pisemnych ćwiczeniach w stylu i w wymowie — wreszcie początki nauki filozofji, oparte prawdopodobnie na objaśniającem dzieje filozoficznych szkół piśmie Cycerona

„Academica posteriora“. Klasy niższe Akademii miały więc tworzyć pięcioklasowe humanistyczne gimnazjum, planem nauki zgodne z podobnymi zakładami na zachodzie, w wyższym jednak stopniu uwzględniające język grecki, którego uczono równocześnie z łaciną, począwszy od najniższej klasy.

Na kursie uniwersyteckim Akademii ustanowił jej akt fundacyjny siedem katedr: matematyki, logiki i metafizyki, filozofii naturalnej czyli nauk przyrodniczych i medycyny, wymowy, filozofii moralnej i polityki, prawa rzymskiego i prawa polskiego.

Przedmiotem wykładu matematyki miała być: sztuka rachowania czyli logistyka (na podstawie dzieła Rainera Gemmy Frisiusa, matematyka XVI. wieku), geometria (na podstawie Pomponiusa Meli), arytmetyka i muzyka (na podstawie Pselliusa), astronomia (na podstawie Proclusa lub Jana de Sacrobosco), poemat dydaktyczno-astronomiczny Phaenomena Arata z III. wieku przed Chrystusem, „Nowe teorie planet“ astronoma Penerbacha. W czasie upału miały się odbywać na wycieczkach praktyczne ćwiczenia w pomiarach. — Profesor logiki i metafizyki miał objaśniać logikę Arystotelesa, metafizykę Arystotelesa, dialog Platona „Parmenides“, zawierający naukę o ideach, dialektykę stoicką na podstawie Cyserona i pismo Cyserona „Lucullus“, dotyczące kwestji poznania, w święta zaś „Confessio fidei catholicae christianae“ Hozjusza, fundamentalne dzieło odrodzonego w XVI. stuleciu katolicyzmu. — Nauka filozofii naturalnej i medycyny miała polegać na „Descriptio universae naturae ex Aristotele“, dziele francuskiego filozofa i przyrodnika Jakóba Carpentariusza, który był profesorem Zamoyskiego w Paryżu, na „Ars parva Galena“, sławnego lekarza greckiego w II. wieku po Chrystusie i na piśmie Cyserona „De natura deorum“. — Rozległy miał być zakres nauki wymowy. Obejmowała ona w części teoretycznej pisma Arystotelesa (Retoryka), Hermogenesa, retora z II. wieku po Chr. (De statibus i de ideis), Dionizego z Halikarnassu, nauczyciela retoryki w I. wieku przed Chr. (De compositione verborum), Cyserona (Partitiones oratoriae i Orator ad M. Brutum); w części praktycznej lekturę mów Cyserona i Demostenesa, dzieł historycznych Herodota, Tucydidesa, Liwjusza i w dni świąteczne Sulpicjusza Sewera (z V. wieku po Chr.) przy pouczeniu, na co szlachta powinna w lekturze historii zwracać uwagę i ćwiczenia w pisaniu i wygłaszaniu mów. — Podstawą nauki filozofii moralnej i polityki miały być dzieła Arystotelesa (Etyka i Polityka), Ksenofonta (Ekonomia), Platona (Prawa) i Cyserona (de officiis, de republica i listy) ten sam profesor miał też obowiązek wykładać i poetykę i klasyczną poezję, to jest objaśniać Poetykę Arystotelesa, czytać w wyborze utwory Homera, Wergilego, Ajschyla, Sofoklesa, Eurypidesa, Seneki, Pindara, Horacego i niewątpliwie prowadzić ćwiczenia w wierszowaniu. — Z dwóch katedr prawa jedna miała służyć nauce prawa rzymskiego, głównie Instytucyj Justyniana, jakoteż nauce prawa feudalnego, saskiego i magdeburskiego; druga — to prawo polskie, statuty i konstytucje sejmowe, przewód sądowy i praktyka administracyjna.

Program nauki w Akademji kładł też silny nacisk na powtarzanie przerobionego naukowego materiału, tygodniowe, miesięczne i roczne w egzaminach i na praktyczne ćwiczenia, które miały na celu wyrobić zdolność zastosowania nabytej wiedzy, przygotować młodzież do publicznej działalności w jej późniejszym życiu. Te praktyczne ćwiczenia, to pisemne wypracowania, dysputy, deklamacje, przedstawienia rozpraw sądowych, posiedzeń senatu, zgromadzeń ludowych, wreszcie odgrywanie na scenie starożytnych tragedji i komedji, o czem wprawdzie plan naukowy nie wspomina, ale co niewątpliwie dzieje Akademji stwierdzają. Program Akademji domaga się też wreszcie przestrzegania codziennych modlitw i wypełniania religijnych obowiązków.

Z planu naukowego Akademji wynika, że podstawą humanistycznego i filozoficznego wykształcenia młodzieży miały być dzieła Arystotelesa i Cyncerona. Zamoyski w jednym z listów swoich powiada: „Pisma Marka Tuljusza tak upodobałem sobie, że w Akademji mojej zamojskiej te pisma właśnie wraz z dziełami Arystotelesa poleciłem w pierwszym rzędzie wykładać i słuchaczom objaśniać“. Ten nacisk na Cyncerona i na Arystotelesa, jak i owe powtarzania i ćwiczenia praktyczne przypominają przedewszystkiem szkołę Sturma w Strassburgu, której uczniem był przez jeden rok Zamoyski. Akademia zamojska ma w programie swej nauki pewne podobieństwo i do innych szkół; naogół jednak jej plan naukowy, to przedewszystkiem duchowa własność kanclerza, to owoc jego znakomitego umysłu, jego głębokiej i rozległej wiedzy.

Program Akademji stwierdza też, że nie była ona uniwersytetem w ścisłym tego słowa znaczeniu; ani bowiem jedna katedra medycyny, ustanowiona dlatego, że „także szlachcicowi wypada mieć pojęcie o własnem ciele i znać główne zasady nauki lekarskiej“ ani dwie katedry prawa nie mogły przecież przedstawiać fakultetów, prawniczego i lekarskiego, właściwych uniwersytetom. To też Akademia zamojska, to odrębna wyższa naukowa szkoła, w której młodzież szlachecka miała się utwierdzać w katolickiej wierze, nabywać poważnej humanistycznej i filozoficznej wiedzy i przygotowywać się do przyszłej publicznej pracy, to szkoła specjalna o swoistych celach, szkoła obywatelska. Na myśl utworzenia takiej szkoły mogła wywrzeć pewien wpływ szkoła Sturma, który dążył przedewszystkiem do wychowania młodzieży dla życia praktycznego, do wyrobienia z niej przyszłych mężów publicznej pracy; najprawdopodobniej jednak myśl ta jest myślą własną Zamoyskiego, samodzielną koncepcją wielkiego męża stanu, który, znając z starożytnej literatury i miłując ideał obywatela w starożytnym świecie, z własnej zaś działalności statysty rozumiejąc, jak praca publiczna jest i trudna i odpowiedzialna, a jak doniosła dla jej powodzenia katolicka wiara, naukowa wiedza i dokładna znajomość spraw państwa, — odczuł potrzebę szkoły obywatelskiej, któraby wychowywała i kształciła szlachecką młodzież na religijnych, oświeconych i świadomych ojczystych spraw przyszłych mężów stanu według modły senatorów dawnego Rzymu, odczuł

potrzebę szkoły, któraby programem swej nauki wiążąc się z tak bujnym współcześnie ruchem politycznym szlachty, tworzyła wśród niej nowe życie.

Równocześnie z aktem fundacyjnym Akademji wydał też Zamoyski akt fundacyjny Kollegiaty. Oba akty fundacyjne były zaopatrzone w zatwierdzające klauzule biskupa chełmskiego, zarazem kanclerza Akademji, i króla.

W czasie od wydania obu fundacyjnych aktów do zgonu Zamoyskiego (1600—1605) czyli w ostatniem pięcioleciu życia kanclerza i jego pracy dla Akademji, powstały z fundacji biskupa Jerzego Zamoyskiego, krewnego kanclerza, dwie nowe katedry: teologii, by służyła „umocnieniu wiary katolickiej i obezwładnieniu heretyków“ i prawa kanonicznego; profesor Ursyn Niedźwiecki powrócił po kilkuletniej (1598—1603) nieobecności ze studjów w Padwie i, uzyskawszy tam stopień doktora medycyny, objął w Zamościu katedrę tego przedmiotu; powstał nowy gmach bursy dla ubogiej młodzieży; Stolica Apostolska dała profesorowi teologii w Akademji, uczonemu włoskiemu franciszkaninowi Dominikowi Convallisowi, prawa papieskiego cenzora (1603) dla akademickich publikacyj, co oszczędziło Akademji wielu trosk, związanych z cenzurą wydawanych przez nią dzieł; co najważniejsza jednak w tych latach rozwinęli zamojscy profesorowie niezwykle żywą wydawniczą i naukową pracę. Wśród dzieł, wytłoczonych w tym czasie w zamojskiej drukarni, największe znaczenie miały: Adama Burskiego, profesora filozofji moralnej, „Dialectica Ciceronis“ (1604), znakomite, wysoko przez zagranicznych uczonych cenione filozoficzne pismo, i Szymona Birkowskiego, profesora logiki, wydanie „Dionysii Halicarnassei: De collocatione verborum graece et latine“ (1604), po raz pierwszy zaopatrzone łacińskim przekładem. Ta naukowa działalność zamojskich profesorów, tak świetnie rozwinięta w tych latach, była nie tylko wielką chlubą dla młodej Akademji i rozstawała jej imię, ale miała i ogólniejsze znaczenie; onato bowiem tworzy ostatnią już wprawdzie, ale piękną kartę w dziejach humanizmu polskiego.

Zamoyski był nie tylko fundatorem Akademji i twórcą jej znakomitego programu, ale w całym tego słowa znaczeniu duszą tej instytucji; nie było bowiem sprawy dotyczącej Akademji — nawet drobnej — któraby się nie był zajął, do którejby swojej ręki nie przyłożył. Dawał inicjatywę do naukowych prac profesorów, starał się o potrzebne im w tym celu dzieła i korespondował w tej sprawie z zagranicznymi uczonymi; sam wybierał czcionki i papier do druku, oznaczał ceny książek i układał się z księgarzami; — domagał się ciągłych sprawozdań o stanie Akademji, zwiedzał ją, przysłuchiwał się egzaminom i sam egzaminował, przeglądał pisemne wypracowania uczniów, poddawał tematy scenicznych przedstawień, sporządzał plany dla katedr i ławek; — wysyłał uzdolnionych młodzieńców za granicę dla naukowych studjów, śledził ich postępy, posyłał zasiłki, zalecał listownie uczonym. To też z całą słuszością można powiedzieć: Akademia w Zamościu — to Zamoyski.

Według planu naukowego Akademii kształcił się i syn Zamoyskiego, Tomasz. A jakżeż troszczył się ten ojciec o naukę swego jedynaka! Naczelnym nadzorem wykonywał Szymonowicz i on ułożył dla użytku małego Tomasza łacińsko-grecko-polski słowniczek najpotrzebniejszych wyrazów; profesorowie składali sprawozdania ojcu, a on przysyłał im instrukcje swoje; nawet sam „Tomuś“ opisywał ojcu, zajętemu obroną polskich Inflant od Szwedów, swe dzienne zajęcia i donosił, że umie już 1 i 2 deklinację łacińską lub że „pięknie odmienia logos i hodos i tym podobne exempla“ (1602). Także pani Barbara z Tarnowskich Zamoyska, chociaż „bez serdecznych łez nie było“, że „dzieciak od ustawicznego bycia“ z matką „zaczął się dzielić“, czuwała nad nauką syna i on opowiadał jej, czego się nauczył; skarżyła się jednak w liście do męża: „słucham, a nic nie wiem; Boże daj, abys go W. M. sam rychło przesłuchywać raczył“ (1602).

Wielkie zasługi położył Zamoyski „mąż pokoju i mąż wojny“ dla naszego szkolnictwa. Przyłożył rękę do reformy Krakowskiej Akademii, powziął śmiałą myśl utworzenia w Krakowie drugiego uniwersytetu na wzór paryskiego Collège Royal, założył w swoim Zamościu szkołę o by w a t e l s k ą, której idea, chociaż później po zgonie kanclerza wobec upodobnienia się szkoły do Krakowskiej Akademii zwichnięta, jest największą twórczą myślą na polu publicznego wychowania w Polsce w czasach odrodzenia i reformacji. Prawdziwe więc były słowa, zwrócone do Zamoyskiego przez jednego z współczesnych mu poetów: „*Dokonałeś rzeczy, o których ani obecny wiek nigdy nie zapomni, ani następnych czasów wieki nigdy nie będą milczeć*“ (1594).

To też dzieło Dra Łempickiego, którego wyniki w zwięzłym streszczeniu stara się przedstawić niniejsze sprawozdanie, dzieło, oparte na rozległych źródłowych studjach i napisane z prawdziwie naukową bezstronnością, jest wielką zasługą uczonego autora i wobec naszej nauki i wobec tworzącej się obecnie nowej polskiej szkoły.

BIBLIOGRAFIA.

Śpiewnik szkolny. Część pierwsza. Pieśni dla 1. 2. i 3. roku szkolnego ułożył Karol Hławiczka, nauczyciel muzyki. Nakładem „Kresów“, składnicy pomocy szkolnych w Cieszynie. 1922.

Podręcznik ten zawiera 130 pieśni, bardzo trafnie dobranych tak co do tekstu jak i melodji; zaleca się przeto pod każdym względem do użytku w szkołach powszechnych.