

## Niema tego w umyśle, co nie weszło przez zmysły.

*(Nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensu).*

Pomiędzy nowymi prądami wychowawczymi, jakie uwytatniają się w naszych czasach, istnieje jeden, zrywający gwałtownie z całą dotychczasową tradycją kultury wychowawczej, dąży bowiem do zupełnego usunięcia nauczania teoretycznego, jako czynnika wychowawczego, z życia dzieci i młodzieży, a zmierza do tego, by nauka była uzmysłowioną, — przez zmysły budziła władze rozumu i prowadziła młodzież samodzielnie po zawitych drogach nauki do wiedzy.

Prąd ten, znany pod nazwą „Szkoła pracy“, polega na tem głównie, że wprowadza się dziecko w obserwację i poznanie zjawisk życia, odpowiednio dobranych — i że poleca mu się wyrabiać, lepić, modelować, układać przedmioty, które poznało, lub które wyobraża sobie na podstawie opowiadań lub czytanek. Hasłem tej nowej metody jest parafraza: „znać jakąś rzecz — nie znaczy umieć tylko o niej mówić i pisać, — lecz *znać jakąś rzecz — znaczy — umieć ją zrobić*“, bo według łacińskiego przysłowia: „*nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensu*“.

Stąd rozpatrywanie kwestji nauczania czy n n e g o staje się dla nauczycielstwa szkół powszechnych niezmiernie aktualnem. Chcąc zaś skutecznie rozpatrywać kwestję powyższą, musimy

zdać sobie jasno sprawę z tego, co przez wychowanie i nauczanie pogładowe i czynne, zarazem pod względem psychologii dziecka rozumieć należy.

Nauczanie czynne, czyli t. zw. „Szkoła pracy“ (naturalnie nie w skrajnym i wypaczonym tego słowa znaczeniu), zaczerpnięte jest ze zjawisk wychowania, rozwoju umysłu i praktyki wytrawnych pedagogów.

Wychowanie w najogólniejszym tego słowa znaczeniu, to cała ta masa przeróżnych wpływów, jakie wprost z życia, bez żadnego celowego kierownictwa, nacierają na istotę ludzką niedojrzałą, będącą dopiero w rozwoju sił swoich fizycznych i duchowych, a więc na dziecko. Najsilniejsze wpływy przechodzą na młodą istotę ze społeczności ludzkiej. Działa bezwiednie na dziecko najbliższe jego otoczenie, a więc rodzice, mianowicie matka, rodzeństwo, domownicy, krewni, przyjaciele rodziny, rówieśnicy, z którymi dziecko przystaje, a wreszcie dom i jego sprzęty, zabawki, ulica, miasto lub wieś, wycieczki, podróże, i t. d. To są wpływy najintensywniejsze, ale i dalsze mają także wielkie znaczenie. Wszystkie zaś te czynniki razem wytwarzają pewną specjalną atmosferę duchową, którą dusza dziecka oddycha i wchłania ją w siebie tak, jak w życiu fizycznym człowiek wchłania w siebie z konieczności powietrze, gdyż bez niego nie mógłby istnieć.

Takim sposobem, bezwiednie zupełnie, „życie“ wytwarza sobie, wychowuje i naucza czynnie i pogładowo „przez zmysły do rozumu“ w młodym pokoleniu nowe zastępy istot ludzkich, które zapełniają szeregi ludzkości, trzebione bezustannie przez śmierć.

Takie wychowanie i nauczanie, nie tylko pogładowe, ale przede wszystkim czynne, choć bezwiedne, instyktowne niejako, panowało niepodzielnie jedynie w zaraniu duchowego rozwoju ludzkości i było niejako dopełnieniem Stwórcy, który, stwarzając człowieka i jego duszę, najlepiej ją zrozumiał i nią pokierował. Ten najlepszy pedagog nie uczył słowy jedynie, lecz czynami, życiem, pracą, które przez zmysły trafiały do rozumu. Najwyższe, a najzawilsze zarazem tezy filozoficzne osłonił Bóg

przypowieściami, uzmysławiającemi do tego stopnia, że słuchaczowi ich przypominały się, ile razy rwał lilje polne, ile razy spoczywał w cieniu drzewa figowego, ile razy dolewał oleju do lampy, ile razy przygotowywał starte kamieniami ziarna na chleb codzienny, ile razy zasiadał do wieczerzy i t. d.

A jeśli Twórca psyche i psychologii nauczał poglądowo-czynnie i system ten uznał za najlepszy, czyż Jego stworzenie coś nad to lepszego stworzy? — Chyba nie! — Stworzenie może tylko plany Stwórcy wypaczyć, jeżeli im chce przeciwdziałać, a przykładem tego liczne usiłowania pedagogów wszystkich czasów. Z biegiem wieków wytworzył się bowiem pewien zwyczaj, pewna praktyka wychowawcza, przechodząca następnie jako tradycja z pokolenia na pokolenie. Wreszcie powstała nauka o wychowaniu, czyli pedagogja, która w naszych czasach dochodzi do wysokiego rozwoju, zwróciwszy się do Pierwowzoru, zacerpnąwszy siły i zrozumienia dla udoskonalenia dusz u Tego, który jedynie w tej dziedzinie może być przykładem.

Pedagogja „Szkoły pracy“, to nie nauczanie, choćby poglądowe nawet, — ale świadome i celowe, a nadzwyczaj umiejętnie działanie człowieka, dojrzałego wewnątrznie, duchowo, na dziecko, t. j. na rozwijającego się dopiero człowieka, i to w takim kierunku, by wychowawca zdawał się być stroną bierną, zaś wychowanek stroną czynną, — wychowawca stroną pobudzającą, wychowanek, wnioskującą i wykonywującą, chociażby nieudolnie i nietrafnie. Dziecko, któremu wychowawca polecił wykonanie przedmiotu zewnętrznego, a przedmiot ów nie odpowiada obrazowi fantazyjnemu, interpretowanemu w umyśle dziecka, nie podlega sugestji ze strony tego przedmiotu, ale przetwarza go, kształtuje sobie iluzję. Twórczość dziecka jest zaznaczeniem, markowaniem, rzecz można symbolizowaniem. Dla niego ulepiony karykaturalnie przedmiot będzie reprezentował rzecz piękną. Dziecko pragnie tej twórczej projekcji; dowodem tego stałe jej zastosowanie w zabawkach.

Wychowawca „Szkoły pracy“ pobudza tylko ową plastyczną twórczość, lub zaostrza pobudliwą i zapalną u dzieci ciekawość, daje im rozkosz samouctwa (bo tak się to dzieciom

wydaje), zachowuje ich indywidualizm, a nie tępi swobody i serdeczności, wyniesionej z domu rodzicielskiego, dopóki dziecko zachowa zdolność iluzji. Gdy rozwinie się krytycyzm, wtedy nastąpi zmiana psychologii dziecka i konieczna zmiana — metody nauczania.

Wychowawca, pragnący świadomie działać na normalny rozwój wychowanka w myśl nowego prądu pedagogicznego, musi jasno widzieć przed sobą cel wychowania, który od wyznawanych dawniej znacznie się odchyła, lub raczej dawniej stawiane rozszerza i pogłębia; — musi też znać środki i sposoby, za pomocą których najłatwiej i najlepiej wychowanka swego do celu doprowadzi. Wychowanie w myśl „Szkoły pracy“ nie jest rzeczą łatwą; potrzebna do tego przede wszystkim głęboka znajomość przedmiotu, wychowawczych doświadczeń wogóle, a szczególnie człowieka w stadium jego rozwoju. Do tak głębokiej znajomości, wymaganej przez „Szkołę pracy“, przyznać się mogą li tylko wytrawni i długoletni pedagogowie, których dziś, niestety, możnaby policzyć bez trudności; natomiast za stępy młodych sił stoją bezradnie wobec nowej, a nie łatwej do urzeczywistnienia idei. Dlatego dobrą będzie rzeczą uprzytomnić sobie, na jakich psychologicznych podstawach ten nowoczesny prąd pedagogiczny polega \*).

Dusza ludzka posiada trzy władze, za pomocą których ujawnia się na zewnątrz i utrzymuje stosunki ze światem zewnętrznym; są to, jak wiadomo: władza poznania, władza uczucia i władza woli. Dla niewtajemniczonych w ten odrębny świat duszy ludzkiej, ujawniają się te władze na zewnątrz przez szczyt swojego rozwoju: władza poznania przez rozum, władza uczucia przez miłość, władza woli przez czyn.

Trzy, dopiero co wymienione władze mają siedlisko w duszy i z niej osobiście nie wychodzą. Porównać je można z pustel-

---

\*) „Szkoła“ stara się o to usilnie. Przypominamy Czytelnikom artykuł F. Hollitschera: „Szkoła pracy. Pokłosie z rozważań własnych i obcych“ — (zeszyt XI—XII z r. 1921) i Prawdzica: „Program nauki robót, a szkoła pracy“ (zeszyt V i VII z r. b.).

nikiem, odciętym absolutnie od świata zewnętrznego. Ponieważ jednak pustelnik fikcyjny zużywa pokarm i odzież, koniecznym jest, by mu ktoś donosił potrzeb życiowych. Otóż pustelnik ma pięcioro sług - posłańców, znoszących wrażenia ze świata zewnętrznego do pustelni. Ci słudzy wierni i życzliwi — to nasze zmysły. A teraz pomyślmy, jak często ludźą zmysły ludzi dojrzałych, cóż dopiero dzieci? Jakie zadanie wyolbrzymiałe stoi przed nauczycielem - wychowawcą, który koniecznie dbać musi o to, żeby zmysły dały duszy dziecięcej obraz prawdziwy!

Nauka w szkole czynnej dąży przede wszystkim do tego, by dziecko nie czerpało wiedzy z suchej nauki w książkach, ale z życia, — nie z krasomówczego wykładu nauczyciela, za którym biedny mały rozumek podążyć nie może, — lecz z osobistego sądzenia i wnioskowania, kierowanego tylko rzuconem umiejętnie przez wychowawcę pytaniem, — nie z nauki erotematycznej, w której często fosforescencja umysłu dziecięcego daje nam złudę, że rzecz została zrozumiana, choć okazuje się, że na pytanie, sformułowane odmiennie, dziecko już nie umie odpowiedzieć. Najważniejszą zaś rolę w tej szkole odgrywa „czyn“, który niezrozumienie rzeczy wyklucza, jeśli przez dziecko został wykonany, bo materialnym przedmiotem rozumu, choćby najmniej rozwiniętego, byle normalnego, jest to wszystko, co w jakikolwiek sposób istnieje i zmysłami da się stwierdzić, a więc wszelki byt realny.

Aby wspólny przedmiot myśli mógł być istotnym przedmiotem myśli ludzkiej i działać na umysł kształcąco, musi go nasz rozum poznawać przez zmysły, bo *„nihil est in intellectu, quod non ante fuerit in sensu“*. Innemi słowy, przedmioty istotne poznajemy wprost, czyli bezpośrednio. Przeciwnie wszystko, co nie jest takim przedmiotem, może być poznane tylko drugorzędnie, ubocznie, za pośrednictwem innych przedmiotów.

Przedmiotem naszego rozumu i jego rozwoju w szkole jest i musi być natura rzeczy materialnych. Za prawdziwością tej tezy przemawia sposób, w jaki pojmujemy rzeczy niematerialne.

Gdyby one były wrodzonym przedmiotem naszego rozumu, poznawalibyśmy je takimi, jakimi są, mianowicie za pomocą pojęć wyłącznie dodatnich. Tymczasem według świadectwa pojęć refleksyjnych, jakie mamy o bytach duchowych, n. p. o Bogu i Jego doskonałościach, o duchu i duszy ludzkiej, są te pojęcia częścią dodatnie, częścią ujemne: to, co dodatnie, pochodzi z rzeczy materialnych, — to, co ujemne, powstaje przez zaprzeczenie lub usunięcie niedokładności i ograniczeń, jakim podlega świat widzialny. Tak n. p. pojęcie bytu lub istoty, odnoszące się n. p. do duszy ludzkiej, obejmuje także każde inne ciało, ale pojęcia: niematerialności czyli duchowości, niezmienności, wieczności, i t. p. powstają najwidoczniej przez negację materialności, cechującej każde inne ciało, — przez negację zmienności lub początku i końca, stanowiące właściwość każdego jestestwa „śmiertelnego“.

Poznanie rozumu zależy więc od poznania zmysłów zewnętrznych i wyobrażeń. Lecz zawistość ta byłaby zupełnie zbyteczna, gdyby przedmiotem myśli były rzeczy niematerialne; owszem funkcja zmysłowa stanowiłaby w tym razie raczej przeszkodę, aniżeli pomoc. Musi tedy przedmiot rozumu być ten sam, co przedmiot zmysłów zewnętrznych i wyobrażeń, czyli materialny.

Że nasza myśl opiera się koniecznie na zmysłach zewnętrznych, okazuje się stąd, iż osoby, pozbawione pewnych zmysłów, nie mają odpowiednich pojęć, albo tworzą je tylko analogicznie do pojęć innych jakości zmysłowych. Ślepy n. p. od urodzenia nie wie, co to jest barwa, a głuchy, co jest ton, — lub pojmuje je na podobieństwo smaku, zapachu, i t. p. Podobnie poznanie rozumu nie może się obejść bez pomocy wyobrażeń. Przekonuje o tem fakt, że zniszczenie lub nadwężenie części mózgu, w których przechowują się obrazy zmysłów, pociąga za sobą zamięnienie myśli lub zupełną przerwę w myśleniu. Powtóre wiadomo, że pojęcia wyprzedzają przedewszystkiem następujące wyobrażenia: wyobrażenie dźwięku, jaki wydają usta, gdy wyrażamy pojęcie słowem; wyobrażenie rzeczywistych kształtów przedmiotu; wyobrażenie słowa napisanego lub nakreślonej fi-

gury i t. p. Rzadko te wyobrażenia występują z równą siłą, najczęściej jedno z nich bierze przewagę nad innymi. Stąd, jeśli chcemy jakąś rzecz dobrze zrozumieć, staramy się o to, by ją sobie jak najlepiej wyobrazić, a później zmysłami stwierdzić.

Z tego wszystkiego, co powyżej tak obszernie i możliwie jasno przedstawiłam, powstała metoda „Szkoły pracy“. Powyższe dowodzenia, to niejako psychologiczne podstawy nowego w Polsce prądu pedagogicznego, który w Ameryce cieszy się już zastosowaniem i świetne *podobno* daje rezultaty, co zresztą jest rzeczą naturalną, bo chyba nie ulega wątpliwości, że dziecko pojęło rzecz, skoro tę samą rzecz oddaje w rysunku, w lepiance lub w innej formie. Błąd pojęciowy dziecka może być przy tej metodzie przez wychowawcę natychmiast stwierdzony. Rzecz wykonaną stwierdza się natychmiast w przyrodzie, co naukę pogłębia i utrwala. \*) Dziecko zachowuje w „Szkołe pracy“ swobodę i jasność umysłu, które pracuje nie z przymusu, ale z zaciekawienia. W „Szkołe pracy“ panuje szlachetne współzawodnictwo, które też z dzieci dobrze rozumie, a które najprędzej logicznie myśli. „Szkoła pracy“ budzi zatem zmysł krytyczny i zrozumienie logicznego następstwa zjawisk. Dziecko uczy się spożytkować wiedzę praktycznie, nabywa zręczności i odwagi, rozwija intuicję twórczą, a realizując ją, przygotowuje się na pożytecznego członka społeczeństwa.

Dziś wobec walki przebojowej naszego Państwa o istnienie i egzystencję, ani marzyć nam nie wolno o szkołach, zastosowanych do tej reformy, choć dziś już czas tworzyć metodę, któraby ducha polskiego uwolniła od mrzonek i wyczekiwania lepszych czasów, a pobudziła inteligencję duszy polskiej, tak żywej i bujnej, do twórczości i realizowania idei, wysławianych w Polsce, ale jakże rzadko realizowanych. Czas przygotować glebę serca polskiego do zasiewu kultury, idącej żwawym kro-

\*) Zwracamy uwagę czytelnika, że metoda „Szkoły pracy“ nie wkracza bezpośrednio w sferę uczuć moralnych i narodowych, które nieudolność wykonania mogłaby sprofanować. Niechaj dziatwa lepi np. Swiatowida, ale niech nie lepi postaci Mieszka I; tę należy dziatwie pokazać w jak najlepiej wykonanej reprodukcji obrazu n. p. Matejki — i na tem poprzestać.

kiem naprzód, czas, bo siły nasze zużywaliliśmy w czasach niewoli na utrzymanie narodowości, a teraz śpieszyć się należy, by za duchem czasu podążyć. Czas złamać już w zaraniu samodzielnego bytu państwowego kastowość i przestarzałe pojęcia przez pracę, która w szkole budzi idealny wprost stosunek pomiędzy wychowawcą a wychowankami i wśród wychowanków. Wada bowiem narodowa wybujałego indywidualizmu gryzie korzeń naszego państwa, a szkolnictwo rozwija ją w charakterze młodego pokolenia, bo podzielono je na szkoły wyższe, średnie, niższe, prywatne i rządowe, lepsze i gorsze, a nauczycieli na klasy, typy i t. d.

Precz z partjami w wychowaniu pokoleń. Szkoła — to mała Rzeczpospolita, czasem naiwna, czasem swawolna, ale tak samo urabiająca duszę ludzką, jak to czyni społeczeństwo dojrzałe. Tak samo, jaki tam, niechaj wyrasta także i w szkole zbiorowa praca, zbiorowa myśl i uczucie, zbiorowy czyn i zbiorowa za ten czyn odpowiedzialność; niech wyrastają w szkole budowniczości tej zbiorowości, a nie jej niszczytele.

Co dziecko wyniesie ze szkoły, to poniesie ze sobą w życie. Jaką będzie szkoła, takim będzie społeczeństwo.

---

*Autor „Praktycznego Nauczyciela“.*

## Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych.

(Dokończenie).

Tabela A. przedstawia właśnie stopniowe przejście dziecka z życia rodzinnego do życia społeczno - szkolnego. Możliwość nad tem, czy 21 godzin tygodniowo przebywania w szkole siedmioklasowej nie jest zbyt wysoką normą dla dziecka w ósmym roku życia, lub czy podwyżka wymiaru czasu dla rocznika drugiego i trzeciego jest proporcjonalną do rozwoju dzieci w tym okresie życia. Lecz dyskusja w tym kierunku odwiodłaby nas zbyt daleko od tematu tej pracy. Zaznaczam więc



tylko, że obecnie higiena szkolna, oparta na wynikach badań psychofizjologicznych, dostarcza nauczycielowi dosyć środków i sposobów zaradzenia następstwom ewentualnego przeciążenia fizycznego lub umysłowego. Sumaryczna liczba godzin przebytych w szkole stanowi zaledwie 12 procent siedmiu lat obowiązku uczęszczania do szkoły powszechnej. Niemniej także ze stanowiska organizacji szkolnictwa powszechnego tabela A. nie czyni programowi urzędowemu poważniejszych zarzutów. W szkołach 4- 3- i 2-klasowych rocznik czwarty ma 2 godz. tygodniowo (80 godz. rocznie) nadwyżki. W szkole 3-klasowej na skutek połączenia rocznika pierwszego i drugiego w jedną klasę są oba te roczniki przeciążone. Również liczby, wykazane dla szkół jednoklasowych przemawiają przeciw nauce niepodzielnej. Ostatecznie jednak niedomagania te są małe i łatwe do usunięcia, a poważne zastrzeżenia nasuwa dopiero tabela B. (str. 234), która liczbowo wykazuje, w jaki sposób dziatwa spędza czas w szkole.

Jak wynika z tabeli B., zajęcie ciche bez nadzoru nauczyciela wynosi już w szkole pięcioklasowej blisko 25 procent całego czasu przebywania dziecka w szkole. Odsetek ten stale wzrasta w szkołach niższego stopnia organizacyjnego, a w szkole jednoklasowej z nauką niepodzielną przebywa dziatwa większą liczbę godzin, niż w szkole siedmioklasowej, ale z tego prawie 60 prc. przypada na zajęcia ciche. Wykazawszy już obszernie znikomą wartość przymusowego zajęcia cichego dla nauki w szkole powszechnej, — tu dodaję tylko krótko, że wewnętrzny ustrój szkoły, oparty na tak obfitych zajęciach cichych, wprowadza zamiast wychowania tresurę, a izbę szkolną zmienia w więzienie. Dzieje się to zaś gwoli fałszywej teorii, że każdy rocznik musi tworzyć oddział, t. j. wyczerpywać pewien cykl materiału naukowego. Otóż tę teorię może zrealizować jedynie szkoła, w której każdy rocznik tworzy zarazem klasę, t. j. pobiera naukę oddzielnie, chociażby niekoniecznie od innego nauczyciela. W szkołach, w których mała frekwencja dopuszcza łączenia roczników, teoria ta jest wprost zgubną, a zgoła niepotrzebnie w naszym programie urzędowym tak usilnie podtrzymywaną, jak tego dowodzą liczby w nastę-

pującej tabeli B., zestawionej z projektu dwuletnich oddziałów. Zanim jednak ten projekt praktycznie zademonstruję, oświetlę jeszcze w tabeli C. program urzędowy ze strony równomierności rozwoju władz intelektualnych w szkole powszechnej.

**B. Ogólna liczba godzin a) nauki głośnej, b) nauki wspólnej, c) cichego zajęcia.**

I. Program urzędowy					II. Program projektowany			
Szkoła	Ogólna liczba godzin	Nauka głośna	Nauka wspólna	Ciche zajęcia	Ogólna liczba godzin	Nauka głośna	Nauka wspólna	Ciche zajęcia
7 kl.	7640	7640	—	—	7640	7640	—	—
6 kl.	7640	6080	720	840	7640	5240	2400	—
5 kl.	7640	4960	840	1840	7640	4040	3600	—
4 kl.	7720	3540	1560	2620	6920	2120	4800	—
3 kl.	a) 8000	2660	1880	3520	5760	2080	3680	—
	b) 7120	2920	1560	3120				
2 kl.	6960	2820	1840	2300	5280	1280	3200	800
					3720	1800	1920	—
1 kl.	a) 4880	1680	1520	1680	3240	360	2000	880
	b) 7840	1680	1520	4640				
	c) 6720	1640	1120	3960				

W szkole 3 kl.: a) I. i II. niepodzielnie, b) I. II. podzielnie, w szkole 1 kl.: a) z nauką podzielną, b) z nauką niepodzielną, c) z nauką osobną w oddziale I.

C. Sumaryczny wymiar czasu dla poszczególnych przedmiotów nauki w programie urzędowym.

Przedmiot nauki	Rodzaj nauki	W s z k o l e k l a s :									
		7	6	5	4	3 a	3 b	2	1 a	1 b	1 c
Religia . . .	Głośna	560	480	400	320	240	320	400	560	560	560
	Cicha		80	160	240	320	240	160			
J. polski . .	Głośna	1600	1440	1320	1160	1020	1000	1060	800	880	660
	Cicha		160	400	680	1220	680	820	1000	1760	1740
J. obcy . . .	Głośna	400	280	—	—	—	—	—	—	—	—
	Cicha		120	—	—	—	—	—	—	—	—
Rachunki z geometrią	Głośna	1080	920	800	680	660	680	660	480	480	500
	Cicha		160	400	600	860	600	540	480	480	1260
Przyroda . .	Głośna	560	440	400	300	360	300	360	200	200	200
	Cicha		160	400	460	560	560	320			
Geografia . .	Głośna	400	320	280	200	200	200	360	200	200	200
	Cicha		80	240	320	320	320	620			
Historja . . .	Głośna	400	320	280	200	200	200	360	200	200	200
	Cicha		80	240	320	320	320				
Rysunki . . .	Głośna	520	520	520	520	440	460	260	240	140	240
	Cicha									340	220
Roboty . . .	Głośna	960	960	720	680	520	540	500	240	140	240
	Cicha		480	400	400	320	340	420	140	240	140
Śpiew . . . .	—	680	680	680	640	440	460	420	140	240	140
Gry i gimnastyka	—	7640	6800	5800	5100	4400	4500	4800	3200	3280	3080
Razem . . .	Głośna		840	1840	2620	3600	2620	2160	1680	4560	3640
	Cicha										

3 kl. a) rocznik 1 i 2 razem; — 3 kl. b) rocznik 1 i 2 oddzielnie; — 1 kl. a) rocznik 3, 4, 5, 6, 7 razem rano, 1 i 2 razem popoł.; — 1 kl. b) wszystkie roczniki razem; — 1 kl. c) rocznik 2, 3, 4, 5, 6, 7 razem rano, 1 popołudniu.

## Wiersz i jego opracowanie w szkole powszechniej.

Opracowanie utworów poetycznych, powszechnie „wierszami nazywanych, nie należy do najpodrzedniejszych i najłatwiejszych czynności szkolnych. Godziny nauki, poświęcone na należyte przerobienie i przyswojenie wiersza w całej jego zawartości, jeżeli je tylko nauczyciel potrafi zajmująco przeprowadzić, o wiele więcej korzyści przynieść mogą od wszelkich innych godzin, przeznaczonych na naukę języka ojczystego. Około utworu poetycznego koncentruje się bowiem wszystko, co tylko łączy się i wiąże z językiem, a ponadto odbywa się też zarazem kształcenie poczucia piękna, wysubtelnia się słuch, przyswaja łatwość wymowy i doskonalą się wyobraźnia. A z powodu tej różnorodności pracy i wzniosłości celów, każda taka lekcja jest nie tylko zasadniczo odmienna od wszystkich innych lekcji języka ojczystego, ale także i w samym sposobie przygotowania dwóch czy kilku wierszy uwydatnić się musi niejedną różnicą.

Naukę wierszy zaczynamy w szkole powszechniej bardzo wcześnie, bo nawet przed nauką czytania i pisania, a więc już wówczas, gdy jeszcze i w przybliżeniu nie można dzieciom podać i zrozumieć różnicę między mową codzienną, potoczną, a niezwykłą, wiązaną, czyli między prozą i poezją. Różnicę tę powinny dzieci jednak wyczuć, i rzeczywiście wyczuwają ją, jak wiemy z doświadczenia, chociaż jej może i nie rozumieją. Ujęte w rytmiczne uszeregowanie, a więc i lekko, a także i melodyjnie płynące słowa, oraz powiązane ze sobą rymami wiersze przemawiają silniej i dłużej do dziecka, aniżeli zwykłe, niewyszukane, powszednie, a często i nieskładnie postawiane wyrazy. Pięknie wygłoszony i zupełnie zrozumiały dla dziecka wiersz musi przeto nadzwyczaj potężnie oddziaływać na wrażliwą duszę i pozostawiać głęboko wryte ślady nawet i w nienajlepszemu do nauki umyśle. Z własnego doświadczenia każdy z nas wie, jak silnie tkwią w naszej pamięci wszystkie

wrażenia z lat dziecięcych, wiążące się z czarem poezji, ujętej i zastosowanej w ten lub inny sposób, lub też objawiającej się dzieciom i oddziaływającej nawet tam na nie, gdzie rodzice i wychowawcy widzą tylko szarą, niczem nie pociągającą rzeczywistość.

Do nauki wierszy w szkole powszechnej przywiązują niezmiernie wielkie znaczenie, bo uważam je nie tylko za wszechstronnie kształcący, ale też i za wybitnie uszlachetniający przedmiot nauki. W rękę nauczyciela, mającego chociażby odrobinę tylko polotu duchowego i zmysłu estetycznego (a tych, nawiasem mówiąc, żadnemu nauczycielowi z powołania braknąć nie powinno), każdy wiersz może się stać tem słowem czarodziejskim, pod którego wpływem dusze dziecięce miękną, dają się chętnie powodować i podążają prawie bezwiednie wszędy tam, dokąd ich wychowawca zaprowadzić zamierza. Kto więc chce dziećmi zawładnąć i łatwo nimi pokierować, utoruje sobie przystęp do ich dusz i umysłów siłą utajoną w wierszach, w poezji. Otóż i cała sztuka podania wierszy dzieciom polega właśnie na tem, aby nic, albo też jak najmniej z tej uroczej siły nie uronić.

Jak wogóle każda gałąź nauki, tak i nauka wierszy powinna być dostosowaną do stopnia rozwoju umysłowego dzieci. Przeto w pierwszym rzędzie od właściwego doboru wierszy będzie zależała udatność przeprowadzonej lekcji. Wprawdzie nauczycielstwo, pracujące w dzisiejszej szkole, jest o tyle w szczęśliwym położeniu, że rozporządza odpowiednio ułożonymi podręcznikami i nie potrzebuje sobie łamać głowy nad wyszukiwaniem stosownych dla dzieci danej klasy wierszy, jednak zawsze jeszcze ma pozostawioną sobie wolność doboru z pośród zawartego w książce szkolnej materiału naukowego. Wiadomą jest rzeczą, że i ta na pozór skromna zawartość podręcznika nie da się ze skutkiem wyczerpać w przeciągu jednego, nawet zupełnie normalnego roku szkolnego, a i nauczyciel, kierujący się złotą myślą: non multa, sed multum, poprzestanie na tem, na czem wytyczony szczegółowymi programami cel nauki osiągnąć można.

Przedewszystkiem nie powinno się pozostawiać dzieciom do woli, czy i które z wierszyków, będących w czytance, chcą poznać i wyuczyć się na pamięć, aby je następnie odpytły, jak młynki, lub odrecytowały, jak papugi, bez najmniejszego zozumienia i wrażenia dla siebie samych i dla innych, ani też nie wo.no z roku na rok w tej samej klasie opracowywać tych samych wierszy, gdyż wskutek tego mogą zanadto spowszednieć i stracić, tak dla uczącego jak i dla uczących się, na świeżości i uroku, a więc i na sile oddziaływania na stronę intelektualną i moralną. Wyjątek pod tym względem stanowią jedynie wiersze, które urosły do znaczenia hymnów narodowych. Z temi należy dzieci jak najwcześniej zaznajomić, raz na zawsze w ich pamięci je utrwalić i przestrzegać tego, aby je dzieci miały nietylko na ustach, ale też i głęboko w swych sercach.

Jak do nauki każdego przedmiotu, tak i do tej trzeba przystępować z planem z góry obmyślanym i ułożonym na cały rok szkolny, a może nawet i na dłuższy okres czasu. Wszystkie wiersze, zawarte w czytankach szkolnych, można podzielić na grupy, pokrewne pod względem głównej myśli i treści, przewodniej idei i celu, a przerabiając je w pewnym porządku łączyć i nawiązywać ze sobą. Zakres tematu, początkowo mały i skąpy, bo obracający się w ramach pojęć najmniejszych dzieci, będzie się w miarę wzrostu tych pojęć rozszerzał.

W pierwszej klasie można stworzyć grupę z wierszy, odnoszących się do uczuć rodzinnych, miłości domu, miejsca i kraju rodzinnego, zaprawiając w ten sposób młode serduszka w cnotę, która powinna, *po miłości Boga*, najwcześniej i najsilniej, wnikać w dusze dzieci. Przy nauce swojszczyzny wiersze te mogą oddać dobre usługi. Wiersze o tej samej myśli przewodniej znajdują się i w dalszych czytankach, a więc będzie się myśl ta snuła przez wszystkie klasy, aż do najwyższej i ostatniej, aby znaleźć ostateczny wyraz w wyjątkach wielkich i wzniosłych utworów, które wyszły z pod pióra naszych wieszczów.

Drugą taką grupę dla siebie tworzyłyby wiersze, opiewające pilność i pracowitość; na trzecią grupę

złożyłyby się wiersze o litości i miłosierdziu i innych pokrewnych cnotach chrześcijańskich; do czwartej grupy włączyłby można wiersze o przewyciężaniu chciwości, poprzestawaniu na swoim, i t. p. Gościnność, posłuszeństwo, prawdomówność, poszanowanie cudzej własności i na wiele innych tematów znajdzie się w każdej czytance szkolnej podostatkiem wierszy. Z wszystkich wierszy da się wysnuć pouczenie i zagranie do wielu cnót i zalet, mających być ozdobą uczciwego i dobrze wychowanego człowieka. W grupy zestawiać ich nie będę, bo każdy nauczyciel łatwo sam to uczyni, pamiętając zarazem o tem, że i w dalszych klasach powinno się zacząć nić snuć dalej i *działać*, jak długo tylko można, *przez uczucia*, na uszlachetnianie dusz młodocianych.

Ponadto istnieją jeszcze inne względy, którymi nauczyciel przy doborze i rozmieszczeniu wierszy w planie naukowym kierować się powinien. Jednym, a może i pierwszym z nich jest nastrój dziec. Wydatność każdej pracy, a zwłaszcza pracy umysłowej w szkole, uzależnioną jest od nastroju, w jakim mała gromadka dzieci się znajduje, i każdy nauczyciel wie już po kilkumiesięcznym doświadczeniu, że łatwiej i przyjemniej jest pracować z dziećmi swobodnie poruszającymi się i wesoło usposobionymi, oraz chętnymi i żwawymi, niż z gnuśnymi i przygnębionymi, tępymi i powolnymi. O ileż więcej pożądanem być musi wyzyskanie tego nauce sprzyjającego nastroju dla przedmiotu, który już z natury swojej obliczony jest na wywołanie i podtrzymanie pewnych psychicznych stanów u słuchaczy.

*Pory roku i stan pogody* odgrywają tu niepoślednią rolę. Niema czytanki, w której nie znalazłyby się wiersze, odnoszące się bezpośrednio lub też pośrednio do wiosny, lata, jesieni, zimy, do dni jasnych i pogodnych, ponurych i słotnych, a wszystkie one oddziałują tylko wówczas należycie, gdy są dostosowane do rzeczywistych stosunków. Tło, na jakim dzieci mają wiersz poznać, musi być o ile możności upodobnione do tła, na jakim wiersz powstał. To samo odnosi się i do czynności i zajęć ludzkich, do wypadków i zdarzeń. Myśl i treść powinny

być dostosowane do danej chwili, względnie dana chwila powinna być wykorzystaną dla celów nauki.

Sam wiersz powinno wyprzedzić chociażby w kilku zdaniach streszczające się przedwstępne przygotowanie. Stosownie do stopnia nauki będzie ono ulegało zmianom nie tylko pod względem samego sposobu podania, ale też i pod względem przerobienia treści, uchwycenia wątku myśli i utrwalenia całości. Najmłodszym dzieciom uprzystępnia się *zrozumienie wierszyka* pokrewną bajeczką, lub okolicznościowo przygotowanym wstępem, podkreślając przewodnią myśl i naukę moralną. Dzieci na tym stopniu nauki wyuczają się wierszyka na pamięć już w szkole, a w domu jedynie powtarzają i utrwalają, również według wskazówek, które otrzymają od nauczyciela. Starsza młodzież otrzyma w przygotowaniu nawiązanie do rzeczy jej wiadomych i znanych, zaś zasadnicza myśl i nauka etyczna powinny być nieco rozwinięte, względnie pogłębione. Wyuczenie się wierszyka można dzieciom młodszym z pośród tej już ze szkołą obeznaną młodzieży ułatwić, pozostawiając właściwe zadanie na zajęcie domowe.

Ponieważ dzieci nie umieją zazwyczaj posługiwać się rozumowo uzasadnioną i dla nich najbardziej wskazaną metodą memorowania, wskutek czego wyuczenie się wierszyka sprawia im niemałą trudność, a następnie wyuczony wierszyk rychło zapominają, pożądanem jest na dalszych stopniach nauki, już od drugiego oddziału nawet poczynając, pouczać dzieci o czynnikach i warunkach, sprzyjających memorowaniu, oraz zaznajomić je z najodpowiedniejszym i dla nich najprzystępniejszym sposobem *mnemotechniki*. Przedewszystkiem powinna szkoła oduczać dzieci wszelkiej mechaniczności i sztuczności w uczeniu się, zwłaszcza w wyuczaniu się pamięciowem, i zwracać uwagę na to, że każdą naukę ułatwia bardzo dokładne zrozumienie treści, tak w szczegółach wyrazów, jak i w całości myśli. Dzieci chętnie wsłuchują się w rytm i łatwiej zapamiętują niewielkie rymami powiązane odstępki, chociaż nie stanowią one zazwyczaj całości pojęciowych, mimowoli przytem rozkawałkują najpiękniejsze i najwznioślejsze myśli na cząstki, pozbawione wszel-



kiej treści, zatracając wskutek tego to, co stanowi właściwe piękno, rzecby można, dusze utworu poetycznego. Wiersza — powiada K. Drzewiecki — „uczyć się należy powtarzając *całość pojęciową*, która stanowi jednocześnie też *całość muzyczną*, lub epiej powtarzając cały niezbyt długi utwór“ \*). Wreszcie wskazanem jest przypominać dzieciom jak najczęściej, że ucząc się nie powinny mieć ciągle książki w ręku i tekstu przed oczyma, ale powtarzając wiersz w częściach lub w całości, odkładać książkę na bok i w ten sposób zaufać tylko sile własnej pamięci. Do nauki tej, jak i wogóle każdej innej wybierać należy miejsce spokojne, zaciszne, w któremby uwagi ich nic nie rozpraszało. Jedna godzina pracy umysłowej w skupieniu więcej korzyści przyniesie, niż godzin kilka nauki w miejscu nieodpowiedniem i w okolicznościach, odwracających uwagę od właściwego zajęcia.

Jak wogóle nauka każdego przedmiotu musi się dostosowywać do różnych stopni pojętności i rozwoju umysłowego dziecka, tak też i nauka wierszy uzależniona jest od tych i wielu innych jeszcze warunków. Opracowanie jednego i tego samego wiersza inną drogą i na inną miarę pójdzie w klasie z mniejszemi, a inną w klasie z większemi dziećmi, inaczej będzie ono wyglądało w klasie o jednolitym, a inaczej o mieszanym zespole dzieci pod względem pochodzenia, stanu, wyznania, zdolności i t. p., a także inaczej w szkole męskiej, a inaczej w szkole żeńskiej, inaczej w szkole miejskiej, a inaczej w szkole wiejskiej. Zawsze jednak tok postępowania przy opracowaniu wierszy da się w niektórych częściach ująć w pewne, stale powtarzające się normy. Przejdę więc tok lekcji w tych częściach, które zasadniczo nie ulegną zmianie w żadnej klasie, względnie szkole.

Przewidując lekcję na temat, będący w planie szczegółowym, trzeba przygotować odpowiednie podłoże, wprowadzić dzieci w nastrój, który ułatwi im przejęcie się treścią wiersza. Nie jest rzeczą zbyt łatwą wywołanie w duszy jednostki lub

\*) Konrad Drzewiecki: Zarys metodyki języka polskiego. Str. 135. Warszawa. Nakł. Gebethnera i Wolffa, 1922.

większego zespołu ludzi nastroju wogóle, a tem trudniejszą wywołanie nastroju pożądanego w danej chwili. Wprawdzie są dzieci zazwyczaj podatniejsze i przystępniejsze wszelkim wpływom zewnętrznym, aniżeli starsze osoby, a między dziećmi są znów wrażliwsze dziewczęta od chłopców, jednak zdarza się, że i u dzieci nie zawsze uda się osiągnąć ten stopień nastroju, któryby nauczyciel mieć pragnął. Łatwiejsze rozwiązanie zadania tego będzie miał zawsze ten, który serca dzieci swojej klasy pozyskał, dzieci poznał, pokochał je i potrafi do nich w każdej okoliczności odpowiednio przemówić, tak iżby treścią słów jego się przejęły.

Aby wywołać ten pożądaný nastrój, nie trzeba mówić wiele; wystarczy powiedzieć słów kilka, ale dobitnie i z uczuciem, tak, aby pod ich wpływem serce zadrgało, niejako struna pod dotknięciem młoteczka, czy też smyczka. Kto mówi rozwlekłe, mówi niepotrzebnie i raczej nudzi i zniechęca dzieci, niż je poucza, i ten nie wywoła u nich nastroju pożądanego. Dla podniesienia i spotęgowania nastroju dobrze jest posługiwać się środkami pomocniczymi. Muzyka i malarstwo, przyroda i okolicznościowe wypadki lub zdarzenia mogą odegrać tu ważną rolę. Od uzyskania nastroju zależy dalszy przebieg lekcji. Chwilę nastroju trzeba umieć wyzyskać i poprowadzić dalej lekcję w takim tempie, aby nic z tego nie uronić, co może i powinno całość lekcji upiększyć i uwypuklić, oraz doprowadzić do wyników obfitych i trwałych.

Wszelkie objaśnienia i uwagi gramatyczne i językowe lepiej podać przed właściwą lekcją wiersza, albo też ująć je tak w ramy nauki gramatyki, aby już z góry ułatwić sobie opracowanie samej treści wiersza, uwalniając umysł dzieci od drobiazgów, mogących łatwo zniweczyć osiągnięcie głównego celu. Na daną więc godzinę pozostawałyby tylko wyjaśnienia, odnoszące się do niezrozumiałych miejsc samej treści i najniezbędniejsze o formie wiersza.

Tuż przed wygłoszeniem wiersza w całości poda nauczyciel króciutko i zwięźle treść jego i podkreśli istotną myśl, która powinna być ujęta w słowa nietylko jasne i silne, ale także

miłe i ciepłe, aby harmonizowały z nastrojem, rozbudzonym w sercach dzieci. Myśl tę, zawierającą zwykle jakiś moment etyczny, albo odnoszącą się do pewnego ideału, mogącą n. p. wysławiać wielkie czyny ludzi lub piękność przyrody, powinno się w ten sposób utrwalić, że ją powtórzą wprzód zdolniejsze, następnie średnio uzdolnione z pośród dzieci szkolnych tak, jak ją uchwyciły i zrozumiały.

Podawanie wiersza szczegółowemu rozbiorowi wówczas, gdy dzieci już lubują się pięknem formy i myśli, uważam nie tylko za zbyt cenne, ale nawet i szkodliwe. Wskutek rozdrobienia i rozkawałkowania straci na piękności całość utworu, a pamiętać należy, że raz utraconego czaru jego uroku nauczyciel żadnymi już środkami nie odzyska.

Wygłoszenie wiersza będzie deklamacją wyrazistą i zrozumiałą, oraz w całym tego słowa znaczeniu piękną i porywającą. Po nauczycielu czytają dzieci. Naprzód czytają i starają się ile możliwości jak najlepiej naśladować podany im wzór dzieci, odznaczające się dobrą i piękną wymową, a następnie może przeczytać wiersze i jedno z mniej uzdolnionych. Nieudolnemi dziećmi nie należy się posługiwać, aby nie osłabić uzyskanego wrażenia. Błędną wymowę poprawi nauczyciel, a trudniejsze do oddania miejsca wyuczy w szkole.

Wiele korzyści i przyjemności odnoszą dzieci z wierszy, które dadzą się inscenizować. *Inscenizowane wiersze* wnoszą zwykle ruch i życie, które nauce bardzo sprzyjają.

Dzieci niższych oddziałów powinny już w szkole, przy pomocy nauczyciela wyuczyć się wiersza; dzieciom starszych roczników można go zadać na zajęcie domowe. Na odpytywanie wierszy nie powinno się zużywać dłuższego czasu, względnie nie powinno się wymagać od całego szeregu dzieci wygłaszania w czasie jednej lekcji tego samego wiersza ani też kilku różnych wierszy. W pierwszym wypadku spowoduje nauczyciel ogólne *znużenie*, a w drugim *znużenie*. Z chwilą, gdy praca umysłowa zaczyna męczyć, należy ją przerwać, gdyż gorzej jest, jeżeli, przeszedłszy w mechanizm, sama ustanie.

W każdej fazie lekcji, poświęconej opracowaniu wiersza, powinien nauczyciel zdawać sobie z tego jasno sprawę, że cel nauki osiągnie tylko wówczas, gdy uczniowie odczują przyjemność i objawią swą radość wewnętrzną z wrażeń, które odniosły, przeżywając wspólnie z nim kilka chwil słońcem poezji opromienionych.

Kazimierz Króliński.

## Wychowanie wychowawców.

Żyjemy w okresie ważnych reform i przeobrażeń, prawie we wszystkich, a przynajmniej w najważniejszych dziedzinach zbiorowego życia społeczeństw. W oczach naszych dokonywują się takie zmiany, jak n. p. zmierzch monarchizmu, próby realizacji utopij Marksa i t. p. Niemniej wewnątrz społeczeństw zmieniają się ustroje, odwracają wartości, przegrupowują się wpływy, układają się na nowo warstwy, rozsądzone przez tektoniczne zjawiska wielkiej wojny.

Z tych wszystkich zjawisk najważniejszym jest niezaprzeczalnie demokratyzacja społeczeństw. Proces ten jednak, rozwijający się od lat w linii naturalnej, uległ gwałtownemu uskokowi, załamał się i odwrócił, jak odbita fala. Co to znaczy? Idea demokratyzacji społeczeństw ma swój wyraźny cel: należy wydzwignąć do naznaczonego poziomu warstwy upośledzone, trzeba oświecić te warstwy, podnieść je ekonomicznie, uspołecznic i wciągnąć w orbitę społecznej pracy i politycznego życia w całej pełni.

Idea ta wszakże została zwichnięta zasadniczo, przede wszystkim w Rosji, gdzie, jak wiadomo, niwelacja społeczeństwa dokonała się w sposób odwrotny, t. j. zniszczono inteligencję i zepchnięto ją na poziom, że się wyrazimy terminem geograficznym — dywersji.

Siła rozpędowa tego procesu działa i na zewnątrz, promieniuje i wpływa na sąsiedztwo, stąd i u nas znać już wyraźnie tendencję ogólną w kierunku podobnej niwelacji.

Najpotężniejszym wykładnikiem pracy ideowej szczyła się u nas inteligencja, poczawszy od wielkich naszych romantyków, pogłębiał tę ideę pozytywizm, wysunął ją na pierwszy plan neo-romantyzm; niestety w czasach dzisiejszych nastąpiło pewne zniechęcenie z powodów natury ekonomicznej, jakkolwiek praca wre dalej, podtrzymywana przez wybitne jednostki i organizacje. Ogół warstw inteligentnych zubożał, nie uznając, że dzisiejszy chłop milioner, paskarz, albo i zarabiający dobrze robotnik, nie wart jest specjalnej troski i opieki.

I tu właśnie znajduje się ów krytyczny punkt załamania idei.

Zejdźmy do ludu i popatrzmy na tę sprawę z jego punktu widzenia, a przekonamy się, że istotnie załamanie jest poważne. Lud osiągnął stanowczo więcej, niż mu się należało z tytułu jego kwalifikacji. On do wielu rzeczy i spraw nie dojrzał jeszcze. Posunawszy się jednak anormalnie o kilka szczebli wyżej mniema, że wszystko w porządku; nie uznaje swych braków i — co najważniejsza — na przewodników swoich, nauczycieli i księży, patrzy z nieufnością i nawet lekceważeniem. Ksiądz jeszcze od biedy ma trochę poważania, bo też i ważny ma głos w konfesjonale i na ambonie, „po łacinie“ umie i grunt ma i gospodarstwo, jest więc do pewnego stopnia „panem“, ale nauczyciel... „Phi, uczyć dzieci, czy to sztuka? Każdy z chłopów to potrafi“.

Zdaje się nam, że moment ten jest niesłychanie ważny. Wymaga on koniecznie pewnych reform w dziedzinie kształcenia nauczyciela. Ażeby podnieść autorytet nauczyciela, trzeba go wyposażyć jak najtroskliwiej, by jak najspokojniej mógł się przyłożyć do ciężkiej i odpowiedzialnej pracy. Stąd też i projekty sześcioletnich i nawet siedmioletnich seminarjów zyskują coraz większą popularność. Dzisiejsze seminarja pięcioletnie nie są wystarczające. W projektach tych, tu i ówdzie ujawnianych, jest dążność do tak zwanego pogłębienia planu z zakresu wykształ-

cenia ogólnego. Mówi się nawet o specjalnych kursach o charakterze uniwersyteckim (dwa końcowe lata). Projektodawcy wszakże nie biorą pod uwagę tego szczegółu, że na niwie oświatowej wśród ludu potrzeba pracowników uniwersalistów a nie specjalistów, i że przez długie jeszcze czasy nauczyciel na wsi musi być przede wszystkim popularyzatorem nauki we wszystkich jej gałęziach, że potrzebna mu jest wiedza encyklopedyczna, a nie ścisła.

Na barkach nauczyciela wiejskiego spoczywa szereg takich oto zadań:

Nauczanie i wychowywanie działwy w myśl postępu na tem polu. Musi być zatem dobrym pedagogiem i dydaktykiem. Nie może on jednak zamknąć się w obrębie swojej szkółki, ale działalność wychowawczą powinien rozciągnąć daleko poza nią, aż po granice wioski. Pragniemy, ażeby nauczyciel umiał poprowadzić kurs dla analfabetów i żeby szerzył oświatę w swej gminie w inny sposób jeszcze. Tu należy prowadzenie czytelnicy, teatru ludowego i chóru. wszelkiego rodzaju kursa zastosowane indywidualnie do miejscowych warunków, jak kurs garncarstwa, koszykarstwa, tkactwa, kilimkarstwa itp. Dalej kooperatywy różnego rodzaju, jak sklep, spółka mleczarska, zbytu jaj, przetworów owocowych. Musi być nauczyciel dobrym psychologiem i mowcą w różnych okazjach i posiadać zdolność, któraby mu pozwoliła objąć w zakres swoich wpływów wszystkie przejawy życia ludu pod względem kulturalnym, ekonomicznym, społecznym i narodowym. Wiedza, takt, obowiązkowość, życzliwość dla wszystkich i uprzejmość zjedną mu niezawodnie ogólne uznanie, posłuch i szacunek — i wówczas praca jego staje się owocną. Od nauczyciela domagamy się jeszcze wielu innych rzeczy natury ogólniejszej. Dobrzeby było i korzystnie dla kultury i nauki, gdyby nauczyciel prowadził ścisłe obserwacje meteorologiczne, konserwował zabytki historyczne, ubiory, zwyczaje, kolekcjonował osobliwości z zakresu etnografji, prowadził studia gwary, podań, wierzeń, zabobonów, podjął się prób z dziedziny psychologii ludu itd. itd. Materiały te i studia miałyby nieocenioną wartość dla nauki polskiej i kultury. Rozumie

się, nie wszystko to da się zrobić odrazu, w jednym roku — plan musiałby być rozłożony na lat kilka. I zresztą istnieją szkoły o dwu i więcej siłach nauczycielskich, pracę więc można podzielić. Szkoła o kilku siłach może się stać niesłychanie ważną placówką pracy oświatowej, naukowej, ekonomicznej i społecznej, jeżeli nauczycielstwo ideę tę zrozumie doskonale, no i jeżeli będzie odpowiednio przygotowane.

Przedewszystkiem należałoby dostosować do potrzeb kulturalnych, oświatowych i t. p. programy nauki w seminarjach. Programy dzisiejsze mają poważne luki. Nie mówi się tu nic o wychowawstwie, tym najważniejszym czynnikiem szkolnym, nie ma w nich mowy nawet o literaturze dla dzieci i młodzieży, niema wskazań i wytycznych w kierunku pracy nauczyciela poza szkołą w różnych dziedzinach, za mały nacisk kładzie się na higienę wogóle, natomiast specjalną troskę poświęca się gimnastyce, grom i zabawom. Gimnastyka dla dziatwy wiejskiej jest ważna, ale nie niezbędna. Wyroby papierowe, wycinanki, ozdóbki, świecidełka itp. nie są na wsi popularne, zwłaszcza ozdoby na drzewko, którego lud nie uznaje i bardzo z tego cieszyć się trzeba, bo o tyle zaoszczędzimy drzewek w ogólnem zalesieniu kraju.

Statuty organizacyjne nowych seminarjów muszą ulec gruntownej rewizji, co pociągnie za sobą także odpowiednią zmianę programów. Znosi się jednak przy tej sposobności na pewne niebezpieczeństwo: na zupełne usunięcie ze seminarjów tych zaawansowanych ze szkolnictwa powszechnego nauczycieli, którzy nie mają patentu uniwersyteckiego. (Ustawa z d. 22. września 1922.) Dyrektorowie seminarjów zaś na Zjeździe T.N.S.W. uchwalili wnieść do rządu memorjał, domagający się specjalnych dodatków i remuneracyj dla profesorów gimnazjalnych, którzyby się zdecydowali na pracę w seminarjach, do której nie wiele obecnie znajduje się chętnych.

Ze względu na cel i zadania szkolnictwa powszechnego w kierunku szerzenia kultury głównie wśród ludu wiejskiego, kwestja ta wymaga szerszego omówienia.

Rozpisano n. p. konkurs na posadę nauczyciela, przy-  
puśćmy pedagogiki i metodyki w seminarjum, i ubiega się o nią:  
1. nauczyciel szkół powszechnych, posiadający wszystkie egza-  
mina nauczycielskie. Pracował kilkanaście lat po wsiach i mia-  
steczkach, zakładał czytelnie, kółka rolnicze, może nawet praco-  
wał naukowo, kierował szkołą jednoklasową, potem czterokla-  
sową, w końcu 7-klasową, był przez jakiś czas zastępcą inspek-  
tora, ma więc zasobną praktykę, doświadczenie, rutynę peda-  
gogiczną, zna lud i jego potrzeby, zna działwę wiejską i mało-  
miejską — jednym słowem pedagog z powołania i zamiłowania.  
Drugi kandydat, urodził się w wielkiem mieście, zna wieś tylko  
z przejazdu kolejną, ale ukończył świeżo filozofię i to filozofię  
ściłą. Oczywiście posadę otrzymuje ten drugi. Nie ulega wą-  
pliwości, że ten ukończony filozof zdziała bardzo wiele dla mło-  
dzieży seminarjalnej, jednakże czy da jej to, co mógłby dać  
tamten pierwszy? Nad tem trzeba się zastanowić koniecznie.

Nauczyciel seminarjum, który zna potrzeby szkolnictwa po-  
wszechnego, patrzy na swoją klasę innemi oczyma, niż ten, kto  
o potrzebach tych niema wyobrażenia. Ów pierwszy widzi jak  
w kalejdoskopie tyle klas działwy, ile ma przed sobą kandyda-  
tów; każde jego zdanie, każda myśl kieruje się właśnie w głąb  
tego kalejdoskopu — słowa jego skierowane są do kandydatów,  
jakby do telefonu na różne odległości, w czasie i przestrzeni.  
„Oto tego dzieci swoje nauczysz, to w ich serduszka wpoisz,  
to znowu wykorzystasz w pracy pozaszkolnej w takiej a takiej  
okoliczności“ — tak wynika z pomiędzy wierszy wykładu nau-  
czyciela.

A zatem? Poobsadzać wszystkie seminarja nauczycielami  
szkół powszechnych? Obniżyć poziom nauki? — Nie! Nie o to  
idzie. Doskonałość seminarjów nie polega jednak na pogłębieniu  
nauki do poziomu uniwersytetu, bo temu sprzeciwia się ich cel.  
One muszą wychowywać popularyzatorów przedewszystkiem  
i uniwersalistów, a nie specjalistów i badaczy wyłącznie. Wszak  
gdy nauczyciel na swoim stanowisku ma choć trochę pojęcia  
z każdej niemal dziedziny wiedzy, co mu potrzebne nietylko  
w pracy szkolnej, ale i w praktyce, wówczas chłop idzie do



niego po radę, zarówno w sprawie weterynaryjnej, jak i prawniczej, politycznej, społecznej itp.

Niewątpliwie w seminarjach są potrzebni nauczyciele z wykształceniem uniwersyteckiem, specjaliści w matematyce, fizyce, historii, językach itp., ale nie można z nich usuwać specjalistów w metodyce, w wychowaniu zawodowym i obywatelskiem.

Podobno przedmioty takie, jak metodyka, dydaktyka mają niebawem objąć specjaliści w pedagogii, absolwenci ścisłej filozofii, i to może wywołać właśnie obniżenie kwalifikacji kandydata nauczycielskiego, wychowanego na modłę nauki ścisłej. Wiemy bowiem, że filozofja jest nauką abstrakcyjną, że jako taka w praktyce szarego życia rzadko ma zastosowanie. Nauczyciel wiejski, miłośnik czystej nauki nie może być popularyzatorem. Na swoim stanowisku może on przysporzyć nauce cennego materiału, ale szkoła powszechna ma przecie inne zgoła cele — przedewszystkiem musi służyć jako czynnik kulturalny ad usum delphini, a potem dopiero nauce.

Nam się zdaje, że obok profesorów specjalistów należałoby kreować w seminarjach posady wychowawców, którzyby mieli za zadanie przysposobić młodzież do wszechstronnej pracy na swem stanowisku i tu właśnie nadają się najlepiej wybitne siły ze szkolnictwa powszechnego. Sił takich nam nie brak. Ubytek ich nie zuboży ogółu nauczycielstwa szkół powszechnych, gdyż wynagrodzą ten ubytek nowe, wychowane praktycznie zastępy nauczycielskie.

Ponadto mogłyby władze zorganizować specjalny kurs praktyczny dla tego rodzaju wychowawców. Uczestnicy mogliby słuchać odpowiednich wykładów wybitnych sił profesorskich, ogliby zwiedzać rozmaite zakłady wychowawcze, instytucje, pogłębić nie tylko wiedzę ale i praktykę, i wówczas dopiero mogliby objąć stanowiska specjalistów wychowawców w seminarjach. Koszta takiego kursu przyniosłyby więcej pożytku, niż specjalne dotacje „na przynętę“ dla profesorów gimnazjalnych. Nie odciągnęłoby się też od gimnazjów sił, co także jest rzeczą ważną, bo wszak niedawno jeszcze czytaliśmy w dziennikach, że w szkolnictwie średnim w b. Królestwie jest 80% nauczy-

cieli nieukwalifikowanych, t. j. nie posiadających wykształcenia uniwersyteckiego. A mimo to wspomniana ustawa wyeliminuje zastęp nauczycieli szkół powszechnych ze seminarjów, w których nierzadko zajmują nawet stanowiska dyrektorów.

UWAGA: Z poglądami autora można się godzić, ale można też być odmiennego zapatrywania. Pożądaną rzeczą byłoby, żeby który z wytrawnych nauczycieli z pod dawnego zaboru pruskiego, gdzie były seminarja wzorowe, 6-cio letnie, wypowiedział się w tej mierze.

## Nowy typ szkoły.

Wydział programowy Departamentu szkolnictwa średniego Ministerstwa W. R. i O. P. opracował szkic projektu programu nowej szkoły średniej, którą nazwał licealną. Jest to trzyklasowa nadbudowa na siedmioklasowej szkole powszechnej.

Typ ten dla nauczycielstwa z pod b. zaboru austriackiego nie jest nowością. Istniał on bowiem w Austrii i u nas w Małopolsce, jako szkoła dla dziewcząt, których nie chciano obarczać wiadomościami z filologii klasycznej, a opierał się na literaturach polskiej i obcej, francuskiej i niemieckiej, i na jednostopniowości przy nauce przedmiotów.

Typ ten — jak powszechnie wiadomo — zbankrutował, a doświadczenie uczy nas, że powodem nieprzyjęcia się go na gruncie galicyjskim był brak uprawnień dla absolwentek tej szkoły. Ukończona liceantka, uzbrojona w patent dojrzałości, miała dostęp na wydział filozoficzny uniwersytetu w charakterze *sluchaczki nadzwyczajnej* i to był jedyny jej dorobek po dziesięcioletniej nauce. Zazwyczaj też z tego prawa absolwentka liceum nie korzystała, ale na uzupełniających kursach albo kształciła się w językach klasycznych i dopełniała licealny egzamin dojrzałości maturą gimnazjalną, albo przynajmniej seminarjalną, aby w ten sposób zdobyć kawałek powszedniego chleba.

Słusznie zatem, gdy Wydział programowy pragnie stworzyć szkołę średnią o nowym typie, godzi się zapytać, jakim

celom ma ta szkoła służyć, do czego pragnie przysposobić jej absolwentów? Jesteśmy społeczeństwem za ubogiem, aby dziecko posyłać do szkoły tylko dla wysokiego ideału kształcenia. Długo jeszcze w Polsce rodzice doszukiwać się będą musieli w posyłaniu dziecka do szkoły średniej korzyści praktycznych z nauki i program nowej jakiejś koncepcji szkolnej musi z góry praktyczność swoją przedstawić i wykazać. Tymczasem projekt ministerjalny nic o tem nie mówi, to też trudno mówić o szczegółach, o rozkładzie godzin w zamierzonych liceach i zakresie nauki poszczególnych przedmiotów, gdy nie zna się intencji twórców nowego, licealnego projektu.

Natomiast trzeba się zapytać, czy szkoła średnia niższa, coś w rodzaju dawnych austriackich niższych gimnazjów, miałaby rację istnienia. Gdyby przysposabiała młodzież męską i żeńską o średnim, ogólnem wykształceniu tak, aby jej umożliwić dostęp do służby państwowej na urzędnika w urzędach podatkowych, przy poczcie, kolei, cła, w biurach rachunkowych, protokołach, ekspedytach i t. p., gdyby przewidywała nadbudowę dwuletnią w kierunku wykształcenia zawodowego w szkołach naukowych i kupieckich, gospodarczych, agrotechnicznych i t. d. nie możnaby takiemu liceum odmówić racji bytu, o ileby jej murów nie zapełniała młodzież wybrakowana ze szkoły średniej o wyższym typie. Cel jednak takiej szkoły musiałby być z góry określony i do niego dostroiłby się musiał rozkład godzin przedmiotów nauki, oraz ich zakres; musiałyby też przed otwarciem takich szkół powstać zastosowane do zakresu wymagań podręczniki, których brak w liceach dawnych był także jedną z przyczyn ich upadku, bo przez używanie — z powodu braku książek właściwych — podręczników dla gimnazjów ośmioklasowych powodowano przeciążenie i mijano się z zamierzeniami autorów liceum.

Dopóki jednak cel Wydziału programowego Departamentu szkolnictwa średniego nie jest wiadomy, dyskusja nad rozkładem godzin byłaby przedwczesna. Na razie można tylko zauważyć, że projekt wyznacza zbyt wielką liczbę godzin tygodniowej nauki (33, 35, 35) i tylko w języku obcym oraz rysunku, tudzież

chemji i gimnastyki dochodzi do poziomu klasy VI. programu gimnazjum matematyczno-przyrodniczego, podczas gdy język polski i naukę historii, oraz matematyki równa z poziomem kl. III—V gimnazjalnej.

W. Kucharski.

## Młodszej braci nauczycielskiej do naśladowania.

Żyjemy w czasach troską o byt materialny jak mgłą otoczeni. Mgły, przeważnie zimne, przejmujące, nie tyle swą grozą ile przewlekłością, zmorą uporczywą ciążą niejednokrotnie na naszym mózgu, naszej chęci i woli. Dlatego doznajemy przyjemnego uczucia ulgi, gdy myślą sięgniemy w krainę górnej, słonecznej przeszłości, w krainę wspomnień starszej generacji, która choć gorzki chleb niewoli spożywała, hartowała się jak stal w twardej szkole życia, w szkole... pruskiej, żyjąc tą błogą nadzieją, że przecież kiedyś, w bliżej nie określonej przyszłości, słońce wolności zaświeci wymarzonej najukochańszej Ojczyźnie, że to, co niejednemu wydawało się fatą morgana, przyoblecze się w kształty konkretne.

W ciągu 160 lat rozłąki ziemi górnośląskiej z okrawkiem ziemi cieszyńskiej wyżłobiły dwa różne systemy zaborcze niejedną różnicę w stosunkach, przekonaniach, języku nawet mieszkańców drogiego nam Śląska. Nie dziw też, iż z niedowierzaniem wzajemnem zbliżają się tam obecnie do siebie dwa obozy nauczycielskie: cieszyński z zasobem doświadczenia, ze znajomością języka, z wyrobieniem narodowem, zorganizowany w Polskim Tow. Pedagogicznem w Cieszynie, i niezorganizowana rzesza nauczycielstwa górnośląskiego, zasilona setkami pracowników doświadczonych z Małopolski. Obecnie kończy się okres owocnej działalności Pol. Tow. Ped. i zacząć się ma praca pedagogiczna na szerszej niwie. Ponieważ podobną metamorfozę przechodziło Pol. Tow. Pedagogiczne we Lwowie,

rzeczą będzie wskazaną sięgnąć do skarbnicy przeszłości i przypomnieć choćby tylko pobieżnie nici wiążące ongiś te dwa bratnie Zrzeszenia, mające identyczne prawie cele.

W siódmym dziesiątku XIX. w. usiłowali cieszyńscy Polacy, ś. p. Stalmach, Filasiewicz, ks. Świeży i inni założyć w Księstwie Cieszyńskim międzywyznaniowy oddział Towarzystwa Pedagogicznego galicyjskiego i w tym celu zebrali znaczną liczbę nauczycieli w sali Czytelni ludowej, gdzie z ramienia Tow. Ped. z siedzibą we Lwowie, przemawiał znany redaktor i polityk, Tadeusz Romanowicz, przebywający podówczas w Krakowie. Zamiar ten udaremnił rząd krajowy w Opawie, tępiący wszelkie nieniemieckie objawy narodowe, który nie zatwierdził statutu galicyjskiego. Gdy zaś Tow. Pedagogiczne zmieniło statut i postarało się o jego zatwierdzenie w Wiedniu, na Śląsku zabrakło już zwolenników narodowej organizacji nauczycielskiej.

Dopiero w r. 1888 Jerzy Kubisz, założyciel „Miesięcznika Pedagogicznego“ i pierwszy jego redaktor stał się organizatorem śląskiego Tow. Pedagogicznego.

Ośmiu kolegów Kubisza, założycieli Kółka Pedagogicznego ustroniańskiego, kolebki przyszłej organizacji polskiej, nauczycielskiej, uchodziło w owych czasach za „zagorzalców narodowych“. Wydatki, połączone z wydawnictwem Pisma ponosiło kilkunastu członków Kółka, z ostatnich zakątków wsi Wisły, 30 km oddalonych od kolei. Znosić musieli przytem nadzór policyjny ze strony austriackich władz bezpieczeństwa, szykany urzędowe, brak poparcia ze strony ogółu i ciężkie warunki materialne. Na posiedzenia do Ustronia lub Wisły wychodzili członkowie Kółka wcześniej rano, a wracali późną nocą, odbywając marsze po kilkadziesiąt kilometrów z dalekich wiosek górskich.

Obok redaktora Kubisza jednym z głównych filarów organu nauczycielskiego Śląska był Jerzy Michejda, kierownik szkoły w Ustroniu, którego wybrano pierwszym przewodniczącym Kółka. Gdy statut Towarzystwa krajowy rząd śląski zatwierdził, przyjaciel Kubisza, akademik Świdrygiełło Świdorski z Płoskirowa, kazał go na własny koszt w drukarni kra-

kowskiej wydrukować. Założyciele Kółka byli to ludzie *młodzi*, starzy należeli do skoczowskiego Landlehrervereinu i nie chcieli słyszeć o tem, by można było należeć do kółka pedagogicznego z polskim językiem obrad.

Pomiędzy członkami Kółka spotykamy nazwiska Dra Niemca, Jana Kubisza i innych. Drogowskazem dla nich był program pracy pedagogicznej i narodowej nauczycielstwa polskiego, ujęty w formie wiersza kolegi-poety, Jana Kubisza:

Z tobą, ludu śląski, idziemy odtąd razem, jak należy;  
Idziemy z tobą, pełniąc obowiązki  
Prac wychowawczych koło twej młodzieży.

Idziemy razem z twą wiarą, co Bogu  
W piersi pobożnej stawia ołtarz trwały,  
I z twą miłością ojczystego progu,  
Gdzie się zwyczaję dawne zachowały.

Obecnie, po chwilowych przerwach, spowodowanych wypadkami wojennymi, pracę podjętą przed trzydziestu kilku laty prowadzą nauczyciele seminarjum naucz. na Bobrku. Z ich grona na wyszczególnienie zasługują Milata, Bobek, Buzek. „Miesięcznik“ wychodzi w kilku tysiącach egzemplarzy, ale do dalszego rozwoju musi zdobyć jeszcze kilka tysięcy stałych czytelników, którzyby go popierali.

Z nowym rokiem wyrażamy życzenie pod adresem Redakcji po myśli współpracownika Pisma, Michała Cieślara:

Oby rychło ziściły się dla społeczeństwa polskiego pod zaborami czeskim i niemieckim słowa Jana Kubisza, jednego z założycieli i współpracowników tego Pisma. Niech wam:

Zejdzie dzień nowy i piękny i jasny,  
Słońcem swobody zagrzeje, zaświeci,  
Wzbudzi z uśpienia i na ziemi własnej  
Siędą spokojnie wolne wasze dzieci!

Leon Stachoń.

## Szkoła powszechna w cyfrach.

(Na podstawie „Rocznika Polskiego“ 1922 Ignacego Weinfeldy).

Konstytucja polska nadaje obywatelom rozległe prawa, a przede wszystkim czynne i bierne prawo wyborcze; wymaga zatem od obywatela uświadomienia narodowego, zrozumienia przez niego polskiej racji stanu i obywatelskiego wyczucia. Te wysokie cnoty państwowo-twórcze może zdobyć obywatel przez szkołę, która mu daje do ręki niezbędne narzędzie, ucząc czytać i pisać, która, wychowując w duchu obywatelskim, równocześnie tępi analfabetyzm, jako wroga wszelkiego postępu i wykładnik obywatelskiej ciemnoty.

Spuścizna po zaborcach pod względem szkolnictwa powszechnego była niezbyt cenna. Jedynie Poznańskie miało dostateczną ilość szkół, ale szkoła tam była niemiecka, wynaradawiać chciała i powypaczać dusze polskich dzieci. Królestwo według statystyki z r. 1897 (ostatniej jaką posiadamy) miało na tysiąc mieszkańców 559 analfabetów, a stan ten z biegiem czasu pogarszał się tak bardzo, że przed wojną liczono na terenie b. Królestwa około 70 proc. analfabetów. W b. Galicji było nieco lepiej; ale i tu spis ludności z r. 1910 wykazywał jeszcze na tysiąc 282 osób nie umiejących czytać i pisać, mimo usilnych chęci naprawy stosunków b. Rady szkolnej krajowej i polskich instytucyj oświatowych, które współdziałały z władzami szkolnymi w tępieniu analfabetyzmu.

Wobec tego stanu rzeczy jedną z najdonioślejszych kwestyj w Rzeczypospolitej jest podniesienie szkolnictwa powszechnego do wymaganych przez kulturę narodową i interes państwowy wyzn, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. I trzeba powiedzieć, że rząd nasz — mimo częstych zmian osób na naczelnych stanowiskach — potrzebę rozbudowy szkolnictwa powszechnego docenia i w miarę sił, mimo braku nauczycieli zgęszcza sieć szkolną coraz bardziej. Daty statystyczne mówią o tej działalności naszej władzy szkolnej bardzo wyraźnie. B. Królestwo miało w roku szkolnym 1921/2 11.397 (z czego 1846 po miastach), a ziemie kresowe 2.115 szkół powszechnych,

b. dzielnica pruska 4.632, b. Galicja 6.727, a Śląsk Cieszyński 124 szkół, czyli razem było w Polsce prawie 25.000 szkół powszechnych. W stosunku do obszaru najgęściej rozmieszczone były szkoły w Poznańskim (11 na 100  $km^2$ ), najuboższe w szkoły było b. Królestwo (7 na 100  $km^2$ ). Szkoły w b. dzielnicy pruskiej były też najludniejsze. Tam na jednego nauczyciela przeciętnie wypadało 74 dzieci, podczas gdy w Małopolsce 58, a w b. Królestwie 57.

Liczba nauczycieli również tworzy poważny czynnik, bez którego szkoła nie może istnieć. Królestwo ma 17.864 armię nauczycielską, Poznańskie z Pomorzem ma 6.838 nauczycieli, Małopolska 16 210. W tym cyfrowym ogromie, obejmującym niespełna 41.000 ludzi, pracujących nad oświeceniem i wychowaniem własnego społeczeństwa, przeważają kobiety. Na 16.543 mężczyzn pracuje w szkolnictwie powszechnem 24.369 kobiet nauczycielek.

Szkoły powszechne nie są jednak jednolite. Wysoko zakrojony typ siedmioklasowej szkoły najliczniej reprezentowany jest w Małopolsce. Pełnych szkół siedmio- i więcejklasowych jest w b. Galicji 200, w b. dzielnicy pruskiej 172, a w Królestwie wraz z ziemiami kresowemi tylko 80. Odwrotnie przedstawia się sprawa szkół jednoklasowych. Królestwo i kresy mają ich aż 8.386, b. dzielnica pruska 2.301, Małopolska z Cieszyńskiem 3.357. Te cyfry mówią o niskim jeszcze stanie szkoły powszechnej w Rzeczypospolitej i domagają się od nas ciągłej i usilnej pracy w kierunku podniesienia poziomu szkoły tem więcej, że szkoła wiejska wykazuje olbrzymie przeludnienie dziećmi, co niejednokrotnie uniemożliwiać może postępy w nauce. W b. Królestwie na jednego nauczyciela w szkole miejskiej przypada 43 dzieci, a w wiejskiej aż 67; w b. dzielnicy pruskiej w mieście uczy nauczyciel 59 dzieci, na wsi 82, a w Małopolsce w mieście 42, na wsi zaś 68. Cyfry te wykazują dobitnie, że szkół jest za mało, a nauczyciel przepracowany. Brak nauczycieli uderza w tej statystyce w sposób rażący i usunąć go potrzeba, jeśli szkoła ma spełnić należycie swoje zadanie. Dotychczasowe seminarja nauczycielskie w liczbie 153, w czem



96 państwowych, a 136 z językiem wykładowym polskim, z liczbą uczniów i uczenie 20.314 (z czego tylko 5297 w internatach) nie prędko zaspokoją potrzeby szkoły powszechnej, zwłaszcza, że równocześnie musi iść praca rozbudowy szkoły powszechnej przez zakładanie szkół corazto nowych i przekształcanie jednoklasowych na więcejklasowe. Szczególniej brak szkół uderza w Królestwie i na kresach. Na 1000 mieszkańców korzysta tam z dobrodziejstwa szkoły zalewie 83 osób, podczas gdy w Małopolsce ten stosunek wyraża się cyrą 126, a w b. dzielnicy pruskiej 174.

W. Kucharski.

## PIŚMIENNICTWO.

**Dr. Antoni J. Mikulski** — *Kraków. Preparandy nauczycielskie.* Wydawnictwo Minist. W. R. i O. P. Warszawa 1922. Skład główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Skromna wyglądem zewnętrznym a jednak tak niezwykła i jedyna w swoim rodzaju książka! Niby to nic nie znacząca kronika chwili a właściwie dokument historyczny. Zobrazowanie usiłowań a równocześnie stwierdzenie poważnych wyników krótkiej ale celowej i już owocnej pracy!

Termin: „preparanda“ nie obcy nikomu, kto zajmował się historją szkolnictwa na ziemiach polskich. Znany on dobrze nauczycielom „starej daty“ b. zaboru austriackiego, którzy z preparandy jednorocznej a nawet kilkumiesięcznej w erze pokonstytucyjnej wynosili całe swe przygotowanie zawodowe i wykształcenie nauczycielskie. Niemniej dobrze znany on nauczycielstwu b. zaboru pruskiego, gdzie preparanda była wstępem, jakby podbudową seminarjum.

Czem jest polska preparanda nauczycielska?

Mówi o niej dokładnie wymienione wyżej wydawnictwo Ministerstwa. Jest i nasza preparanda jakby podbudową seminarjum, jakżeż jednak inaczej pomyślana od obcej nam duchem preparandy austriackiej czy pruskiej. To nie zakład, mający na celu wyłącznie przygotowanie naukowe do seminarjum dla tych, którym tego przygotowania brak — to *ognisko wychowawcze*, które ma przyszłego kandydata stanu nauczycielskiego nietylko naukowo przygotować do pobierania nauki w seminarjum, ale ma go także wychować, wychować w atmosferze czystej, urabiającej charakter, w atmosferze pracy i jej umiłowania, atmosferze tchnącej nawskróś duchem obywatelskim, duchem miłości najwyższych ideałów i poświęcenia.

Powszechnie znany jest w Polsce brak nauczycieli. Potrzeba ich jeszcze tysięcy, by obsadzić już istniejące i nowo powstające placówki szkolne. Gorączkowa atmosfera współczesnego życia lat powojennych, dająca duże zyski materialne każdemu, kto chce i umie pracować, niezbyt sprzyja pracy w zawodach t. z. idealnych. To też, jakkolwiek nie możemy się uskarżać na brak frekwencji w seminarjach nauczycielskich, to jednak znaczny procent młodzieży tych zakładów oddaje się po ich ukończeniu zawodom innym. Dobrze się więc stało, że pomyślano o zakładach, które przygotowując naukowo i wychowawczo przyszłych adeptów nauczycielskich, wprowadzają ich wcześniej w atmosferę ich przyszłego zawodu. Można się nie zgodzić na to ze względów na zasadnicze postulaty, że uczeń w 14 roku życia nie może decydować o swym przyszłym zawodzie — ale nie można zaprzeczyć, że przyjmując tę pedagogiczną anomalję *a priori*, mniejszym złem będzie odpadnięcie skromnego odsetka młodzieży od zawodu nauczycielskiego, o ile nie wykaże należytego powołania do niego, aniżeli wprowadzenie do zawodu młodzieży z brakami pod względem wychowawczym i naukowym. Należyte przygotowanie materiału uczniów do seminarjów naucz. pod względem wychowawczym i naukowym — oto właściwy cel preparand. Pomyślane jako zakłady naukowo-wychowawcze, dwuletnie, dla uczniów mających ukończone co najmniej cztery oddziały szkoły powszechnej, złożone z dwóch klas preparandy i bursy — tworzą nieznaną prawie u nas typ zakładu wychowawczo-naukowego. Pozornie wydaje on się czymś przejściowym, nie sądzę jednak, by przestał istnieć po niedługim czasie. W naszych warunkach, gdy przy należytej obmyślanej sieci szkolnej wypełnić możemy luki w zawodzie nauczycielskim w najlepszym razie po jakichś 20 latach, preparandy ostoją się jeszcze długo.

To też organizacje ich i sposób prowadzenia nie zdradza tymczasowości, a jeżeli nie jest może ostatnim wyrazem doskonałości, to przecież zapowiada dalsze etapy rozwoju, jeśli nie *sub specie aeternitatis*, to w każdym razie *sub specie* dalekiej *futuritatis*.

Ministerstwo dobrą obróbiło drogę w przygotowaniu kandydatów nauczycielskich zwłaszcza na terenie, gdzie szkoła polska pod naciskiem zaborcy albo nie mogła się rozwijać, albo gdzie jej wcale nie było. Można pracy i usiłowaniom Ministerstwa odnośnie do preparand robić różne zarzuty, jak to zwykli czynić zawodowi śledziennicy, szukający dziury na całym, największy jednak pesymista nie odmówi pomysłowi stworzenia preparand zdrowej podstawy, szlachetnej myśli i wielkiego celu.

Nie mam zamiaru streszczać wspomnianej książki ani pisać monografii istniejących preparand. Fakt, że powstały i w ciągu czterech lat doszły do poważnej ilości, przeszło 50, że zgromadziły w swych murach przeszło 2000 uczniów, że z 694 uczniów, którzy otrzymali w r. 1921 świadectwo na II kursie, przeszło do seminarjów 72<sup>0</sup>/<sub>10</sub> — mówią za

siebie. A jak doświadczenie i informacje dyrektorów seminajów dowodzą, materiał to dobry, a przedewszystkiem etycznie pewny.

Ciekawych szczegółów odsyłam do wspomnianej książki, zawierającej w części urzędowej na 53 stronicach niezmiernie ciekawe dane, dotyczące istoty i rozwoju preparand, tymczasowego programu nauczania, oraz poziomu umysłowego młodzieży, wstępującej do preparand.

Część nieurzędowa obejmuje na 182 stronicach barwne obrazki z życia szkolnego i bursackiego preparand, artykuły o nauczycielstwie preparand i o zagadnieniach ogólnych — wszystko ozdobione 40 odbitkami fotografij i rysunków uczniowskich.

Nie można zakończyć tej skromnej wzmianki nie wspomniawszy o inicjatorach i twórcach tego nowego u nas typu szkół i o pracownikach w nich. Trzeba naprawdę wielkiego i serdecznego umiłowania sprawy oświaty narodowej, by w sprawę zorganizowania preparand włożył całą swą duszę, by nie zrazić się przeciwnościami, lecz wytrwale dążyć do celu, jak tego mamy przykład na osobie inicjatora i opiekuna preparand, naczelnika wydziału kształcenia nauczycieli w Min. W. R. i O. P. Stanisława Dobrowolskiego. Trzeba naprawdę i umiłowania szkoły polskiej i zaparcia się, by poświęcić się pracy nauczycielsko-wychowawczej w preparandach, pomieszczonych nieraz w zapadłych, odciętych od świata kątach Rzeczypospolitej, by w tej pracy na ołtarzu sprawy ogólnej złożyć wiele ze swego „ja“, „iść naprzód i święcić“... jak to zrobił legion nauczycieli preparand. Oby tych inicjatorów i cichych a wytrwałych budowniczych lepszej przyszłości miało szkolnictwo polskie we wszystkich swych przejawach jak najwięcej.

**Władysław Lewicki i Zenon Zaklika.** *Zbiór ustaw i Rozporządzeń ministerjalnych w zakresie szkolnictwa powszechnego, średniego i zawodowego — obowiązujących w całej Rzeczypospolitej Polskiej z dodaniem niektórych komentarzy o „Stanowisku Inspektorów szkolnych i Nauczycielstwa w Polsce“.* Lwów 1923. Nakładem Księgarni Naukowej Pol. Tow. Pedagogicznego, Lwów i M. Arct Warszawa.

„Monitor“ i Dzienniki urzędowe Ministerstwa W. R. i O. P. zawierają wprawdzie ustawy i rozporządzenia w zakresie szkolnictwa, ale z praktyki wiemy, ile to czasu traci się niepotrzebnie i na jakie trudności natrafia się, jeżeli przyjdzie wyszukać potrzebny do zastosowania w poszczególnych wypadkach artykuł lub paragraf ustawy, albo też powołać się na jakieś rozporządzenie Władz centralnych. — Trudnościom tym zaradza całkowicie rzeczona praca.

Dzieło to, zawierające 643 stronic i XX str. „Skorowidza chronologicznego do Zbioru Ustaw i Rozporządzeń“ (łącznie 41 ark. druku), obejmuje dziesięć części.

Część I zawiera referat wyżej wspomniany o stanowisku inspektorów szkolnych i nauczycielstwa w Polsce.

W części II podają Autorzy Konstytucję Rzeczypospolitej Polskiej, jako zasadniczą podstawę wszystkich ustaw państwowych.

Część III traktuje o władzach szkolnych Rzeczypospolitej Polsk.

W części IV podane są ustawy i rozporządzenia, dotyczące uposażenia nauczycieli i urzędników.

Część V zawiera ustawy i rozporządzenia emerytalne.

W części VI pomieszczone ustawy i rozporządzenia o służbie wojskowej nauczycieli.

Część VII zawiera ustawy i rozporządzenia w sprawach dyscyplinarnych nauczycieli publicznych szkół powszechnych.

Część VIII zawiera ustawy i rozporządzenia, dotyczące się szkolnictwa średniego i zawodowego.

Część IX traktuje o higienie szkolnej, sprawach sanitarnych i kwalifikacjach zdrowotnych nauczycieli.

Część X obejmuje ustawy i rozporządzenia w różnych sprawach, zestawione w porządku alfabetycznym, w szczególności: Alimentacje. Dni wolne od nauki. Diety i koszta podróży. Godziny obowiązkowej nauki. Kary cielesne. (Zniesienie kar cielesnych w szkołach b. zaboru pruskiego). Komisja dyscyplinarna. Kształcenie nauczycieli (11 Rozporządzeń, 1 Dekret, 3 Okólniki, 1 Komunikat). Legitymacje służbowe. Należności stemplowe. Nauczyciele religii. Organizacja szkół powszechnych (5 Rozporządzeń, 1 Dekret, 5 Okólników). Opłaty pocztowe. Opłaty szkolne. Prokuratorja Generalna. Pisownia (Ustalenie pisowni przez Akademię Umiejętności). Poradnik językowy (W sprawie miesięcznika p. t. „Poradnik językowy“). Podwoły. Pomoce szkolne naukowe. Równoważnik opałow. Stosunek starosty do urzędów niezespoleonych. Zniżki kolejowe. Zakładanie i utrzymywanie szkół (O zakładaniu i utrzymywaniu publicznych szkół powszechnych. O budowie publicz. szkół powszechnych. O państwowej służbie cywilnej. O organizacji władz dyscyplinarnych i postępowaniu dyscyplinarnem przeciwko funkcjonariuszom państwowym).

**Jan Stefan Blaike:** *Zarys pedagogiki. opartej na polskich tradycjach wychowawczych z uwzględnieniem psychologii wychowawczej.* Lwów. Nakładem Księgarni Naukowej 1923.

Dotychczas w podręcznikach pedagogiki polskiej była poważna luka, nie uwzględniono bowiem w należytej mierze zdobyć na tem polu polskich teoretyków wychowania, a przedewszystkiem pomijano fundamentalne zasady narodowej pedagogiki, pozostawione nam w spadku przez Komisję Edukacji narodowej w postaci „Ustaw“, oraz w ścisłym z nią związku będący reguł min dla nauczycieli szkół parafialnych, skreślony przez Grz. Piramowicza p. t.: „Powinności nauczyciela“.

Podręcznik pedagogiki narodowej nie może być tylko zbiorem pewnych wskazań pedagogicznych, lecz musi je oprzeć na genetycznym

zestawieniu usiłowań różnych teoretyków i praktyków pedagogicznych, z podkreśleniem przede wszystkim tych wszystkich wartości pedagogicznych, które zgodne są z duchem narodowej pedagogiki i piękną tradycją wychowawczą, przekazaną nam przez naszych przodków.

Pedagogika nowoczesna wciągnąć musi w swój zakres psychologię wychowawczą, bo tego domaga się genetyczne traktowanie rzeczy. Luki te stara się autor wypełnić w zwięzłym lecz jędrnym podręczniku pedagogji. Myślą przewodnią tego podręcznika jest sentencja, którą autor wyraża słowami: „Jeśli chcemy być narodem i nim na zawsze pozostać, to pierwiastek narodowy musi stać się osią całego wychowania i nauczania. — W zapatrywaniu tem nie jest odosobniony. Z pomocą mu przychodzi Szczepanowski, gdy twierdzi, że „wszystkie głębsze przymioty: religja, poezja, bohaterstwo, rozwijały się zawsze na tle narodem” — i Krasiński, gdy mówi o Ojczyźnie... Co mówi? To już czarno na białem wydrukowane na str. 7 i 8-mej podręcznika. — Kto ciekaw, niech doń zagładnie!

Obok podkreślenia pierwiastka narodowego, wnosi autor do pedagogiki pierwiastek obywatelski i społeczny, podkreślając odpowiednio ustępy z dzieł pedagogów i socjologów polskich (St. Szczepanowski, Konarski, Piramowicz, Popławski, Kołłątaj) lub też opierając je na zdobyczach pedagogiki amerykańskiej. Autor uwydatnia nadto w lekkim zarysie poglądy różnych pedagogów na szkołę pracy, której jest trzeźwym zwolennikiem i podnosi wychowanie fizyczne do roli czynnika państwowo-twórczego, bo jak głoszą Ustawy Komisji edukacyjnej: „moc i obrona krajowa z siły i mocy ludzi, w szczególności wziętych, składa się i stanowi, dlategoż ten kraj jest potężniejszy, który przewyższa inne siłą i zdrowiem fizycznym każdego obywatela.

Przejrzystość, zwięzłość, idea wychowania narodowego i obywatelskiego, łącznie z uwzględnieniem ducha czasu — to zasady, na których autor oparł swój podręcznik pedagogiki.

Rozkład materiału zawartego w podręczniku:

Rozdz. I. Pedagogika, jej podział i źródła; czynniki wychowawcze; cel, zasady, podmiot i przedmiot wychowania.

Rozdz. II. Formy wychowania: wychowanie domowo-jednostkowe, prywatne i publiczne (państwowe), w specjalnych zakładach.

Rozdz. III. Środki wychowania fizycznego.

**Książka polska do czytania** w kl. V-tej szkoły powszechnej — zastosowana do nowych programów ministerjalnych, ułożona przez Dra Antoniego Mikulskiego a ilustrowana przez St. Wójcika, ukazała się nakładem wydawnictwa Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Na książkę tę zwracamy uwagę nauczycielstwa.

## RECENZJE.

**E. Cenaar** „*Gimnastyka szkolna i gry*“ — podręcznik dla nauczycieli i kandydatów nauczycielskich, — wydanie drugie — *uzupełnił i do najnowszych programów szkolnych dostosował* Fr. Kapałka. Lwów 1923. Nakładem Księgarni Naukowej (Polskie Tow. Pedagogiczne Lwów — M. Arct Warszawa).

Nauczycielstwo wszelkich kategorii szkół, a szczególnie nauczycielstwo szkół powszechnych odczuwało od dłuższego czasu potrzebę podręcznika, obejmującego całość kształtu gimnastyki wychowawczej, oraz gier i zabaw, szczególnie w dzisiejszych czasach, kiedy nowe programy szkolne pod względem t. zw. „ćwiczeń cielesnych“ — stawiają nauczycielstwu wymagania, do których ono w przeważnej części nie jest przygotowane.

Podręcznik ten — opracowany jest w r. 1906 — pod względem doboru i dostosowania ćwiczeń gimnast. do wieku i stopnia rozwoju umysłowego młodzieży, dla której był przeznaczony (t. j. dla młodzieży szkół powszechnych), nie odpowiadał już dzisiejszym pojęciom o wychowaniu fizycznym i stąd, jako „przestarzały“, pozostawał niejednokrotnie w sprzeczności z najnowszymi programami szkolnymi. Zawierał on niemal cały materiał ćwiczebny z gimnastyki wychowawczej według systemu Linga (szwedzkiego) — i był przeznaczony dla młodzieży do lat 14, skutkiem tego znalazły się tam ćwiczenia dla tego wieku za trudne lub nieodpowiednie, jak n. p. „skłon napięty“, który według dzisiejszych badań fizjologów może być stosowany u młodzieży dopiero od 16 roku życia.

Nowe wydanie uwzględniło najnowsze prądy w wychowaniu fizycznym, których wyrazem są programy szkolne.

Bardzo obfity materiał ćwiczebny został w wydaniu drugim ujęty w 11 grupach fizjologicznych, oraz uzupełniony i rozszerzony ćwiczeniami podanymi w programach dla szkół powszechnych i seminarjów naucz. Z tego wynika, że ramy podręcznika zostały rozszerzone i zawierają całość kształtu ćwiczeń gimnast. dla młodzieży od lat 7 do 18.

Również bardzo znacznie został rozszerzony dział gier i zabaw. Szczególnie przybyły zabawy ze śpiewem dla małych dzieci i gry wyższego stopnia dla młodzieży najstarszej. Gry i zabawy są zebrane według programu dla szkół powszechnych i ugrupowane metodycznie, jako przygotowawcze do trzech wielkich gier, t. j. *palanta*, *piłki koszykowej* i *nożnej*.

Osobny rozdział zajmują wzory lekcyjne, zebrane w 5 grupach, a mianowicie: dla młodzieży od 7—10 lat, od 10—12 lat, od 12 do 14 lat, od 14—16 lat i od 16—18 lat, opracowane zupełnie

samodzielnie i również znacznie rozszerzone. We wzorach tych zostały uwzględnione trzy typy szkół, odpowiednio do warunków, wśród jakich wychowanie fizyczne musi się odbywać, t. j. szkoły uposażone w sale gimnastyczne i boiska, szkoły, które mają tylko boiska (podwórza szkolne), i szkoły bez sal i boisk. Wzory, których jest razem 53, obejmują całokształt materiału ćwiczebnego, zawartego w programach szkolnych, przytem są tak ułożone, że nauczyciel przez odpowiednie urozmaicenie i utrudnienie podanych ćwiczeń może z jednego wzoru utworzyć kilka i w ten sposób ułatwić sobie przygotowanie się do lekcji.

T. zw. „ćwiczenia śródlekcyjne“, t. j. ćwiczenia, któremi nauczyciel powinien urozmaicać i przerywać lekcje innych przedmiotów naukowych — celem odprowadzenia krwi z mózgu i pogłębienia oddechu — zostały również uwzględnione, przez podanie wskazówek, jakie ćwiczenia powinny tu znaleźć zastosowanie.

Wskazówki higieniczne i metodyczne, opracowane w pierwszym wydaniu na podstawie badań naukowych i długoletniej praktyki nauczycielskiej autora, pozostały w drugim wydaniu prawie bez zmiany. Znajdzie tam nauczyciel cenne uwagi odnośnie do: wykonania każdego ruchu, wartości i znaczenia ćwiczeń pod względem fizjologicznym, jak również wskazówki metodyczne co do toku lekcyjnego i nastroju, jaki powinien w czasie lekcji panować.

Ostatni wreszcie rozdział zawiera nową terminologję gimnastyczną, aprobowaną przez Radę Wychowania Fizycznego. Jest to pierwszy krok ku ujednostajnieniu słownictwa gimnast. w całej Polsce, albowiem pod tym względem panuje dotychczas wielka różnorodność w poszczególnych dzielnicach. I jakkolwiek zalecone przez R. W. F. słownictwo nie zostało przez W. R. i O. P. wprowadzone do szkół, to jednak jest wskazane, by nauczycielstwo z niem się zaznajomiło, gdyż będzie ono bez wątpienia podstawą przyszłego jednolitego słownictwa gimnastycznego. Nowe nazwy są podane w porządku alfabetycznym, obok zaś w nawiasach dotychczasowe nazwy w dzielnicy małopolskiej powszechnie używane.

W przedmowie do drugiego wydania słusznie zaznaczono, że wielki zakres materiału ćwiczebnego w pierwszym wydaniu, wiedza fachowa i wszechstronne doświadczenie autora, długoletniego nauczyciela gimnastyki i t. d... zasługują na to, by je w formie dostosowanej do obecnego poziomu wiedzy przekazać dzisiejszym wychowawcom. Książka, która przed wojną była jedynym u nas głosicielem nowych prądów w wychowaniu fizycznym, idących do Polski z północy, i która w wielkiej mierze przyczyniła się do wychowania przyszłych tęgich bojowników o wolność — wychodzi w świat w nowej szacie, ku pożytkowi pracowników na polu wychowania fizycznego.

Podręcznik zawiera 422 bardzo starannych rycin, które ułatwiają nauczycielowi, nie posiadającemu dostatecznej wprawy w wykonywaniu ćwiczeń, zorientowanie się, jak każdy ruch poprawnie powinien być wykonany.

Fr.

## PRZEGLĄD CZASOPISM.

„**Miesięcznik pedagogiczny**“, Nr. 11 za listopad 1922. Psychologia moralności. Dokończenie. H. Życzyński. — Po stwierdzeniu istoty uczuć moralnych rozważa autor *uczucia liłości*, jako czynnik uszlachetniania człowieka. Sposobność do pracy pozytywnej na tem polu nastęrcza lektura, która pozwala z odpowiedniem ciepłem i serdecznością traktować wypadki wielkiego cierpienia i miłosierdzia. Następnie omawia autor *poczucie sprawiedliwości* i wypadki naruszenia tego poczucia. Dalej spokrewnione z uczuciami moralnemi *uczucie honoru*, pozostające w związku z życiem towarzyskiem. Jak silną dźwignią woli i uczciwości jeet uczucie honoru, przykładem wybitnym jest silny typ angielski człowieka-dżentelmena. W podobnym duchu działają u nas drużyny harcerskie, usiłujące wykształcić typ jednostki szczególnie szlachetnej i dzielnej. W Nrze tym Jan Wojnar omawia „Ćwiczenia gimnastyczne w różnych okresach wychowania“. — Wychodząc z zasady Rousseau'a, że „posłuszeństwo ciała jest główną zasadą zdrowej pedagogiki, i im słabsze ciało, tem więcej ono rozkazuje, im silniejsze, tem jest posłuszniesze“ — rozdziela cały zapas ruchów gimnastycznych i prac fizycznych z tą myślą, iżby wpływały one korzystnie na rozwój cielesny wychowanka. W tym celu rozróżnia w wychowaniu fizycznym sześć okresów, mianowicie: 1. Okres niemowlęctwa, do 6. roku życia; 2. Okres chłopięcy, od roku 6. do 14; Okr. młodzieńczy od 14. do 19. r.; 4. Okres przejściowy do wieku dojrzałego, od 20. do 30. roku; 5. Wiek dojrzałości mężczyzny i kobiety od 30. do 40. roku życia i 6. Okres starości, od 40. roku w górę. W zakończeniu podaje układ ruchów gimnastycznych wzorowej lekcji dla dzieci w wieku od 8 do 10 lat, omówiwszy poprzednio znaczniejsze niedomagania życia szkolnego, których wynikiem niedokrewność i blednica. — A. Milata podaje dokończenie na 8 miu stronicach „Słowniczka mniej znanych terminów geograficznych, ze szczególnem uwzględnieniem geografji Polski“. Następują: „Jabłoń“, lekcja praktyczna na stopniu średnim; H. Życzyńskiego „Kompozycja w dziele sztuki“, omawiana jako jeden z niezbędnych czynników składowych każdego dzieła sztuki; dalej, po „Sprawach organizacyjnych śląskiego P. T. P.“ „Organizacja szkolnictwa na Górnym Śląsku. — Kronika. — Recenzje i „Z prasy pedagogicznej“, tudzież „Książki nadesłane“.

„**Miesięcznik pedagogiczny**“, Nr. 12. Treść: „Z dawniejszych dziejów szkolnictwa śląskiego“ i „Miesięcznika Pedagogicznego“. — Karol Buzek: Przyczynek do geologii Księstwa Cieszyńskiego. — H. Życzyński:



Opis martwy i żywy. — Karol Hławiczka: Kilka „warjacyj“ na temat gamy durowej. — Z życia szkolnego w Polsce. — Sprawy organizacyjne. — Kronika. — Recenzje. — Z prasy pedagog. — Książki nadesłane. — Ogłoszenia.

„Przyczynek do geologii Księstwa Cieszyńskiego“ ilustruje rycina „Przekrój geologiczny Ks. Cieszyńskiego“, jako szkic schematyczny. Przekrój idzie linią od północy na południe, od granicy górnośląskiej ku granicy słowackiej. Do tego w opisie podane są dzieje geologiczne kraju. — „Opis martwy i żywy“, zaznajamia czytelnika z poglądami estetyków dawniejszych. Wspomina tu autor o chęci Lessinga odgraniczenia poezji od malarstwa w rozprawie p. t. „Laokon“. Twierdzi nasz autor, że teoria Lessinga zanadto ogranicza poezję, oraz fałszywie uzasadnia swe wnioski. Przytacza dalej przykłady żywego opisywania, wzięte z utworów wielkiego naszego poety-malarza, Mickiewicza, w tak zw. personifikacji (przy opisie n. p. lasów litewskich). Personifikacja, polegająca na specjalnych właściwościach wyobraźni, w wysokim stopniu występującej u ludów pierwotnych, objawia się w tak zw. animizmie, w pojawianiu zjawisk przyrody jako czegoś żywego. Zbliżona jest bardzo do wyobraźni dzieci, które innemi oczyma patrzą na świat, niż ludzie starsi, kierujący się rozumem. Zadaniem szkoły jest więc pielęgnowanie i podtrzymywanie tej żywej wyobraźni. — W „Kilku „warjacych“ na temat gamy durowej“ zamierza autor podać sposoby śpiewania prostej gamy durowej, przy pomocy których można ją wyzyskać do celu kształcenia słuchu i głosu dzieci. Wychodząc z zauważenia, że większość pieśni opartą jest na odmianie gamy, polegającej na tem, że ton zasadniczy gamy nie leży u dołu, ale w środku, tak, że rozpoczynamy ją u dołu nie od pierwszego, ale od piątego stopnia, prowadząc stopniowo do pierwszego, a następnie coraz wyżej, aż do następnego piątego, doradza autor uwzględnić na lekcjach śpiewu prócz zwykłej gamy, biegnącej od tonu zasadniczego do góry, i ten drugi rodzaj. Mówi następnie o bardzo zaniedbanym terenie nauki śpiewu, wychowaniu poczucia rytmicznego. Podaje nutami najczęstsze jednostki rytmiczne naszych pieśni ludowych w motywach, złożonych z czterech tonów, stanowiących jedną czwartą gamy, śpiewanej w górę i w dół. Podaje też sposób uzyskania „śpiewności“ gamy, zwracając uwagę na delikatne i miękkie spływanie z jednego tonu na drugi. Mówi o znaczeniu w śpiewie wymowy, która musi być sama przez się piękną, jeśli nie ma obniżyć wartości estetycznej śpiewu. Ćwiczenie wymowy pójść ma w kierunku szkolenia brzmienia samogłosek, nietylko na samogłoskę „a“, ale i na różne inne samogłoski, poprzedzone jakąś spółgłoską, n. p.: na, za, po, wo, tu, mi, li, be, nie i t. p. Uwzględnienie oddechu przeprowadza na śpiewaniu gamy t. zw. mormorandem (na spółgłoskę m), oddechając co cztery, po raz drugi co ośm tonów.

Nader interesującym jest dział „Miesięcznika“ pod nagłówkiem „Z życia szkolnego w Polsce“. W ust. p. t.: Donkiszoterja na łamach „Przeglądu Pedagogicznego“ konstatuje Redakcja, że stan szkolnictwa średniego w b. Kongresówce jest bardzo prymitywny. Tymczasem tam właśnie wprowadza się rzeczy nowe, tam się najwięcej eksperymentuje, tam się żyje ułudą, że ta pseudośrednia szkoła wyprzedza Europę całą w postępie. Na rzeczy te patrzą z niedowierzaniem nauczyciele, przybyli z b. dzielnicy austriackiej. Z tego powodu spotykają się z lekceważeniem i drwinami ze strony tamtejszych nauczycieli. Objaw takiego antagonizmu i takiej różnicy zdań, upatruje Redakcja w artykule p. t. „Czem są i czem mogłyby być wizytacje“, ogłoszonym w „Przeglądzie Pedagogicznym“ z 4. listopada z. r., w którym autorowi nie podoba się zupełnie instytucja wizytatorów. Autor ten „myśli sobie“ (Ma odwagę myśleć i myśli swe głośno wypowiadać. Przepisek sprawozdawcy.), „że gdybyśmy urządzili Polskę uczciwie po polsku, a nie z kiepska po galicyjsku i lodomeryjsku, to posad stałych wizytatorów, jak obecnie, nie wprowadzilibyśmy wcale; zamiast oficjalnych „rewizorów“ wysyłałibyśmy fachowych doradców z grona nauczycieli, prócz tego uprosilibyśmy najlepszych, najbardziej zasłużonych obywateli, aby zechcieli wstąpić w mury szkolne, przyrzeć się, jak pracuje i jak się bawi młodzież“. Widzi w tem wypowiedzeniu się Redakcja (artykuł nie podpisany) wydrwienie typu galicyjskiego nauczyciela, który przywykł do pewnego porządku i powagi i nie objawia „dziecinnego i niedojrzałego sposobu myślenia“. W „Przeglądzie Pedagogicznym“ nazywa się on p. Biurokratnickim, który cierpi oddawna na ostrą rangomanję, „nie umie i nie chce myśleć o niczem, poza pragmatyką“.

Pod tyt. „Trąba Jerychońska“ ukazało się znów w Poznaniu pismo, będące wyrazem ostrego antagonizmu pomiędzy nauczycielstwem napływowem a tamtejszem. Krytycznie tę sprawę roztrząsał „Kurjer Poznański“ z d. 19. listopada 1922. Skonstatował, że o jakimś „zbiorowym naporze czynników rozkładczych i o jakimś ogólnym złym wpływie nauczycieli napływowych“ mowy być nie może — przeciwnie, ich zdecydowana większość wniosła do szkoły wielkopolskiej tyle świeżości i zapału wychowawczego i tak poważny zasób doświadczeń dydaktycznych, że wedle oceny Kuratorjum Szkolnego: „bez uczestnictwa tych przybyszów o zorganizowaniu, postawieniu na nogi i należytem funkcjonowaniu szkoły nie mogło być mowy“. — „Trąba Jerychońska“ wyszła była jako *organ* „Związku Profesorów, b. uczniów zachodnich kresów Polski“. „Trąbę“ tę poczęto rozsprzedawać krzykliwie na placach publicznych, zwabiając przechodzącą młodzież, która rozchwytywała pisemko w łot, zaciekawiona, że tu idzie o osoby bliskich jej wychowawców. — Wobec stanowczego żądania Kuratorjum, z drugiego numeru „Trąby Jerychońskiej“ zniknąć musiał zdumiewający, pseudohumorystyczny szyld.

**„Przyjaciół Szkoły“.** Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego. Poznań. (Rok I. Zeszyt 23—24).

Zeszytem tym kończy Pismo to rok pierwszy swego istnienia. „Na zakończenie roku“ (w artykule zamykającym rocznik) Redakcja wychodząc z zapatrywania, że „hasło jest niczem, jeśli odzewem nań nie jest czyn“, zadaje sobie pytanie: „Czy wypełniliśmy choć w części program?“ A był on: „Wypalenie ze siebie wszystkiego, co nam obca szkoła wszczepiła obcego; usunięcie z dusz polskich rdzy, jaką niewola zostawiła“, przez: „doskonalenie własnej szkoły, tworzenie własnych idei wychowawczych“. Redakcja zauważa przy zestawieniu bilansu pracy całorocznej, że: „pracowaliśmy razem“ — z nauczycielstwem szkoły powszechnej; — my wskazujemy drogi, a Oni niemi kroczą, my rzucamy hasła, a Oni tworzą Czyn“.

Wstępny artykuł p. t.: *„Pierwszy tydzień w szkole powszechnej z dziećmi pierwszego roku nauki“* p. Stanisławy Manoward, nauczycielki z Czyżyn koło Krakowa, jest wynikiem uznania sądu konkursowego nagrodzonej pracy. Na 11 stronicach przeprowadza nauczycielka wzorowo 2 początkowe dni nauki. „Książki, zeszyty i t. p. to dobre dopiero w trzecim tygodniu nauki“ — „pierwszy tydzień, to przyzwyczajanie dzieci do porządku i obowiązków w szkole i karności“. „Z końcem tygodnia dzieci powinny mieć już wszystkie przybory, jak papier barwny, rysunkowy, plastelinę i liczmany, gdyż nauka w drugim tygodniu powinna być już przygotowaniem do pisania i czytania“. — W postępowaniu według tych założeń: „reguł, przepisów chyba dać nie można, stworzyłyby się szablony“. A ponieważ nauczycielka, laureatka konkursu p. Stanisława, nie jest szablonową i taką być nie chce, więc powiada, że „trzeba mieć w duszy iskrę — zwaną powołaniem, by ten mały świeatek o różnym rozwoju, z różnymi sferami zespolic, uczynić mniej więcej jednolitym, obudzić mu w duszy drzemiące talenty i razem z nim pchnąć bryłę świata naprzód, może na nowe tory“. — Ale — „trzeba go przedewszystkiem odczuć, zrozumieć, być dzieckiem na chwilę“.

Tę iskrę Pani Stanisława ma, jak to wskazuje jej sposób prowadzenia nauki początkowej, serdecznie ciepły, ujmujący serduszka dzieci tematem rozmówek i zajęć, tak, że gdyby w dodatku ta nasza Pani w dalszym toku nauki poszła drogą wskazaną pokrewnego jej duchem Kol. Stanisława (Chudzikowskiego), — którego Elementarz wyszedł nakładem Księgarni Naukowej we Lwowie — prosić Boga powinniśmy, żeby nam dozwolił jeszcze raz się urodzić i zacząć naukę *ab ovo* pod Jej słonecznym kierownictwem.

W art. p. t. *„Owoce robaczywe“* przeprowadza autor — odznaczony również na konkursie „Przyjaciół Szkoły“ nagrodą pieniężną za

pracę na temat „Lekcja wzorowa na zasadach wymagań szkoły pracy i zastosowana do programu nauk w szkołach powszechnych Min. W. R. i O. P.“ — lekcję w IV oddziale szkoły dwuklasowej. P. Urbański, nauczyciel z Trzciny, pow. kępińskiego (laureat), rozkłada tę lekcję na trzy godziny nauki. Opis przeobrażenia omacnicy rozkłada na czas dłuższy, stosownie do obserwacji (w słoju, na oknie izby szkolnej) przeobrażenia bielinka kapustnika. Po przygotowaniu tem dalszem, następuje przygotowanie lekcji bliższe, które polega na odczytywaniu zapisków, poczynionych przez dzieci w dzienniku przy obserwacji. Drugą częścią składową lekcji jest: „Podanie i opracowanie materiału“, polegające na rozkrawywaniu nożem owoców robaczywych, szukaniu robaka (przedstawionego również na obrazku), przypatrzeniu się mu, opisaniu go, zauważeniu, że niektóre robaczywe owoce robak opuścił, że uszkodzone owoce nie mogły się dalej rozwijać, opadły więc z drzewa przed czasem. Nauczyciel zastanawia się wraz z dziećmi dalej nad pytaniem: skąd się biorą robaki w owocach? W trzeciej części lekcji następuje: „Zebranie całości według opracowania: 1. Powód opadania owoców. 2. Życie omacnicy. 3. Jej tępienie. — Przeobrażenie omacnicy na przykładzie bielinka kapustnika. Część IV.: Zastosowanie. 1. W ogrodzie szkolnym obieranie owoców robaczywych, zakładanie przepasek na pniach, czyszczenie drzew i bielienie (na wiosnę). 2. Wypracowanie: W jaki sposób ratujemy nasze sady przed omacnicą?

W „Przyczynku do oświecenia sprawy“ na temat: „*Kształcenie etyczne i obywatelskie w szkole*“ (Dokończenie) znany pedagog W. Osterloff (Warszawa) przytacza według książeczki Łągowskiego z innych „przepisów“: „Wystrzeganie się kłamstwa“, — „Przyjaźni zawieranie“ — „Strzeżenie się złego humoru i niecierpliwości“, — „Do sprawiedliwości wzwyczajanie“, — „Wstydlivość wrodzona“.

Dr. med. A. Klęsk (Kraków), jako docent higieny w szkołach krakowskich, rozważa w następnym artykule, zatytułowanym: „*Czy mamy obecnie słabsze nerwy?*“ (Dokończenie) drugi rodzaj osłabienia systemu nerwowego, jego tło (obecne stosunki) i różne jego stany chorobowe, znane w medycynie pod nazwą neurastenji. Zgubny wpływ obecnych czasów na pamięć omówił autor w r. 1919 w „Walce o zdrowie“ Nr. 1—4. Poznań. Obecnie zajmuje się: sprawą walki z temi różnemi zboczeniami, przytaczając walkę z alkoholizmem; dalszy zgubny czynnik, jak: nadmierna praca umysłowa, przy niedostatecznym odżywianiu się; brak snu i zatrucie się tytoniem, kawą, wogóle sztucznem podniecaniu się; unikanie wszelkiego szablonu i jednostronności, by nie popaść w pedantyzm; mówi o konieczności dla ducha różnorodności, n. p., gdy pracownik fizyczny znajdzie odpoczynek i rozrywkę w czytaniu, teatrze it. p., to znów gdy pracownik umysłowy odświeży swe nerwy przy

pracy fizycznej. Wielu bardzo zdolnych młodych ludzi życie higieniczne i spokojne uważa za dowód niższości umysłowej. Co dawniej było uważane za miłe, obecnie odrzuca się jako banalne, nudne i naiwne. W sztuce nie bawią już nas i nie zajmują stylowe komedje i dramaty, zato „dobrze“ czujemy się na trywialnej i pornograficznej farsie. Stąd pochodzi szukanie czegoś ciągle w prabycie, apoteozowanie brudnych stron życia, wolimy nowe prądy w malarstwie, niż obrazy starych mistrzów, od muzyki żądamy barwnych tonów, od malarstwa wrażeń akustycznych i t. p. *Nudzi i męczy nas natura!* — Z prawdziwą radością witać należy wszelkie dążenia do wprowadzenia w życie na szeroką skalę wychowania fizycznego. Pamiętać jednak należy, że ćwiczenia fizyczne (począwszy od lat 7 życia) nie powinny być nigdy dla dziecka źródłem nowych znużeń i wyczerpania.

Jeżeli powiemy sobie, że wcale wyższą formą życia nie jest stałe uduchowianie się kosztem materialnego ciała celem wyrobienia z siebie nadczłowieka — o czem marzą Guyan i Nietsche, — wówczas:

„Powinniśmy hamować gorączkowy tryb życia, nie śpieszyć się tak ze życiem, rozliczać i mieć na wszystko czas, nie denerwować się ciągle wzajemnie, nie zarażać tem naszych dzieci; nie chcieć wszystko wykonywać na raz, lecz po kolei, nie wchłaniać w siebie za dużo wrażeń, nie myśleć za dwóch, lecz tylko za siebie“.

„*Język ojczysty*“ Błędy językowe (Dokończenie). — W art. tym autor dąży po linii procesu odniemczenia języka Wielkopolan, przyswajania terminów poprawnych w miejsce dawnych niemieckich w polskiej szacie, wczuwania się w ducha składni polskiej. W wypadkach, gdy się ma do czynienia nie z wyrazami obcymi, ale z prowincjonalnymi, jak n. p. z wyrażeniem „dawa“ zamiast daje, „młodzie“ zamiast drożdże — rozstrzygnięciem, co uważać należy za błędne wyrażenie, może być tylko jeden wzgląd: „że poprawną należy uważać tę formę, czy to słowo, za którym opowie się nieodwołalnie przeważająca większość“. I jeśli możemy sobie pozwolić na znaczną nawet swobodę w mowie potocznej, nie wolno nam tego robić tam, gdzie obowiązuje bezwzględnie język literacki. — Podpisuje te uwagi: „Jan Biliński: „Błędy językowe“ — Uwagi wstępne“.

W dziale dalszym na uwagę zasługuje „*List otwarty do pana nauczyciela, który nie ma czasu na czytanie*“. Asumpt do pomieszczenia tego listu dała kartka tej treści: „Proszę mi pisma nie przysyłać — nie mam czasu na czytanie“. Podpis. — Redakcja zastanawia się, co ten nauczyciel czyta i czy wogóle co czyta? Czy przypadkowo nie zapomniał ów nauczyciel o przysłowiu, które mówi: „Któż nie idzie z duchem czasu, ten się cofa“.

„Sbornik Spolku Profesorov Slovákov“. Ročník I. Sošit 3. Vychodi dvojmesačne. Rediguje redakčný kružok. Za redakciu odpovedá Dr. Južo P. Martinka. Administracia: Košice, Peštianská tr. 4.

W artykule „*Pod vianočnym stromkom*“ Karol Murgaš przywodzi przed oczy „Blažený večer“ — wieczór wigilijny — i święto Bożego Narodzenia, dalej potrzebę pewności i równowagi, chęci do własnego życia, wzajemnego dowierzania swym siłom. W odniesieniu do Czechów powinni być obustronnie „uprimni bratia srdcom (sercem) a nie jazykom“. Rozumie autor, że myślący Słowak uzna potrzebę doskonałego ovládnění cizího jazyka, w którym bracia Czesi podają mu swoją wysoką kulturę. Ale: „Est modus in rebus. To sa (się) ne musi stat' na ujmu slovenského jazyka. Každá nedočakavost' na tomto poli zadáva rany“. Rozumie też, że jak bez pomocy bratniej Czechów nie byliby Słowacy mogli się wyswobodzić z jarzma madiarskiego, tak też bez ich pomocy nie mogą się utrzymać przy wolności. — W art. „Novoročnij odkaz budúciim kolegom, dorastu S. P. S.“ (Spolku Profesorov Slovákov) autor Paľo Florek porusza myśl opracowania dziejów Słowaczyny. Żeby praca była systematyczną wypowiada zapatrywanie, że należy utworzyć „kružok (kółko) pracovníkov, ktorý by sa veľké dielo — *podobne českému* — o slovenských hradoch (groдах) zámkov“ doprowadził do skutku; „a keď bude už látka zpracovaná podrobne, vydaloby sa veľké dielo — *podobne českému* — a slovenských hradoch (o słowackich groдах). — Dr. Jožo P. Martinka w art. p. „Nový stredoškolský zakon v SHS.“ (nowa ustawa dla szkół średnich) podaje, że w pierwszych dwóch klasach szkoły średniej ma być najmniej po 40 uczniów, w III i IV po 35 uczn., w V i VI po 30, w VII i VIII po 20 uczniów; najwięcej uczniów może być w I klasie 50, w VIII 30. Szkoły są państwowe, ale mogą być także „župne, okresne a mestké“ (i miejskie). Przedpołudniem nie może być więcej, niż 4 godziny nauki. Oprócz przedmiotów nadobowiązkowych może odbywać się nauka jedną godzinę popołudniu. Czas trwania godziny liczy się 45 minut. Początek dziennej nauki uchwała konferencja profesorska. Mniejsze przestępstwa uczniów sądzą uczniowskie sądy. Postęp w nauce oznacza się trzema stopniami: „výborný, dobrý, slabý“; na zachowanie się są cztery stopnie. Każdy profesor winien mieć doгляд nad intelektualnem, moralnem i towarzyskiem (sociálne) zachowaniem się każdego ucznia. Każda szkoła średnia ma stałego szkolnego lekarza, który leczy profesorów i biednych uczniów za darmo i dwa razy do roku przeprowadza oględziny wszystkich uczniów. Egzamin profesorski uwzględnia więcej stronę praktyczną nauczania, niż teoretyczną pedagogię. Szkoła ma uczyć pracy, bratniej zgody (skúmat') i myśleć. Sieroty wychowuje państwo bezpłatnie. W pierwszym roku służby nauczycielskiej młody nauczyciel (zwany profesorem) sam nie uczy, tylko przysłuchuje się nauce starszych kolegów, w 2 roku uczy

6 godzin tygodniowo, w 3-cim do 12-go r. 18 godzin, od 12—17 lat służby 15 godz., od 17—20 r. 12 godz. od 20—25 r. 8 godz., od 25—30 r. 6 godzin. — P. tyt. „Rok jubilejny“ omawia się pochodzenie Petöfiego, największego poety węgierskiego (najwäcsieho básnika madarského, syna slovenských rodičov). Aleksander Petrovič Petöfi urodził się „v Malom Körösi, kde 1. jannára 1823 narodil sa im syn Alexander, madarský Petöfi Sandor. Do svojho 20. roku podpisoval svoje hojné básne (piesni) menom (imieniem) Petrovič, a mena Petöfi použil po prvé (užyl po raz pierwszy) pri básni Hazámhoz (vyraz węgierski). Petöfi przemawiał za wolnością i prawami ludów ujarzmionych, ale nie widział ujarznienia Słowaków, z których pochodził, ba nawet lekceważąco się wypowiedział o pieśniach słowackich i o walkach o wolność Słowaków.— W rozdziale pod nagłówkiem „Juhoslovanské vyročia“ wymienia Redakcja Petara Hektoroviča (1485—1572) poety i zbieracza narodowych pieśni serbskich, jego krajana Sime Ljubiča (1822—1896) historyka, założyciela chorwackiego Muzeum, zbieracza ludowych zwyczajów. Wzmianka jest tu także, że „Polský hudobny svet slavi vyročie smrti (śmierci) St. Moniuszka, najslávnejšieho operného skladatela“ i 100-letnią rocznicę śmierci Kamińskiego, „zakladatela polskiej narodnej opery Macieja Kamińskiego, rodom Slovákä.“

W „Slovenčina a čeština“ (język słowacki i czeski) przytacza „Sbornik“ tłustym drukiem zdanie językoznawcy, prof. uniwersytetu Józ. Zubatego, że „slovenčina ne je nářečim češtiny, ako nie je čeština nářečim slovenčiny. Čeština a slovečina su dva samostatné jazyky“. A dalej czytamy: „Moravský Slovák je rečou (mową) bližši spisovnej slovenčine (książkowej mowie słowackiej) a predsa kulturne je Čechom. Slováci ne mali po tisíc rokov s Cechami až na malé výnimky — žiadnej kulturnej jednoty, ký div tedy, že zatúžili pisat' (zatęsknili pišač) svojim spisovným jazykom a nie českým, ktorému sa učili ako jazyku cudziemu (jako jazyka obcego), a ktorého potrebovali len (wtedy), keď (kiedy) chceli čitať, pisat' a vzdelávat' sa v biblii“. Dziś jest główną rzeczą (zaznacza autor notatki), abyśmy się uważali jako bracia (wraz z Czechami), abyśmy swoją republikę wszędzie chronili jako państwo swoje, aby wszystko czeskie było Słowakowi bliskie i swojskie, Czechowi zaś wszystko słowackie.

Do rzeczonoego Związku Profesorów słowackich należało w październiku 1922 członków 129. W sprawozdaniu z zebrania członków odbytego w Zwoleniu (Okruh zvolenský), omawiano reformę szkół średnich ze stanowiska słowackiego. „Po obširnej debacie“ — uchwalono: „Na Slovensku (na Słowaczyźnie) má sa vyučovat' zo slovenskych učebnic, o jazyku slovenskom, nie miešane, tym menej (mniej) česky (po czesku). Názov ústavov nech je slovenský, nie „československý“. Ne vyučovat' súčasne (równocześnie) češtinie i slovenčine, je to príčinou, že

študentstvo ne vie (nie umie) správne ani po slovensky ani po česky“. W niższych klasach uczyć należy tylko po słowacku; czeskiego ma się uczyć tylko w klasach wyższych, obok literatury słowackiej. Celem nauki języka macierzystego (słowackiego) ma być, aby uczniowie dokładnie władali nim i poznali jego literaturę; język zaś czeski o tyle, aby rozumieli ten język i mogli w nim czerpać wiedzę książkową.

L. St.

## OD REDAKCJI.

Zeszytem tym zamykamy rocznik 53 wydawnictwa *Szkoty*. Opóźnienie w wydaniu Zeszytu spowodowały trudności nieprzewidziane, które w końcu udało się Redakcji uchylić.

W roku przyszłym (1923) staraniem Komitetu redakcyjnego będzie nie uszczuplić zawartości i objętości pisma, owszem rozszerzyć jego ramy dodaniem działów: „Propaganda kultury polskiej“ i „Polityka szkolna“.

Dziękując dotychczasowym Przyjaciołom pisma naszego za pomoc i współpracę, upraszamy o użyczenie nam i nadal swego poparcia, tak moralnego jak i materialnego, byśmy z tem większą siłą mogli podołać trudnym warunkom wydawniczym.

Nie ograniczajmy się wyłącznie na sobie samych. Droga propagandy rozszerzajmy poczytność pisma, jeśli zależy nam na dobru szkoły.

W 450 rocznicę urodzin Mikołaja Kopernika wydał J. Kazimierz Króliński książeczkę, p. t.: „Wstrzymał słońce — ruszył ziemię“, w formie popularnego odczytu. Rzecz napisana bardzo zajmująco. Wystarczy prelegentom jako gotowy odczyt. — Do nabycia w „Księgarni Naukowej“, Lwów, hotel George'a, i w innych.

