

## Treść Nru „Szkoły“ VII, za sierpień, wrzesień 1922:

Experiens: Program „nauki robót“, a „szkoła pracy“ (dokończenie). — Ferdynand Szczurkiewicz: *Internaty dla kandydatów stanu nauczycielskiego* (dokończenie). — Br. Froehlichowa: *W sprawie metodycznego opracowania ustępu: „Bogaty płaszcz królewski“*. — Wilhelm Nowicki: *W obronie nauki pisania w szkołach powszechnych*. — Autor „Praktycznego Nauczyciela“: *Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych*. — *Kronika*. — *Recenzja*.

---

### Experiens.

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

(Dokończenie).

Nawiązując do pierwszej części tego artykułu (zeszyt V. str. 137), muszę przedewszystkiem dokończyć rzeczy o choinkach. Urzędowy program robót wprowadza (przed Bożem Narodzeniem) wyrób ozdób choinkowych w oddziałach: I, II i III (program str. 4, 5). Pomieszczenie tego punktu w programie mogło nastąpić, mojem zdaniem, tylko na skutek niedostatecznego rozpatrzenia tej sprawy. Należało poprzednio wziąć pod rozwagę, że zwyczaj urządzania choinek nie jest polskim; przyszedł do nas z Niemiec (Christbaum). Przyjął się głównie w miastach, a i tam, na szczęście, nie we wszystkich warstwach. Napisałem „na szczęście“ — i nie cofam tego wyrażenia ze względu na tysiące drzewek, które rok rocznie padają ofiarą tego zwyczaju.

Zwolennicy urządzania choinek odpowiedzą mi, że w miarę, jak się ten zwyczaj rozszerzał, powstały w okolicy większych miast specjalne plantacje drzewek choinkowych. Odpowiem na to, że po pierwsze plantacje te nie pokrywają ani dziesiątej części zapotrzebowania i że powtórne owe plantacje są widocznie pod względem ekonomicznym nieracjonalne, skoro Niemcy wolą sprowadzać z Polski choinki, niż je u siebie produkować. (Podobnie ma się rzecz z nasionami n. p. koniczyny). Przyjmijmy jednak, że plantacje pokrywają obecne zapotrzebowanie, — gdy zwyczaj urządzania choinek wprowadzony tylko po miastach i to nie we wszystkich rodzinach, — a rozważmy, co nastąpi,

gdy przez wprowadzenie wyrobu ozdób choinkowych w szkołach powszechnych zwyczaj ten obejmie całą Polskę; bo przecież każde dziecko zechce mieć choinkę, skoro przygotowało sobie na nią własnoręcznie ozdoby.

Nie urządzajmyż przynajmniej wobec wprowadzania wyrobu ozdób choinkowych uroczystości „sadzenia drzew“! Narazimy bowiem na szwank powagę szkoły, jeżeli będziemy zalecali ochronę drzewek, a równocześnie rozpowszechniali przez szkołę zwyczaj, uświęcający pośrednio ich niszczenie. Z tego dylematu widzę jedno tylko trafne wyjście: wprowadzenie do programu nauki robót wyrobu „sztucznych choinek“, które w Niemczech coraz częstsze znajdują zastosowanie.

Powracając raz jeszcze do mojej obserwacji, opisanej w V zeszytzie „Szkoły“, wyprowadzam z niej wniosek, że należy koniecznie ze względów wychowawczych zapobiec nadmiarowi produkcji małych robotników i robotnic w szkołach więcejklasowych (od 7 do 4 klasowych włącznie). W szkołach tych bowiem wymiar czasu na naukę robót jest w trzech niższych oddziałach tak znaczny, że nawet „bez pilności domowej“ hiperprodukcja wyrobów z papieru i kartonu jest nieuniknioną. Papier zaś, zwłaszcza barwny, tudzież karton są dziś materiałem wcale drogim; gdyby jednak były nawet tanie, gdyby — przypuścimy — nic nie kosztowały, to niemniej bezcelowe marnowanie i niszczenie narzędzi i materiału, czyto wytworzonego pracą ludzką, czyteż dostarczonego przez przyrodę, sprzeciwia się podstawowym zasadom wychowania.

Jak nieogłędnie i bez uprzedniego przemyślenia następstw układano obecny program nauki robót, świadczy też między innymi wprowadzenie „składek“ (składanie odpowiednio wyciętego papieru w kształty ławek, stołów, krzeseł i t. p., oddział II str. 4). To ćwiczenie palców znała dziatwa przed 30—40 laty bez nauki w szkole. Były piórniki, rozmaite torebki, koniki, stoliki, ławeczki; w czasie przerwy fruwały po izbie szkolnej strzały; w następstwie w domu i w szkole pełno było skrawków papieru, a manja wyrobów składankowych powodowała niszczenie zeszytów i książek.

Nie przytaczam wielu, wielu innych wątpliwości i ujemnych refleksji, które się nasuwają przy czytaniu programu nauki robót. Wszystkie one prowadzą do stwierdzenia, że łatwo było napisać:

„Roboty ręczne w szkole nie powinny być traktowane ani jako zabawka, ani jako rzemiosło“ (str. 7, Wskazówki ogólne w programie), ale nie zdołano nawet teoretycznie wskazać, czem te roboty być powinny, jak wygląda ów „złoty środek“ między zabawą a rzemiosłem. Jedno jest pewne, że w obecnym stanie sprawy tej zostawić nie wolno. Program szkolny nie może obejmować obowiązkowego przedmiotu nauki, którego w jednych szkołach nie można wprowadzić dla braku narzędzi i materiałów, w innych dla braku przysposobionych do jego udzielania sił nauczycielskich, a którego cel nie zgadza się z środkami i drogami, wskazanymi w programie do jego zdobycia. Nauczycielstwo musi samo dobrą wolą i doświadczeniem zawodowym ruszyć tę sprawę z martwego punktu i wprowadzić na właściwe wykonalne tory. Robię początek w tych usiłowaniach.

\*

\*

\*

Cel nauki robót, ujęty w programie aż w 9 tez, bądź wychowawczych, bądź technicznych, jak n. p. siódma, wyrozumujmy zwięźle ze stanowiska wyłącznie wychowawczego. Sama nazwa nauki wskazuje, że jej celem jest praca, ale praca działwy w wieku szkolnym, praca wychowawcza, praca zatem, mająca bardzo mało stycznych z pracą ludzi dorosłych.

Źródłem pracy jest popęd do ruchu: umysłowego i fizycznego. Jak długo zaspokajanie tego popędu jest doraźne, nieświadome celu i niepożyteczne, tak długo jest zabawą. U dzieci normalnych już w czwartym roku życia widzimy przejawy skoordynowania popędu do ruchu fizycznego z popędem do ruchu umysłowego; dziecko szuka celu dla ruchu fizycznego, zaczyna pracować. Ten cel albo sobie dzieci same wymyślają, albo naśladowują cele swego otoczenia, niekoniecznie ludzkiego, często zwierzęcego, a nawet roślinnego. Jest to już drugi szczebel zabawy; dziecko zaspokaja nie tylko popęd do ruchu fizycznego, niezbędnego dla rozwoju ciała, ale także popęd do ruchu umysłowego, koniecznego do kształcenia władz umysłowych. Między szóstym a siódmym rokiem życia występuje na widownię życia psychicznego rozsądek, który cele zabawy szacuje ze stanowiska użyteczności; z tym momentem zaczyna się zabawa dziecka przekształcać w pracę. Zobaczmy

\*



teraz, jak się wobec tego rozwoju popędów do ruchu (fizycznego i umysłowego) zachowują czynniki wychowawcze.

W okresie przedszkolnym, t. j. do ukończenia szóstego, u nas obecnie siódmego roku życia, zajmuje się dziećmi dom rodzicielski; jest to okres wychowania domowego. Nie mogąc tu omawiać w całokształcie tej sprawy, zaznaczam tylko największy błąd wychowania domowego, że rodzice w najważniejszej części wychowują dzieci dla siebie, dla dogodzenia miłości własnej, że spełniają ten obowiązek najczęściej bez znajomości najprostszych zasad wychowania, że nie umieją się wznieść przy spełnianiu tego obowiązku ponad egoistyczny konserwatyzm rodzinny. Stąd pochodzi, — pozostają przy temacie, a pomijam wszelkie inne następstwa, — że wychowanie domowe od samego zarania życia dziecka usiłuje wpłynąć na harmonję rozwojową ciała i duszy przez silniejsze, świadome lub nieświadome, oddziaływanie na jeden z popędów do ruchu, a tem samem na rozwój popędu do pracy (w przyszłości). A szkoła?

Wychowanie szkolne zaniedbywało dotychczas zupełnie kojarzenie popędu do ruchu fizycznego z popędem do ruchu umysłowego, a tylko z takiego skojarzenia może powstać popęd do celowo-pożytecznej zabawy, a wreszcie do pracy. Szkoła dotąd uczyła czyli narzucała umysłowi dziecka gotowe wiadomości i umiejętności, za mało uwzględniając lub nawet wcale nie uwzględniając kształcenie wrodzonego popędu do ruchu umysłowego. Jeżeli nawet nowsza pedagogika kładła duży nacisk na potrzebę budzenia zainteresowania dziatwy do nauki, to w wykonaniu dydaktycznem owo zainteresowanie było biernym współudziałem umysłów dziecięcych w pracy nauczania; nie prowadziło zatem do samodzielności, nie kształtowało rozwojowo wszystkich stron życia psychicznego, a popęd do ruchu fizycznego pozostawiało zupełnie odłogiem. Zrozumiemy bowiem wreszcie, że nasza szkolna gimnastyka, nasze gry i zabawy, mające na celu pielęgnowanie zdrowia i rozwoju sił fizycznych, są także czemś narzuconem, sztucznem i nie mają nic wspólnego z właściwem kształceniem popędu do ruchu, do działania, do samodzielnego życia zmysłowo-duchowego.

Stwierdzenie tego ujemnego kierunku wychowania szkolnego wywołało nową jego reformę, nazwaną „szkołą pracy“. Na

czem ta reforma polega, co stanowi jej treść istotną, o tem pomieściła „Szkoła“ obszerny artykuł (zeszyt XI—XII z r. 1921). Nie będę przeto omawiał tej sprawy ponownie, a zwracam tylko uwagę Czytelników na końcowe tezy, które Redakcja „Szkół“ z tego artykułu wysnuła i poddała dyskusji. Czwarta z tych tez opiewała: „W jaki sposób należy zużytkować wymiar czasu dla „nauki robót“ w tych szkołach, w których niema materiału i narzędzi do pracy ręcznej albo nauczyciel (ka) nie posiada przygotowania do udzielania tego przedmiotu“? Na to pytanie odpowiedziałem w pierwszej części mego artykułu (zeszyt V z b. r. str. 134—136). Kończę zaś kilku uwagami na temat stosunku nauki robót do „szkoły pracy“.

Nauka robót nada szkołom naszym charakter szkół pracy tylko pod warunkiem, że będzie uwzględniała kształcenie obu popędów do ruchu w kierunku celowej, pożytecznej zabawy-pracy. Wszystko, co dziatwa wykonuje, musi mieć cel i przynosić pożytek realny lub idealny. Wszelka hiperprodukcja wyrobów jest ze stanowiska „szkoły pracy“ wychowawczo szkodliwą. Niechaj dziatwa wykonuje to, co wykonać zdoła, i tyle tylko, ile wymaga potrzeba własna (n. p. do uzmysłowienia nauki), potrzeba domu rodzicielskiego i rodzeństwa, szkoły, gminy.

Ten kierunek nauki robót wymaga uspołecznienia działalności szkoły przy czynnym współudziale dziatwy. Niechaj dziatwa zrozumie, że jest współwłaścicielką dobra publicznego, że już ona własną zabawą-pracą może i powinna przyczyniać się do konserwowania, upiększania i powiększania tego dobra. Niechaj wyniki nauki robót widnieją nie tylko w domu rodzicielskim i w sali szkolnej, ale także w kościele, kaplicy, w miejscowym szpitalu, na przydrożnych krzyżach i t. d. Ogród szkolny, bibliotekę, wszelkie pomoce szkolne i naukowe powierzmy opiece dziatwy, uczącej się pracować.

Tak pojęte uspołecznienie szkoły wymaga ujęcia w pewne formy zewnętrzne. Stwórzmy te formy, jako szkolne gminy pracy, jako samorząd w zakresie zbiorowej produkcji na cele dobra publicznego, a spełnimy równocześnie inny postulat szkoły nowoczesnej, postulat wychowania obywatelskiego.

Śmiem twierdzić, że niema w Polsce szkoły, w której dla takiej pracy wychowawczej nie znajdują się materiały, narzędzia

i sposobność: „*Kto szuka, ten znajdzie*“ — byle tylko szukał z dobrą wolą i zrozumieniem celu nie tylko w programach nauki, ale i we własnem poczuciu nauczyciela - wychowawcy, nauczyciela - obywatela.

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.

(Dokończenie).

Przechodząc od części historyczno-statystycznej do części drugiej, obejmującej organizację wychowawczą, finansową i gospodarczą internatów, muszę zacząć od pytania zasadniczego, jaki jest cel seminarjów nauczycielskich, gdyż przed daniem odpowiedzi na to pytanie nie można mówić o zadaniach internatów. Na to pytanie bezsporną będzie odpowiedź, że główne zadanie seminarjów nauczycielskich jest jedno: wychować Państwu nauczycieli (lki), uzdolnionych (ne) jak to zwięźle określa Komisja Edukacyjna „do tworzenia i kształcenia dobrych obywateli Ojczyźnie“.

Ponieważ dobrych obywateli może wychować tylko ten nauczyciel, który sam posiada przymioty dobrego obywatela, a seminarjum, jako zakład przeważnie naukowy, nie jest w możności spełnić tego zadania w całej rozciągłości, jest przeto koniecznem, aby wychowanie szkolne młodzieży seminarjalnej uzupełniło wychowanie pozaszkolne w zakładach, do tego celu odpowiednio urządzonych; — nazwijmy je internatami. Stosunek obu tych zakładów: seminarjum i internatu powinien być tak ułożony, aby działalność ich wzajemnie się uzupełniała. Gdy zadaniem głównem seminarjów jest naukowe i fachowe przygotowanie do spełniania zadań nauczyciela, jako takiego, to obowiązkiem internatów winno być przede wszystkim obywatelsko-społeczne wychowanie przyszłych nauczycieli.



Nie wdając się bliżej w określenie celów i dróg, na jakich seminarja spełniać mają swoje zadanie, zajmę się tylko zadaniem internatów, ujmując je w następujące momenty :

a) Jak wspomniałem wyżej, człowiek żyje w rodzinie, społeczeństwie i państwie, stąd wskaźnik, że internaty winny praktycznie na drodze przyzwyczajania i przykładu przygotować młodzież do życia w tych trzech koncentrycznych środowiskach, tak ze względu na nią samą, jak i z uwagi na jej zadanie, jako przyszłych wychowawców. Ten cel osiągną internaty przez :

b) ułatwienie wychowankom pracy naukowej, aby mogli zadosyć uczynić wymaganiom szkoły ;

c) przez dostarczenie swym wychowankom środków do rozwijania i kształcenia specjalnych uzdolnień i wrodzonych zamiłowań i

d) przez zapewnienie możliwie najkorzystniejszych warunków higienicznych pod względem pomieszczenia, odżywiania i oddawania się ćwiczeniom fizycznym.

Z uwagi na to, że higiena internatów jest zupełnie wyczerpująco omówiona w pracy Dra Łyskawińskiego w rozdziale IX „Higieny szkolnej“ pod redakcją Dr. Stanisława Kopczyńskiego, w dalszych rozważaniach kwestję tę zupełnie pomnę.

W odniesieniu zaś do punktu pierwszego przyjąć należy za zasadę, że internaty winny być tak urządzone, aby wychowankom swym zastąpiły rodzinę, z której zostali wyrwani, by, przebywając przez 5—6 lat poza domem, nie odzwyczajali się od atmosfery rodzinnej, gdyż rodzina jest podstawą zdrowego społeczeństwa. Nawet w tych wypadkach, w których dom nie zapewnia młodzieńcowi należytego wychowania, to jednak nie da się zaprzeczyć, że w dalszem życiu może mu braknąć pewnych walorów, jakich tylko w rodzinie można nabyć. Internaty powinny zatem tę atmosferę w swych murach wytworzyć. W pierwszym zaś rzędzie zależeć to będzie nie od regulaminów, mniej lub więcej doskonałych i przewidujących, ale od ludzi, którym kierownictwo młodzieży w internacie będzie powierzone. Muszą to być ludzie, którzy zawód wychowawcy umiłowali, którzy młodzież kochają i rozumieją, którzy chętnie z nią obcuja i umieją na nią patrzeć. Zważywszy, że człowiek, mający własną rodzinę i własne dzieci, rozumie lepiej młodzież, niż taki, który ich niema, dojdziemy do przeświadczenia, że

wychowawca-nauczyciel, łączący w sobie obok odpowiedniego przygotowania praktykę rodzinną, daje przy innych równowartościowych zaletach większą gwarancję zrozumienia potrzeb, błędów i zboczeń wśród młodzieży, że zatem przynajmniej jeden z oddających się pracy w internacie powinien być człowiekiem, mającym własną rodzinę. Przełożony ten nie powinien odgrodzić swej rodziny od młodzieży, lecz owszem ułatwiać jej jak najczęstszy kontakt ze swą rodziną, gdyż wpłynie to nie tylko na uszlachetnienie wychowanków, ale, o czym również nie należy zapominać, na wychowanie towarzyskie. Znaczna bowiem część uczenic i uczniów seminarjów rekrutuje się z domów ludzi o niskim poziomie kulturalno-towarzyskim; nie należy zaś zapominać, że młodzież ta po ukończeniu seminarjów wchodzi wprost w życie i w bardzo znacznym procencie będzie pozostawiona samej sobie. Jeżeli z czasów szkolnych nie wyniesie w tym kierunku przygotowania, — to albo nie zdobędzie go już nigdy, albo po długim czasie, skazana niejednokrotnie na upokorzenia z tego powodu. Może ktoś powiedzieć, że formy towarzyskie, to tylko zewnętrzna ozdoba, nie mająca głębszego znaczenia. Ja jednak śmiem twierdzić, że formy towarzyskie i należyte t. zw. ułożenie nie tylko ułatwią i uprzyjemnią wychowankowi stykanie się z ludźmi, lecz będą w jego pracy jednym z czynników podniesienia kultury wogóle.

Ażeby internaty odpowiadały drugiemu swemu zadaniu, t. j. przygotowały swych wychowanków do samodzielnego życia społecznego i obywatelskiego, muszą być tak urządzone, by w ramach niezbędnego porządku miała młodzież dość swobody do rozporządzania sobą, choćby już z tego względu, o którym wspomniałem wyżej, że młodzież ta po ukończeniu seminarjum zostaje samodzielną jednostką, mającą nie tylko swem życiem rządzić, ale kierować życiem powierzonej sobie młodzieży. Zamknięcie więc wychowanków w internacie, bez dopuszczenia ich do bezpośredniego zetknięcia się z życiem, może stworzyć z jednej strony nieporadnych niedołęgów, których dopiero twarda szkoła życia nauczy być praktycznymi, z drugiej zaś młodzieńców taki, odgradzony murem przez 5 lat od świata, gdy w świat ten wejdzie, znajdzie tyle władnych pokus, że łatwo im ulec może. Nie wynika z tego, by zostawić internistom zupełną swobodę; ścisła kontrola wychodzących poza bramy internatu, —



przedewszystkiem przez wyznaczenie na to odpowiedniej pory — będzie hamulcem, zapobiegającym niepożądanym wykroczeniom. Ważne to szczególnie dla internistów w większych miastach.

Jeszcze większą swobodę należy zostawić młodzieży w obrębie samego zakładu, a więc przedewszystkiem w spełnianiu obowiązków, nałożonych przez szkołę. Internaty nie powinny zatem zajmować się nauką, ani nawet udzielaniem w nauce systematycznej pomocy ze strony przełożonych; w przeciwnym bowiem razie nie zdołają u wychowanków wyrobić samodzielności w pracy, poczucia odpowiedzialności osobistej, skrupulatnej obowiązkowości i siły woli. Przełożeni w internacie roztoczą jedynie dyskretną opiekę nad zajęciami młodzieży, a w godzinach, przeznaczonych na odrabianie lekcji szkolnych, nadzorować będą, by każdy zajął się w spokoju swą pracą. Rozumie się, że na prośbę ucznia udzieli mu żądanych wskazówek, rady czy pomocy, będą to atoli wypadki sporadyczne. Natomiast jak najusilniej zachęcać należy, by uczniowie pomagali sobie wzajemnie. W zbiorowisku kilkudziesięciu uczniów znajdą się zawsze jedni, mający w tym, inni w owym przedmiocie więcej zdolności; tu wzajemna pomoc z różnych względów winna być wprost nakazana, szczególnie w odniesieniu do uczniów klas wyższych w stosunku do kolegów młodszych.

Poza przygotowaniem do lekcji szkolnych pozostaje jeszcze bardzo obszerne pole pracy dla internatu w kierunku przygotowania młodzieży do życia społeczno-obywatelskiego. Środkami do tego będą: samorząd, kółka samopomocy materialnej, kółka samokształcenia, muzyczne, obchodowe, odczytowe, wydawanie czasopisma i t. d. I tu należy zostawić młodzieży jak największą swobodę; zadaniem atoli przełożonych będzie dać inicjatywę w razie braku takiej ze strony młodzieży, a inicjatywę własną wychowanków wesprzeć radą, pouczeniem, tudzież objęciem protektoratu nad każdym poczynaniem, aby mieć zapewnioną możliwość ciągłej kontroli. Każda z takich organizacji winna mieć swój ścisły regulamin, wymagający zatwierdzenia przełożonego, a regulaminy te ułoży młodzież sama na organizacyjnych zebraniach, połączonych z dyskusją swobodną. Nie wdając się w szczegóły co do celów poszczególnych kółek, gdyż niejednokrotnie zależeć one będą od materiału, jaki przedstawia młodzież w danym roku, jak również od warunków

i środków, jakimi internat rozporządza, zaznaczam, że młodzież, która mieszka poza internatem, czy to przy własnej rodzinie, czy na tak zwanych stancjach, nie tylko winna być dopuszczoną do współżycia i współdziałania z internistami, ale w pewnych oznaczonych dniach obowiązana przebywać w internacie dla czynnego udziału w pracach internistów, co należy zamieścić w przepisach porządku i karności dla seminarjów. Nie zapominajmy bowiem, że internaty mają uzupełniać wychowawczą działalność szkoły, jak to wyżej zazaczyłem, wobec czego eksterniści nie mogą być pozbawieni możliwości wszechstronnego do zawodu przygotowania z tej przyczyny, że w internacie nie mieszkają.

Internaty i seminarja wreszcie, szczególnie w mniejszych środowiskach, powinny stać się ośrodkiem kulturalnym i narodowym, promieniującym na zewnątrz, a stanie się to przez dopuszczenie do uczestniczenia w charakterze widzów czy słuchaczy szerokich warstw ludności na popisy, obchody, wykłady, przedstawienia i t. d. Ponadto starsi wychowankowie, po nabyciu wprawy w wygłaszaniu referatów, winni wyjeżdżać do okolicznych wsi lub miasteczek, a także na miejscu występować z odczytami, wykładami, lub gremialnie celem urzędzenia bądź obchodu, bądź przedstawienia. W ten sposób zaprawiać się będzie młodzież do pracy oświatowo-kulturalnej, jaka ją czeka w przyszłości, a której powinna się poza obowiązkami w szkole z zapałem oddawać.

Przechodzę teraz do zadania, określonego punktem trzecim. Internaty powinny dostarczać swym wychowankom (i eksternom) środków do rozwijania i kształcenia specjalnych uzdolnień i wrodzonych zamiłowań, czyto w muzyce, czy w robotach ręcznych różnych gałęzi pracy ludziej, czy w studjach naukowych, do których dana jednostka okazuje szczególniejsze zamiłowanie i zdolności. Internaty zatem winny być zaopatrzone w biblioteki wzorowe, połączone z czytelnią pism ogólnych i zawodowych, przyczem należy dobierać pisma takie (odnosi to się do pism codziennych), w których kwestje traktowane są poważnie, które uwzględniają różne kierunki przejawów życia publicznego tak, by na tej podstawie urabiali sobie wychowankowie przedmiotowy pogląd na prądy, nurtujące w społeczeństwie; zadaniem zaś przełożonych będzie czuwać nad dyskusją, jaka



niezawodnie wyłoni się niejednokrotnie, i kierować nią tak, aby uwypuklić strony dodatnie, a wykazać ujemne pewnych przejawów, trzymając się jednak z dala od propagandy w tym lub owym kierunku.

Oprócz biblioteki i czytelnicy należy internaty wyposażać stopniowo w niezbędne środki do prac ręcznych, w instrumenty muzyczne, tworzyć laboratorja przyrodniczo - fizyczne, któreby umożliwiły samodzielne badanie zjawisk w przyrodzie, a wreszcie w boiska i salę na zimę, gdzieby młodzież miała możność wyładowania nadmiaru energii, która nie znajdując upustu w ćwiczeniach fizycznych, szuka innych dróg nieproduktywnych, a co gorsza niejednokrotnie szkodliwych, a nawet rujnujących zdrowie i wypaczających charakter. Przedstawwszy szkieletowo, w jaki sposób spełniać mogą internaty swoje zadanie wychowawcze, zajmę się jeszcze pokrótce rozwiązaniem, jakie czynniki powinny współdziałać w prowadzeniu internatów; w projektowanym bowiem porządku dziennym umieszczony był temat: „Współdziałanie społeczeństwa i rodziców w prowadzeniu seminarjów i internatów“. Nie wdając się w omawianie stosunku społeczeństwa i rodziców do seminarjów, zajmę się tą sprawą jedynie w odniesieniu do internatów.

Apriorystycznie stwierdzam, że tem snadniej spełnią internaty swe zadanie społeczno-obywatelskiego wychowania przyszłych nauczycieli, im więcej będą instytucjami społeczno-obywatelskimi; z tego też powodu naczelny zarząd internatów winien spoczywać w ręku czynnika zawodowo-obywatelskiego. Mając na uwadze, że w internatach znajduje, przynajmniej na razie, pomieszczenie prawie wyłącznie młodzież zamieszcowa, że rodzice, na ogół biorąc, w przeważającej części nie dorośli do tego, by mogli współdziałać w kierownictwie internatów, że nie mający swych dzieci w internatach nie będą garnęli się chętnie do współpracy, i że z drugiej strony koniecznem jest, by ludzi z tych sfer pozyskać do zarządu, należy oprzeć opiekę nad internatami na komitetach czy też towarzystwach, jak to w przeważnej części od początku do dziś ma miejsce w Małopolsce. Do tych towarzystw mogliby należeć wszyscy ludzie dobrej woli, a musieli rodzice, mający swe dzieci w internacie. Czynniki obywatelskie jest bowiem w wysokim stopniu pożądane, jeżeli internaty nie mają skostnieć prędzej czy później



w rutynie i formalistyczno-urzędowej atmosferze. Opierając się zaś na doświadczeniach, w Małopolsce poczynionych, śmiem twierdzić, że najlepszą formą, w jakiej współdziałanie społeczeństwa może się objawić, są Twa; te bowiem pozatem, że zapewniają wpływ czynników obywatelskich, dają gwarancję ciągłości pracy. Najlepszym tego dowodem jest fakt, że na 33 internatów, istniejących w Małopolsce, 15-toma opiekują się „Towarzystwa Opieki nad internatem“, powstałe na wzór założonego z mojej inicjatywy przed 20 laty we Lwowie, — 9 jest utrzymywanych przez T-wa kulturalno-oświatowe, — 7 pozostaje w ręku zakonów lub kongregacyj, — 2 wreszcie pod opieką seminarjalnych gron nauczycielskich. Jak z powyższych cyfr wynika, 24 małopolskich internatów opartych jest na czynniku obywatelskim, któremu zawdzięczają swe powstanie i istnienie.

Czynnik obywatelski powinien mieć zastrzeżony wpływ: 1. przez Walne zgromadzenie ogółu członków i 2. przez organ wykonawczy, Wydziałem zwany, którego zakres kompetencji powinien być bardzo obszerny. Rozumie się, że skład Wydziału musi być dostosowany do warunków miejscowych; w żadnym atoli razie, mojem zdaniem, nie powinny sfery pozaszkolne pozostać w upośledzeniu ilościowym, a także nie wolno pominąć przedstawicieli szkół powszechnych, czy to delegowanych przez organizacje nauczycielskie, w danej miejscowości istniejące, czy też w inny sposób wprowadzonych, o ile w miejscu organizacje takie nie istnieją. Dostateczny też wpływ powinno mieć zastrzeżone seminarjum przez reprezentatów w osobach dyrektora, dwu delegatów grona nauczycielskiego i katechety.

Pozostaje mi jeszcze do omówienia ustrój administracyjno-gospodarczy internatów. Dla uniknięcia nieporozumień zaznaczam, że odpowiedzialnego i naczelnego kierownika internatu będę nazywał „dyrektorem“, jak to w Małopolsce jest przyjęte, siły zaś pomocnicze nauczycielskie „prefektami“ — która to nazwa nie ma nic wspólnego z „prefektami“ w b. Kongresówce. Otóż na czele internatu stoi dyrektor, który będąc odpowiedzialny wyłącznie przed Wydziałem, jest niezależny od dyrektora seminarjum. Wydaje mi się to tem słuszniejsze, że zadanie jego jest nie mniej ważne, jak dyrektora seminarjum. Rozumie się, że jak najdalej posunięte porozumiewanie się celem

uzgodnienia postępowania jest nie tylko pożądane, ale i konieczne, a stosunek ten musi być określony wewnętrznym regulaminem. Dyrektor internatu kieruje powierzonym sobie zakładem tak pod względem wychowawczym jak i gospodarczym, mając do pomocy w pracy wychowawczej 2 lub 3 prefektów, zależnie od ilości młodzieży, znajdującej się w danym instytucie, tudzież personal gospodarczy i służbę, ilościowo zastosowaną do potrzeb.

Wielce pożądanem jest, aby zarząd gospodarstwem domowym (kuchnia, bielizna i t. d.) spoczywał w ręku kobiety, a najidealniejsze wydaje mi się, jeżeli tą kobietą będzie żona dyrektora, lub prefekta, o ile dyrektor jest nieżonaty. Będzie ona wtedy matką tej wielkiej rodziny, opiekunką chorych, a zarazem czujną i baczną gospodynią, by służba nie popełniała nadużyć szczególnie w kuchni, co odbić się musi na wychowankach, a czego mężczyzna nie jest w możności dopatrzeć. Tem więcej, że najczęściej czy to dyrektorem, czy prefektami będą nauczyciele seminarjum lub innych szkół, więc ludzie, mający pewną ilość godzin zajęcia poza zakładem. Czy i w jakim zakresie należy dopuścić młodzież, szczególnie żeńską, do współdziałania w gospodarczej pracy, jest to tak obszerna kwestja, że obawiając się przedłużenia mego referatu i tak już przedłużonego, wspominam o tem tylko mimochodem, aby poruszyć jeszcze kilka spraw, dla ustroju gospodarczego internatów zasadniczego znaczenia. Mianowicie muszę przede wszystkim odpowiedzieć na pytanie, jak daleko mają iść świadczenia internatu na rzecz młodzieży w kierunku ułatwień materialnych. Po bardzo dokładnem rozważeniu i doświadczeniach, zebranych tak w internacie, którym kieruję, jak i w innych instytucjach humanitarnych, w których pracowałem i pracuję, doszedłem do tego niezachwianego przekonania, że wychowankowie winni zasadniczo pokrywać w całości koszt swego w internacie utrzymania. Nie będę bliżej uzasadniał tego mego stanowiska, niezawodnie bowiem podzielają je wszyscy, którzy się nad tą sprawą zastanawiali. Natomiast wyrażę swoje zapatrywanie co do tego, których kosztów nie należy przerzucać na młodzież, chyba w bardzo tylko nieznacznej części.

Otóż koszt własnego utrzymania, t. j. wydatki na wikt, opał, światło, służbę, powinni pokrywać wychowankowie; za-

spakowanie zaś całego szeregu innych potrzeb, wynikających z zadań internatu, wyłuszczonych poprzednio, pokrywa internat, a więc: wydatki na bibliotekę, muzykę, urządzenie i materiały, do robót potrzebne, konserwację budynku, konserwację urządzenia i uzupełnienia tegoż. Ponieważ jednak internaty nie będą miały wydatniejszych dochodów na pokrycie tych wydatków, konieczną jest odpowiednia subwencja z funduszy państwowych i to bezzwłoczna. Subwencje te będą tak obliczone, by rzeczywiście w możliwie najkrótszym czasie mogły być usunięte przede wszystkim braki w urządzeniu, a internaty zaopatrzone w to wszystko, co jest niezbędne do spełniania przez nie zadań wychowawczych.

Rozumie się, że w każdym internacie będą także miejsca dla ubogiej młodzieży, która bądź w zupełności, bądź częściowo zwolniona będzie od ustanowionych opłat. Zadaniem Wydziału czy Komitetu, zarządzającego internatem, będzie znaleźć środki na ten cel; w tych atoli wypadkach uwzględniać należy wyłącznie młodzież, odznaczającą się pilnością i zachowaniem, dającą gwarancję, że pomoc społeczeństwa nie pójdzie na marne.

Przy tej sposobności poruszę też sprawę, na pozór drobną, a jednak zasadniczą, czy uczniowie, nie odpowiadający wymaganiom szkoły, mają być zatrzymywani w internacie, czy też z niego usuwani; w niektórych bowiem internatach zdarzało się, że za gorsze postępy w naukach usuwano uczniów. Moje stanowisko jest wprost przeciwne. Jak długo wychowanek jest uczniem seminarjum, tak długo nie należy go usuwać z internatu, chyba w bardzo rzadkich wypadkach, gdy z jakichś niezwykle powodów stanie się niemożliwym w zbiorowym życiu. Idę nawet dalej, że uczniowie, mieszkający u rodziców lub na tak zwanych stancjach, którzy okazują braki w pilności i zaniedbują się w nauce, winni być wzięci do internatu celem poprawienia ich i usunięcia braków; często bowiem przyczyną ujemnych postępów w nauce są niekorzystne warunki, w których dana jednostka przebywa. O ile zaś uczeń w internacie daje swoim zachowaniem powód do usunięcia go z zakładu, naturalną konsekwencją winno być usunięcie go z seminarjum.

Pozostaje mi jeszcze do poddania dyskusji kwestja finansowa. Jak zaznaczyłem wyżej, opłaty wychowanków winny być tak liczone, by pokrywały wydatki, złączone z ich utrzyma-



niem w ścisłym tego słowa znaczeniu. Nie wdaję się w rozważania, czy te świadczenia wychowanków na rzecz internatów mają być uiszczane w gotówce, czy w naturze lub w naturze i w gotówce; zależnem to będzie od środowiska, z którego młodzież przeważnie pochodzi. Inne wydatki pokrywać należy z funduszków, które internat uzyska z różnych źródeł. Najważniejszem źródłem będzie subwencja państwowa, następnie subwencje bądź sejmików, bądź rad gminnych, bądź różnych instytucji, a także dochody z przedsiębiorstw lub gospodarstw, o ile takie internat posiada.

Z uwagi na okoliczność, że wychowankowie opłacać będą z reguły należitości za siebie w ratach miesięcznych, termin zaś wpływu subwencji, jakoteż ich wysokość nie zawsze da się z góry przewidzieć, a internaty winny zaopatrzyć się w niektóre artykuły, jak materiał opałowy, ziemniaki i t. d. już z początkiem roku szkolnego na rok cały, należy obmyśleć, skąd zarządy internatów mogłyby zaczerpnąć na ten cel funduszków. Obecnie radzimy sobie w Małopolsce w ten sposób, że zaciągamy pożyczki w instytucjach finansowych, opłacając wysokie odsetki, co powiększa koszt utrzymania wychowanków; albo też prowadzimy uciążliwą gospodarkę, zakupując miesięcznie wspomniane artykuły. Tak być nie powinno zwłaszcza, że rozwiązanie tego zagadnienia nie jest zbyt trudne. Oto M. W. R. i O. P. powinno uzyskać znaczny kredyt na zwrotne zaliczki dla internatów w takiej wysokości, aby wystarczyły na pokrycie wydatków, połączonych z zakupem zapasów. Nie obciąży to Skarbu Państwa, gdyż zaliczki te będą bezwarunkowo przez zarządy internatów zwracane z opłat, uiszczanych przez wychowanków w ciągu roku. Zwroty te stanowić będą na następne lata fundusz pożyczkowy, który powiększany będzie w miarę otwierania nowych internatów. Wysokość zaliczki wynosić powinna mniej więcej połowę kosztów rocznego utrzymania wychowanków. W związku z kwestją finansową pozostaje sprawa t. zw. stypendjów pedagogicznych, które uczniowie seminarjów naucz. pobierają z funduszków państwowych. Celem tych stypendjów jest ułatwienie młodzieży egzystencji, a tem samem zachęcenie jej do wstępowania do seminarjów i zawodu nauczycielskiego, co wynika z tekstu rewersu, który uczeń, otrzymujący stypendjum, podpisuje, zobowiązując się do dwuletniej pracy w zawo-

dzie nauczycielskim po ukończeniu seminarjum. Zapewne, że wobec ogromnego zapotrzebowania sił nauczycielskich konieczną jest rzeczą zachęcanie w ten sztuczny sposób młodzieży do zapewniania seminarjów. Gdyby jednak nie ta okoliczność, to środek ten byłby zbędny wobec tego, że obecnie uposażenie nauczyciela i jego stanowisko społeczne zostało zrównane z innymi pracownikami państwowymi. Że młodzież, szczególnie męska, nie garnie się dosyć licznie do seminarjów, to przyczyna tego zjawiska ma inne źródła. Jednem z nich jest nie wystarczająca liczba seminarjów, a drugim zbyt rzadka sieć szkół, w których młodzież mogłaby uzyskać dostateczne przygotowanie do kontynuowania nauki w seminarjum po ukończeniu szkół powszechnych niższego typu organizacyjnego. Trzecią przyczynę braku kandydatów do zawodu nauczycielskiego stanowi brak odpowiednich budynków szkolnych, posiadających mieszkanie dla nauczyciela, a nawet brak pomieszczeń wogóle. Znam bardzo liczne wypadki już z ostatniej doby, że młodzieniec czy panienka, ożywieni najlepszymi chęciami, po rocznej próbie szukają wszelakich dróg, by znaleźć inny kawałek chleba, zakosztowawszy w nauczycielskim wszystkich utrapień, wynikających z braku możliwego mieszkania. Nie wątpię, że w miarę wzrastania liczby seminarjów i szkół przygotowawczych (preparand) tudzież budynków szkolnych, zapewniających nauczycielowi po myśli ustawy z 17 lutego 1922 możliwe pomieszkowanie, napływ do seminarjów bez zachęty w postaci stypendjów będzie wystarczający. Z drugiej zaś strony z całą stanowczością należy stwierdzić, że stypendja, przynajmniej w Małopolsce, nie stanowią obecnie wcale owej siły przyciągającej, którą w nich upatrują władze szkolne, gdyż wysokość ich w stosunku do drożyzny jest wprost znikoma. Czy bowiem 100 Mp. miesięcznie (najwyższy wymiar, spadający w niektórych seminarjach poniżej 100 Mp.) można uważać za pomoc? Stypendja powinny być udzielane w takiej kwocie, któraby pokrywała przynajmniej połowę, a mogła dochodzić do wysokości, równającej się pełnym kosztom utrzymania wychowanka w internacie. Zasadniczo stypendja powinny być przyznawane tylko tym uczniom, którzy są pomieszczeni w internacie, wyjątkowo tylko mieszkającym przy rodzicach, a nigdy uczniom, umieszczonym na t. zw. stancjach. O przyznaniu stypendjum powinny rozstrzygać: ubóstwo

ucznia, jego zachowanie i pilność. Cała kwota, przeznaczona na stypendja dla internistów, wpłacona sumarycznie do kasy internatu, ma tworzyć fundusz zarodowy dla otwarcia odpowiedniej ilości bezpłatnych czy półpłatnych miejsc, na które dyrekcja względnie rady pedagogiczne seminarjów przeznaczą ubogich kandydatów, odznaczających się dobrem zachowaniem i pilnością. Stypendja te nie powinny jednak wiązać się z poszczególnymi uczniami, t. zn. wypłata ich nie powinna być częściowo wstrzymana zarządowi internatu, o ile ten czy ów uczeń nie odpowiada wymogom szkoły. W Małopolsce przyznaje się uczniom stypendja, których wypłata uzależniona jest od postępu ucznia w naukach. Gdy ten czy ów stypendysta zaniedbuje się w nauce, traci stypendjum, ale pozostaje nadal w internacie. Na skutek tego owa kara w postaci wstrzymania wypłaty stypendjum nie dotyka właściwie ucznia, lecz internat, którego równowaga finansowa, gdyby takich wypadków zaszło kilka, a stypendja były wyższe, niż obecnie, zostałaby poważnie zachwiana. Takie zatem uzależnienie gospodarki internatów od postępu wychowanków w nauce jest w wysokim stopniu niepraktyczne.

Zdaje mi się, że poruszyłem wszystkie najważniejsze kwestje, odnoszące się do internatów. Rozważania moje oparłem wprawdzie na doświadczeniach, poczynionych na tem polu w jednej tylko dzielnicy (Małopolsce); skoro jednak w innych dzielnicach nie było dotąd właściwego pola doświadczalnego, a powstają tam liczne internaty tak dla seminarjów naucz. jak i preparand, — przeto, jak miemam, wyniki praktycznej, przeszło dwudziestoletniej obserwacji posiadają pewną wartość, chociażby jako materiał dyskusyjny. Ujmuję zatem te wyniki w tezy, a będę bardzo szczęśliwy, jeżeli dyskusja nad niemi przyczyni się choć w małej części do ustalenia tak pożądaney jednolitości zapatrywań na sprawę wychowania Ojczyźnie dobrych nauczycieli szkół powszechnych.

1. Nazwę zakładów, które mają zapewnić uczniom sem. naucz. i preparand pomieszczenia wraz z utrzymaniem i opieką wychowawczą, zatrzymuje się w dotychczasowem jej brzmieniu t. j. „Internaty“.

2. Zadaniem internatów jest obok zapewnienia uczniom seminarjum nauczycielskiego całkowitego utrzymania uzupełnienie



wykształcenia zawodowego i społecznego, którego to zadania seminarja, jako zakłady naukowe, spełnić nie mogą.

3. Tworzenie jakoteż opiekę nad internatami pozostawia się nadal :

a) zrzeczeniom, złożonym z przedstawicieli społeczeństwa, grom nauczycielskich seminarjów, reprezentantów samorządu i nauczycielstwa szkół powszechnych ;

b) kongregacjom i zakonom, które dotychczas je prowadzą, ale z zastrzeżeniem odpowiedniego wpływu gronu nauczycielskiemu seminarjum i przedstawicielom nauczycielstwa szkół powszechnych.

4. Celem roztoczenia nadzoru, zapewnienia szybkiej, zasadniczej pomocy materialnej internatom, tudzież ujednostajnienia działalności na tem polu powołać należy przy kuratorjach szkolnych referentów dla spraw internatów.

5. Na czele internatu stoi dyrektor, odpowiedzialny przed wydziałem czy komitetem wykonawczym odnośnego stowarzyszenia, niezależny atoli od osoby pojedynczej, a więc i od dyrektora seminarjum.

6. Zadaniem dyrektora internatu jest kierownictwo powierzonego mu zakładu tak pod względem wychowawczym, jak i administracyjnym.

7. Dyrektor ma do pomocy dwu lub więcej prefektów, których zadaniem jest stały nadzór nad młodzieżą. Ci są zależni i odpowiedzialni wyłącznie przed dyrektorem internatu.

8. Dyrektorem może być wyłącznie nauczyciel (ka), ile możliwości żonaty, gdyby zaś takiego kandydata nie było, pożądanem jest, aby jeden z prefektów był żonaty.

9. Żona dyrektora, względnie prefekta, spełnia obowiązki zarządczyni gospodarstwa domowego internatu.

10. Wynagrodzenie dyrektora, zarządczyni gospodarstwa domowego i prefektów ustosunkowane będzie do warunków miejscowych; w szczególności nie może być niższem od kosztów utrzymania wychowanków w internacie. Ponadto osoby te, o ile są w czynnej służbie nauczycielskiej, winny mieć zniżkę godzin w swoim zakładzie, a to : dyrektor do 10, a prefekci do 6 godzin tygodniowo.

11. Internaty będą tak urządzone, żeby wychowanków swych nie odzwyczajają od życia rodzinnego z jednej, a przysposabiały do życia społecznego i zawodu nauczycielskiego

z drugiej strony, zapewniając im możliwość rozwijania zdolności wrodzonych, dbając o należyte ich wychowanie pod względem towarzyskim i ułatwiając spełnienie zadań, nałożonych przez szkołę. W żadnym jednak razie nie mogą mieć charakteru za-  
kładów naukowych.

12. Młodzieży, pomieszczonej w internacie należy zapewnić możliwość zetknięcia się z życiem przy zachowaniu ostrożności, zabezpieczających przed ujemnym wpływem czynników zewnętrznych.

13. Środkami, wiodącymi do osiągnięcia tych celów (11 i 12), będą: samorząd, kółka samopomocy materialnej, kółka samokształceniowe, odczytowe etc.

14. Wszyscy uczniowie seminarjum nauczycielskiego mogą być zniewoleni do brania udziału w życiu internackim. Internaty mają być ośrodkami kulturalnego życia szczególnie w miejscowościach mniejszych.

15. Internaty mają zapewnić wychowankom swym możliwie najkorzystniejsze warunki higieniczne tak pod względem pomieszczenia, wewnętrznego urządzenia, jak i utrzymania; w szczególności powinny umożliwiać młodzieży oddawanie się ćwiczeniom fizycznym i zapewniać im troskliwą opiekę i pomoc lekarską. Urządzenie wewnętrzne internatów odpowiadać też będzie wymogom estetycznym.

16. Wychowankowie internatu pokrywają w zasadzie koszt swego utrzymania.

17. Z kredytów, przyznanych na stypendja pedagogiczne, utworzone będą miejsca funduszowe dla ubogiej młodzieży.

18. Wszelkie wydatki na potrzeby, połączone z dostarczeniem wychowankom środków do rozwijania wrodzonych zdolności i zamiłowań, a więc: na bibliotekę, warsztaty, przyrządy i przybory do gier i gimnastyki, urządzenie wewnętrzne i td. pokrywają internaty z funduszy, przeznaczonych na ten cel przez M. W. R. i O. P., a udzielanych w formie bezzwrotnych subwencji.

19. Ponadto M. W. R. i O. P. zapewni internatom dostateczne fundusze w formie zwrotnych pożyczek na zakupno zapasów tych artykułów, które winny być zmagazynowane w jesi-  
eni na cały rok szkolny.

**W sprawie artykułu :****„Metodyczne opracowanie ustępu: Bogaty płaszcz królewski“.**

**Od Redakcji.** Od p. Br. Froelichowej otrzymała Redakcja list następującej treści:

„Pozwalam sobie przesłać parę uwag, jak przeprowadziłabym ustęp: „Najbogatszy płaszcz królewski“, o którym mowa w V zeszytzie „Szkół“ z r. b. (str. 144). Nie mam oczywiście zamiaru krytykować w znaczeniu ujemnem pracy koleżanki W. S. Sądzę tylko, że jest rzeczą bardzo ciekawą, a nawet pouczającą opracowywać metodycznie ustępy z rozmaitych punktów widzenia; przez syntezę bowiem myśli przewodniej opracowań tego samego materiału można metodę nauczania znacznie udoskonalić“.

Na ten pogląd zgadza się Redakcja najzupełniej i dziękuje p. Fr. za tę pierwszą cegiełkę do rozbudowy polskiej metodyki szczegółowej w naszym czasopiśmie. Sama synteza nie jest wprawdzie twórczą; samo nagromadzenie metodycznych opracowań nie stworzy ogólnych zasad. Ale porównawcze zestawienie prowadzi niewątpliwie do analizy, do uogólnienia. „Przykłady zachęcają — myśli rodzą nowe myśli“. Nie krytykujemy się — jak to słusznie zaznacza p. Fr. — ale uzupełniamy wzajem drogą wymiany zapatrywań, a poczuujemy się wielką rodziną duchową i siłą twórczą w Ojczyźnie, pokochamy zawód nasz i pracę, przyczynimy się do rozwoju polskiego wychowawstwa.

Redakcja zwraca od siebie uwagę Czytelników, że z artykułów p. W. S. i p. B. F. wynika przedewszystkiem wątpliwość, czy owa czytanka (ustęp) „Najbogatszy płaszcz królewski“ nie jest błędnie pod względem metodycznym pomyślana i napisana. Nie mamy jeszcze podręczników szkolnych, przystosowanych do nowego programu nauki i nowych prądów wychowawczych. Ocena zatem podręczników, obecnie z konieczności używanych, będzie miała doniosłe znaczenie dla opracowania w przyszłości nowych podręczników.

Może przeto ten temat znajdzie autora lub autorkę. A kiedyśmy się już tak „rozgadali“ (sit venia verbo), to dodajemy jeszcze, że „Szkola“ każdy artykuł wynagradza, płacąc obecnie 10 Mp. za wiersz druku. Mało to wprawdzie, ale w każdym razie jeden artykuł może opłacić całoroczną prenumeratę czasopisma. A teraz oddajemy głos p. Fr.

\* \* \*

Sądzę, że celem ustępu „Najbogatszy płaszcz królewski“ jest rozbudzenie przedewszystkiem uczuć estetycznych, dlatego przeprowadziłabym go w następujący sposób:



Nauczycielka: „Przeczytamy dziś bardzo piękne opowiadanie“. — Działwa czyta do słów... Kto ma płaszcz najbogatszy?

N. (po odczytaniu) „Czy może kto z was czytał już ustęp w domu“? — A kto z tych, którzy jeszcze tego ustępu nie czytali, potrafi odpowiedzieć na to pytanie: Kto ma płaszcz najbogatszy? Jeśli nikt się nie zgłasza z odpowiedzią, dalsze czytanie do słów ...równać się nie może.

N.: Kto może być tą dobrą królową i matką? — (Możliwe, że również nikt dobrze nie odpowie i naucz. nie wyjaśnia, tylko każe dalej czytać, przez co zainteresowanie wzrasta). — Dzieci czytają do słów: A jakiż kolor?

N.: „Co znaczy: własną siłą odzyskuje świeżość? Odstęp od: ...Wszystkie kolory... do — cudowną białością — odczytuje sama nauczycielka, poczem zapytuje: „Co to jest“? — Gdy dzieci i teraz nie dadzą odpowiedzi, czyta N. jeszcze raz ten poetyczny opis i zapytuje: „Co bywa czyste i białe“? (Śnieg). Gdzie leży?

Teraz już dzieci powiedzą, co to. — N.: każe dać przykład, co mieni się purpurą, fioletem itd. Które z tych barw są jasne, które ciemne? W jakie kolory ubierają się ludzie smutni, a w jaki weseli? Kiedy więc ziemia jest smutną? Czy to rzeczywiście ziemia smutna, czy tylko nam robi się smutno, gdy liście w jesieni opadają? A którą porę roku lubisz najwięcej? Czemu? Opowiedz, jak wygląda pole, łąka, las, ogród na wiosnę, w zimie i t. d. Gdy dzieci nie zdołają, nauczycielka daje sama barwny opis pór roku, najlepiej odwołując się do wspomnień dzieci lub pokazując piękne karty widokowe, przedstawiające pory roku i budzące odpowiedni nastrój.

N.: „Teraz na chwilę zamknijcie oczy i starajcie się przedstawić sobie piękny krajobraz. Spójrzcie przez okno! (Może jest co pięknego w otoczeniu, choćby jedno drzewko, a jeśli nie): Spójrzcie w niebo! Na niem widać piękną grę obłoków. Starajcie się patrzeć i widzieć tylko piękne rzeczy i starajcie się je ładnie wypowiedzieć, jak autorka tego opowiadania“.

Dzieci czytają do końca i zdają sprawę, a następnie czytają jeszcze raz cały ustęp bez przerwy.

N.: Co przyrównane w ustępie do dobrej królowej i matki? — Do czego śnieg, lasy, pola, cała szata roślinna?

Kto występuje w tem opowiadaniu? (dzieci). Co robiły? (bawiły się odgadywaniem zagadek). Kiedy się najwięcej cieszyły? (Gdy odgadły zagadkę). Czy przyszło im to z trudnością? Czy potem żałowały trudu? Kto mi opowie ze swego życia, jak pokonał pewną trudność i jaką? Czy sprawiło ci to przyjemność? Nauczcie się ten ustęp ładnie czytać i opowiadać, a na zadanie niech każde z was narysuje, jak wygląda jego ogródek w jednej z czterech pór roku (do wyboru) i niech tę ilustrację opiszem wyjaśni.

\* \* \*

Dzieląc to opowiadanie na odstępy, nie zwracałam uwagi na ich długość, tylko na myślową całość.

Pouczenie o zagadkach przeprowadziłabym na następnej lekcji i znacznie krócej.

Bardzo dobre są ćwiczenia słownikowe, podane przez p. W. S., nie należy ich pomijać. Połączyłabym je tylko z ortograficznymi np. na podstawie wyrazu: „gadać“ naprowadziłabym dzieci, czemu w „zagadka“ jest d, nie t, i t. d.

Wilhelm Nowicki.

## W obronie nauki pisania w szkołach powszechnych i seminarjach nauczycielskich.

Od dawien dawna zajmowała nauka pisania w szkołach powszechnych (dawniej ludowych) niepoślednie miejsce. Plany naukowe przeznaczały na tę naukę osobno jedną godzinę tygodniowo w każdej klasie z wyłączeniem klasy I, w której odbywała się nauka czytania na podstawie pisania. Celem tej nauki było wdrożenie uczniów do pisma odpowiednio szybkiego, wyraźnego i kształtnego, tudzież rozbudzanie zamięłowania porządku, czystości i piękna. Wychodząc ze słusznej zasady, że pismo w pierwszych latach nauki w wieku dziecięcym najlepiej da się ukształtować i na przyszłość utrwalić, zwracali tak nauczyciele jak i sławni pedagogowie szczególniejszą na pismo uwagę i przyznać trzeba, że stało ono w szkołach ludowych, zwłaszcza w wieku XVIII i jeszcze w początkach drugiej połowy XIX w., na wyżynie swego zadania.

Z końcem wieku XIX i w początkach XX zaczęto coraz mniej zważać na pismo w szkołach początkowych, skutkiem czego trafiają się dziś już rzadko pisma piękniejsze, natomiast pojawiają się coraz częściej brzydkie, koszlawe, nieczytelne. Obecne ministerjalne programy nauki nie przydzielają nauce pisania w szkołach powszechnych osobnego wymiaru czasu; polecają tylko zwracać uwagę na pismo przy nauce języka polskiego. Takie załatwienie sprawy nie tylko że zła nie usunie, ale je znacznie powiększy; — któryż bowiem nauczyciel zechce z uszczerbkiem języka polskiego poświęcić czas na naukę pisania? Samo zaś zwracanie uwagi na pismo i to przygodne, nie przyniesie stanowczo realnej korzyści, którą można osiągnąć tylko wtedy, gdy się nauce poświęci osobną lekcję, a to z powodów, że:

1. jedynie w czasie właściwej lekcji możliwe jest rozwinięcie przed oczami uczniów pięknych kształtów liter i porównanie ich z brzydkimi, karykaturalnymi, co wzbudza upodobanie do piękna, a wstręt do brzydoty;

2. jedynie osobna lekcja pozwala na ćwiczenie się w podanym przez nauczyciela wzorze i pod jego kontrolą;

3. tylko w osobnej lekcji można dokładnie omówić wskazówki, ze względów higienicznych niezmiennie ważne, a odnoszące się do należytego trzymania pióra, ułożenia zeszytu i należytej postawy ciała przy pisaniu.

Ministerstwo W. R. i O. P., usuwając pisanie z pośród przedmiotów nauki w szkołach powszechnych, poszło w swych zarządzeniach dalej, bo usunęło je także ze Seminarjów nauczycielskich, a więc z zakładów naukowych, których specjalnem zadaniem jest przygotowywanie wychowanków swych do zawodu nauczycielskiego. Jakże zatem będzie wykonane zalecenie programu, aby nauczyciel zwracał uwagę na pismo działwy szkolnej, skoro sam nie otrzymał żadnych wskazówek dydaktyczno - metodycznych o nauce pisania?

Na naukę pisania w Seminarjach nauczycielskich była przeznaczona od początku otwarcia tych zakładów jedna godzina tygodniowo na roku I. (w zakładach męskich w klasach przygotowawczych 2 godz. tygodniowo i 1 godzina na r. I); nadto prowadzone były ćwiczenia miesięczne na wszystkich innych latach.



Wymiar tych godzin był stosunkowo szczupły, w każdym jednak razie był; pozostawienie go, względnie wyznaczenie choćby 1 godziny tygodniowo na roku 4 lub 5 na metodykę nauki pisania jest nieodzowne. Trudno zaiste zrozumieć, co spowodowało Ministerstwo do zupełnego usunięcia nauki pisania z programu wychowania szkolnego. Czy przy układaniu programów nauki czynni byli sami zwolennicy *maszyn do pisania*, a nie było ani jednego znawcy psychologii fizjologicznej, która nauce pisania przyznaje duży wpływ na kształtowanie charakteru dziatwy, względnie młodzieży? Polscy nauczyciele-wychowawcy oczekują w tej sprawie choćby pewnych wyjaśnień ze strony czynników miarodajnych.

---

Autor „*Praktycznego Nauczyciela*“.

## Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych.

(Ciąg dalszy).

### Szkoły przejściowe.

Nadmieniłem już na str. 151, że wiele szkół będzie posługiwało się przez czas dłuższy ustrojem niższego stopnia organizacyjnego z konieczności, z powodu braku sił nauczycielskich lub pomieszczenia. Takie szkoły nie powinny silić się na przeprowadzenie całokształtu swych zadań, lecz poprzestać na najważniejszym. Każda taka szkoła musi zatem ułożyć dla siebie odrębny program ustroju wewnętrznego, uwzględniający miejscowe stosunki i najpilniejsze potrzeby. Program taki powinien być zatwierdzony przez Radę szkolną powiatową, względnie przez powiatowy nadzór szkolny, który na podstawie tych programów utworzy zbiorowy program dla całego powiatu. Kuratorja wreszcie z programów powiatowych ułożą program przejściowy okręgowy i przedłożą Ministerstwu W. R. i O. P., które na tej podstawie stworzy zarys „polityki szkolnej“

na okres rozbudowy całego szkolnictwa. Pójdę dalej jeszcze. Ponieważ taki plan rozbudowy, jeśli ma przynieść istotny pożytek państwu, — to nie może zmieniać się z osobą P. Ministra czy też Naczelników poszczególnych gałęzi szkolnictwa, — przeto powinien być uchwałą Sejmu ustalony na pewien okres czasu. Inaczej nie wypłyniemy z chaosu, który obecnie panuje. Ani ramy tej pracy ani też mój obecny „widnokrąg” nie pozwalają na omawianie bliższych szczegółów całej tej sprawy; podaję zatem tylko na jednym przykładzie, w jaki sposób należałoby takie plany dla szkół przejściowych tworzyć i przeprowadzać.

Oto przybyłem, jako nauczyciel, do miejscowości, w której nie było jeszcze szkoły. Staram się przedewszystkiem o jak najściślejsze zestawienie liczby dziatwy w wieku szkolnym i otrzymuję wedle roczników cyfry następujące:

$$\begin{array}{cccccccc} \text{I} & \text{II} & \text{III} & \text{IV} & \text{V} & \text{VI} & \text{VII} & = \text{razem.} \\ 35 & + 30 & + 30 & + 27 & + 23 & + 24 & + 21 & = 190 \end{array}$$

Zdaję sobie sprawę, że nie mogę wprowadzać programu nauki szkoły jednoklasowej, bo z jednej strony brak mi materiału na utworzenie wyższych stopni, z drugiej zaś frekwencja jest zbyt wysoką, abym mógł pracować skutecznie nad wszystką dziatwą. Przyjmuję więc, że mojem najpilniejszym zadaniem jest zwalczanie analfabetyzmu i obywatelskie uświadczenie. Dla spełnienia tego zadania układam plan następujący:

W pierwszym roku powołuję do obowiązku uczęszczania roczniki V, VI i VII. Otrzymuję frekwencję 68. Tę frekwencję dzielę na dwie grupy, najlepiej chłopców i dziewcząt, bo koedukacja starszej dziatwy źle jest widzianą w takich miejscowościach, w których szkoły jeszcze nie było, a nie jest też wskazaną wobec zaniedbanego uobyczajenia. Grupy te są wprawdzie cyfrowo zbyt liczne, ale za to dziatwa jest starsza, a tem samem łatwiej pojmująca. Dla każdej grupy przeznaczam po 2½ godziny dziennie i przy użyciu ulepszonej metody mam pewność, że w przeciągu roku doprowadzę do wprawy w czytaniu i pisanu w zakresie drugiego oddziału, w nauce rachunków do 100, a w uświadczeniu obywatelskiem do utrwalenia wiadomości najprymitywniejszych w zakresie czwartego oddziału szkoły jednoklasowej. Na tem jednak nie poprzestaję.

W miesiąc po rozpoczęciu roku szkol. ogłaszam wpisy na kurs dla analfabetów, którzy przekroczyli wiek szkolny, a nie mają jeszcze ukończonych lat 20. Tym ochotnikom poświęcam 2 godz. dziennie pracy nadobowiązkowej. Równocześnie zaś zawiadamiam o stanie frekwencji Radę szkolną powiatową i proszę o wzięcie tej szkoły w ewidencję, jako potrzebującą w następnym roku szkolnym drugiej siły nauczycielskiej i urządzenia drugiej izby szkolnej. Zwracam się wreszcie do Wydziału oświaty pozaszkolnej o założenie wypożyczalni książek przy mojej szkole. Staram się też o zmobilizowanie wszystkich czynników i środków do pracy w tym kierunku, aby ten pierwszy zasiew oświaty nie zmarniał z braku dalszej opieki. Już bowiem Pismo św. poucza, że ziarno gorczyczne, gdy padnie między chwasty i ciernie, ginie marnie.

Przypuszczam, że w następnym roku uzyskałem drugą siłę nauczycielską i mam do rozporządzenia *a)* nieliczną, ale dobrową biblioteczkę, tudzież *b)* odpowiednio redagowane pismo, apolityczne naukowo-popularne. Wobec tego „dorobku“ plan mój na ten drugi rok pracy będzie następujący: Utworzę 4 grupy nauki codziennej i grupę nauki dopełniającej. Do grup nauki codziennej wprowadzę *a)* zeszlóroczne roczniki V i VI obowiązkowo i ochotników z rocznika 7, o ile zechcą dobrowolnie rok jeszcze uczęszczać na naukę codzienną; *b)* rocznik IV, 27 dziatwy, *c)* rocznik III, 30 dziatwy; i *d)* rocznik II, 30 dziatwy. Z grupy *a)* utworzę oddział IV szkoły jednokl. i w trzech godzinach dziennie nauki głośnej wyczerpię program tego oddziału z pewnością; ponadto obejmę grupę *b)* jako oddział I (analfabetyczny); grupy *c)* i *d)* prowadzić będzie druga siła nauczycielska, jako również oddziały I (analfabetyczne). Ta druga siła naucz. obejmie również, jeśli to będzie nauczycielka, kobiece roboty ręczne tak w oddziale IV, jak i na nauce dopełniającej. Ten kurs dokształcający będę prowadził również sam. Będą z niego korzystali dobrowolnie: *a)* młodzież, która szkołę po roku pierwszym nauki opuściła, *b)* młodzież starsza, która ukończyła zeszlóroczny kurs analfabetów i *c)* ewentualnie ci analfabeci, starsi, którzy nie czują się na siłach do pokonania trudności czytania i pisanja, ale mają „ciekawość“ — jak to oni sami trafnie określają — do nauki przez słuchanie i rozmowę.



Kurs ten rozpocznę od uroczystego otwarcia czyteln i wypożyczalni książek. Z zapisanymi umawiam się, w którym dniu i o jakiej porze będą przychodzili na 2 godziny raz w tygodniu na wspólne czytanie i pogawędkę. Na wymianę zaś książek przeczytanych wyznaczam jedną godzinę w każdą niedzielę. (Mam więc i w tym roku 36 godzin tygodn. zajęcia, a to 33 godz. nauki codziennej i 3 godz. na kursie i w czyteln. Owe zaś dwugodzinne pogadanki tak sobie wyobrażam: Ich osiã będzie owa „gazetka“. Wybiorę z niej te artykuły, które mi dadzą najodpowiedniejszy materiał do pogadanki, jeden odczytam sam, inne czytać będą po kolei kursiści, a na temat każdego przeprowadzę swobodną pozornie, ale kierowaną przeze mnie pogawędkę, w którą wplotę najniezbędniejsze wyjaśnienia, pokazy, obliczenia rachunkowe i tp. Nastąpią zawsze wyjaśnienia na zapytania co do treści czytanych książek i 10 minutowy dyktat. Poza tą „urzędową“ (sit venia verbo) pracą staram się ubocznie o zawiązanie chóru, o odczyty, urządzam obchody i tp.

Nie mogąc tu wdawać się w szczegóły i metodę budzenia i podtrzymywania ruchu społeczno-oświatowego, wracam do nauki codziennej. Jakiż rezultat w drugim roku pracy? Oto w pierwszym roku miałem 68 dzieci, w drugim mam ich 134; pozostają poza szkołą 2 młodsze roczniki, t. j. I 35 dzieci z roku poprzedniego i przyrost w tym roku omawianym, który wynosi np. 29 dzieci. Powtarzam zatem zabiegi zeszłoroczne o trzecią izbę szkolną i trzecią siłę nauczycielską. Jeśli te zabiegi uwieńczy pomyślny skutek, to w trzecim roku wszystkie dzieci w wieku szkolnym, łącznie z nowym przyrostem, wynoszącym np. 30 dzieci, pobierać będą naukę. Gdyby zaś starania moje o trzecią siłę nie odniosły skutku, pozostanie stan niezmieniony; rocznik najstarszy ustąpi, a w jego miejsce wstąpi I 35; dopokąd nie przybędzie trzecia siła nauczycielska, program nauki będzie pięcioletni, a więc szkoły dwuklasowej przejściowej. Gdybym był nie otrzymał drugiej siły nauczycielskiej, szkoła byłaby pozostała trzyletnią; jej działalność wychowawcza zaczynałaby się zbyt późno, bo dopiero z ukończonym 11 rokiem życia, ale obejmowałaby kolejno wszystkã działwę w wieku szkolnym, zwalczalaby zatem skutecznie analfabetyzm, a wobec dojrzalszego wieku działwy wyczerpywałaby skutecznie program nauki czwartego oddziału 7-letniej szkoły jednoklasowej.

Wręcz przeciwny rezultat byłbym osiągnął, gdybym był zaraz w pierwszym roku wszystką działwę pociągnął do ucześnie. Przy ogromnej bowiem frekwencji nie zdołałbym przy najintensywniejszej nawet pracy utrwalić nauki czytania, ani też tworzyć wyższych oddziałów dla najprymitywniejszego uświadczenia obywatelskiego. Praca moja byłaby pracą Syzyfa: toczyłbym z roku na rok zbyt wielki kamień pod górę, a on staczałby się z powrotem.

*Szkoły przejściowe, t. j. nie mogące z jakichkolwiek powodów uwzględnić stosunku frekwencji do liczby sił nauczycielskich, są i pozostają nieskutecznymi, a takimi szkołami nie usuniemy nigdy analfabetyzmu podobnie, jak wody ze studni nie wyczerpiemy przetakami. Dla szkół przejściowych należy obmyśleć program i ustrój przejściowy; rozumna polityka szkolna musi kierować się zasadą: „Festina lente — Śpiesz się powoli“.*

### III. Szczegółowe programy nauki.

Szkoła powszechna, t. j. szkoła, przeznaczona dla ogółu działwy w wieku od 7 do 14 roku życia, nie może i nie powinna mieć celów specyficznych; jedynem jej zadaniem jest harmonijny rozwój wszystkich władz duchowych w zdrowem cie. Zachowanie tej harmonji w wychowaniu szkolnem jest rzeczą programu nauki. Dobrym jest ten program, który zestrąja poszczególne przedmioty nauki w zgodny akord bez przewagi pewnego tonu nad innymi, który dobór materiału nauki, wymiar czasu i właściwości psychicznego oddziaływania (reagowania) poszczególnych przedmiotów nauki stosuje do ogólnego stopnia rozwoju władz i pojemności duszy dziecięcej, ułatwiając i wzmacniając zarazem wpływ innych środków wychowawczych w szkole i poza szkołą.

Ponieważ zakres tej pracy ogranicza się do oceny wykonalności i skuteczności ogólnego programu szkół powszechnych, mogę w niej przeto także szczegółowe programy nauki z tego jedynie rozpatrywać stanowiska. Stwierdzam więc tylko „mimo chodem“, że nasze obecne szczegółowe programy nauki posiadają nie tylko w porównaniu z poprzednimi planami naukowymi, ale też w zestawieniu z programami szkolnictwa Zachodniego duże walory pedagogiczne i dydaktyczne. Szczególnie

program nauki języka polskiego jest opracowany wprost znakomicie, a to przecież główna podstawa dydaktyczna nauczania wychowawczego w szkole powszechnej. Wszystkie „słabe strony” szczegółowych programów nauki płyną z jednego źródła: z niedostatecznego uzgodnienia teorii z praktyką zawodową i stanem szkolnictwa. Wśród kilku innych bez wątpienia najważniejszą jest wada wyznaczenia maksymalnego zakresu wymogów bez uwzględnienia możliwości wykonania. Fatalne wprost następstwa tej wady usunąć można jedynie przez uzupełnienie programu wytyczeniem granic: a) zakresu minimalnego i b) zakresu przeciętnego — nie zmniejszając jednak wcale zakresu wychowawczych celów nauki szkolnej. Aby wykreślić te koła współśrodkowe w maksymalnym zakresie wymogów, należy przede wszystkim oznaczyć długość promienia wykonalności i skuteczności w poszczególnych kategoriach szkół; potrzebnych do tego obliczenia danych dostarczą nam poniższe tabele.

Liczyby w tabeli A. są iloczynem z liczb tygodniowego wymiaru czasu i 40 tygodni roku szkolnego. N. p. pierwszy rocznik przebywa w szkole 7 kl. 21 godz. tygodniowo; zatem  $21 \times 40 = 840$  godzin w roku; 2 - gi rocznik  $24 \times 40 = 960$  i t. d. Co „mówią” te liczby? — które zadanie wychowawcze szkoły powszechnej rozświetlają?

Odpowiedź na to pytanie znajdziemy w ogólnym celu wychowania dzieci, którym jest przygotowanie do życia: a) w rodzinie, b) w społeczeństwie, c) w państwie. Wychowanie domowe w najlepszym razie, t. j. jeżeli rodzice kochają dzieci swe rozumnie, po Bożemu, spełnić może tylko pierwszą część tego zadania; — przygotowanie do życia społecznego i obywatelskiego jest zadaniem wychowania publicznego, którego najważniejszym, lecz nie jedynym organem jest szkolnictwo. Organizacja szkolnictwa powinna w pierwszym rzędzie uwzględniać ten pewnik, że rozwój dziecka, podobnie jak wszystkich organizmów w przyrodzie, odbywa się koncentrycznie i bez nagłych przeskoków. Wobec tego ustrój życia szkolnego powinien być stopniowem rozszerzaniem życia rodzinnego, a stosowanie środków wychowawczych nie może być doraźne, lecz uzgodnione z fizycznym i intelektualnym rozwojem szkolnego miniaturowego społeczeństwa i państwa.



**A. Ogólna liczba godzin nauki szkolnej  
w czasie 7 lat uczęszczania do szkoły powszechnej.**

Rocznik	W s z k o l e:						
	7 kl.	6 kl.	5 kl.	4 kl.	3 kl.	2 kl.	1 kl.
1	840	840	840	840	a) 960	520	a) 640
					b) 560		b) 720
							c) 420
2	960	960	960	960	1120	800	640
					640		720
							800
3	1120	1120	1120	1120	1120	840	720
							1280
							1080
4	1120	1120	1120	1200	1200	1200	720
							1280
							1080
5	1200	1200	1200	1200	1200	1200	720
							1280
							1080
6	1200	1200	1200	1200	1200	1200	720
							1280
							1080
7	1200	1200	1200	1200	1200	1200	720
							1280
							1080
Ra- zem	7640	7640	7640	7720	a) 8100	6960	a) 4880
					b) 7120		b) 7280
							c) 6620

a) z nauką niepodzielną w oddz. I. II., b) z nauką podzielną w oddz. I. II.

W szkole 1 kl. a) z nauką podzielną, b) z nauką niepodzielną, c) z nauką osobną w oddz. I. (C. d. n.).

## KRONIKA.

**Rocznica stwierdzenia kulistości ziemi przez Fernas de Magelhaesa (czyt. Mahaljansa).** W r. 1522 (6 września) ukończyła się pierwsza wyprawa żeglarska naokoło ziemi, która udowodniła doświadczalnie, że ziemia jest kulą. Tego roku, 6 września, upłynęło zatem 400 lat od tego wiekopomnego w dziejach rozwoju wiedzy ludzkiej zdarzenia.

Hipotezę o kulistości ziemi postawił już filozof grecki Arystoteles, który nawet obwód ziemi obliczył, lecz mylnie. Udowodnieniem tej hipotezy zajmowała się filozoficzna „Szkoła aleksandryjska“, a Ptolemeusz zestawiał te dociekania w dziele swem: „Syntaxis“ („Traktat o matematycznej budowie nieba“), w którym jednak uważał ziemię, jak i wszyscy jego poprzednicy, za stały punkt środkowy wszechświata. Z upadkiem „Szkoły aleksandryjskiej“, poszła ta wielka zdobycz greckiej filozofii starożytnej w zapomnienie. W wiekach średnich powszechną była wiara, że ziemia jest płaszczyzną, prostokątem „400 dni drogi ze wschodu na zachód i 200 dni drogi z północy na południe“.

Hipotezę o kulistości ziemi w wiekach średnich wznowili w Europie uczeni arabscy, ale nie zdołali jej rozpowszechnić i utrwalić teoretycznie; została ona stwierdzoną dopiero na drodze eksperymentalnej. Wynalezienie kompasu na początku wieku XIV spowodowało ogromny rozwój żeglugi morskiej, a konkurencja między Genuą i Wenecją o handel ze Wschodem zachęciła do dalekich podróży, które doprowadziły do doniosłych odkryć geograficznych, uwieńczonych odkryciem Ameryki (r. 1492). Kolumb uważał Amerykę, jak wiadomo, za Indje; wyspy Antyle po dzień dzisiejszy noszą nazwę Indyj zachodnich. W rok później (1493) rozdzielił papież Aleksander VI osobną bullą zamorskie odkrycia Hiszpanji i Portugalji linią demarkacyjną, biegnącą koło wysp Azorskich. Do Hiszpanji należeć miały odtąd nowe ziemie, odkryte na zachód tej linii, a do Portugalji wszystkie, odkryte w kierunku wschodnim. Już w 5 lat później (1498) Vasco de Gama objechał południową Afrykę i otworzył dla Portugalji drogę wschodnią do wysp Moluckich i Indyj. Hiszpanji nie pozostało nic innego, jak szukać tej drogi w kierunku zachodnim.

Portugalczyk Fernas de Magelhaes (w języku hiszpańskim Magellan), wstąpiwszy do służby hiszpańskiej, przedstawił cesarzowi Karolowi V. pomysł szukania wysp Moluckich na przyznanej bullą papieską hiszpańskiej (zachodniej) połowie ziemi. Projekt został przyjęty i Magiellan wyruszył 6 września 1519 na 5 okrętach w podróż dla szukania zachodniej drogi do Indyj i wysp Moluckich. Już 10 stycznia 1520 osiągnął ujście rzeki La Plata w Ameryce połudn., a zwróciwszy się stąd na południe, przebył cieśninę, nazwaną od niego Magiellańską i wypłynął na ocean, który nazwał Spokojnym. Po 5 miesiącach dotarł do wysp Złodziejskich, ominąwszy wyspy Moluckie, właściwy cel swej podróży. Na jednej z wysp Złodziejskich zginął ten nieustraszony podróżnik w walce (27 kwietnia 1521) z awanturnikami, przybyłymi na te wyspy z Sumatry.

Dalsza podróż do Europy nie przedstawiała już trudności, bo droga była znana. Wyprawa wróciła do Hiszpanji (jeden tylko okręt, 4 uległy rozbiciu) okrążyło w 3 lata po wyruszeniu. Papieska linja demarkacyjna straciła dla Hiszpanji swe znaczenie; stwierdzenie kulistego kształtu ziemi otworzyło nowe drogi handlu światowego, a wiedzę i naukę pchnęło na nowe tory, po których krocząc genjusz polski Kopernika „ruszył z posad kulę ziemską“.

F.

## RECENZJE.

**Ludomir Sawicki.** *Geografia dla IV stopnia siedmiokl. szkoły powszechnej.* Wyd. IV. z r. 1922.

Ministerstwo W. R. i O. P. zaleciło ten podręcznik do użytku szkolnego. Śmiem jednak zapytać, czy też przed aprobatą poddało książkę, przeznaczoną do rąk działwy szkolnej, ścisłej ocenie? Zdaje się, że nie, gdyż inaczej nie aprobowanoby podręcznika z tylu omyłkami czy przeoczeniami, a nawet błędami pedagogicznymi, jeśli już nie historycznymi, bo pod tym ostatnim względem dyskusji naukowej otwierać nie zamierzam. Recenzję ograniczam na razie do jednego ustępu (5. Mapa Polski, str. 11). Czytamy przy końcu tego ustępu, co następuje: „Ku południowemu wschodowi od Warszawy, . . . leży Lwów, miasto kresowe, największe ognisko życia na *ziemiach ruskich*. (Druk kursywą nie jest moim pomysłem, lecz autora). Ku północnemu wschodowi zaś leży w odległości 400 kilometrów piękne miasto Wilno, potężne ognisko życia polskiego na *ziemiach litewskich*“. Po ustępie umieszczona jest mapka Polski (rycina 4), na którą się autor w tekście powołuje; przeznaczoną jest zatem do powtórzenia w domu nauki szkolnej. Otóż bezskutecznie będzie uczeń szukał na tej mapce Lwowa i Wilna, bo je opuszczono. Natomiast znajdzie napisy: „*Ruś Czerwona*“ i „*Litwa*“. Ponieważ mapka wykonana jest bez oznaczenia granic, (jest natomiast oznaczony dział wodny), uczniowie zatem czwartego oddziału, a więc początkujący, czytając obok Rusi Czerwonej napis: Podole, Wołyń, Ukraina, a nad Litwą Łotwa i t. d. nabiorą z tej mapki jak najfałszywszego wyobrażenia o rozległości i granicach suwerenności Rzeczypospolitej. Pytam też autora, co ma wyrażać owa nazwa „*Ruś Czerwona*“ obok innej Z. (Ziemia) Krakowska? Pytam autora, czy zastanowił się nad tem, jak uczniowie (czwartego oddziału) zrozumieją tekst, powyżej przytoczony, spoglądając na tę mapkę. A to już czwarte wydanie! Był zatem czas poprawić owe, obrażające uczucia narodowe każdego Polaka, kartograficzne i stylistyczne „błędy“ (?) autora, aprobowane przez polskie Ministerstwo W. R. i O. P.

A. I.