

Opłata pocztowa uiszczona ryczałtem.

ROCZNIK LVII.

1 9 2 6.

ZESZYT VIII—XII.

# SZKOŁA

ORGAN STOWARZYSZENIA CHRZEŚCIJAŃSKO - NARODOWEGO  
NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH.

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA W OGÓLNOŚCI,  
A W SZCZEGÓLNOŚCI SZKOLNICTWU POWSZECHNEMU.

Redaguje: **Michał Siciński** ze współdziałaniem Komitetu redakcyjnego.

Redaktor odpowiedzialny: **Ludwika Rogowska.**

Adres Redakcji i Administr.: Warszawa, Senatorska 19. Konto P. K. O. 10.185.

LUDWIK SKOCZYŁAS. (Warszawa)

## Jan Kasprowicz.

(1860 — 1926).

Jeden po drugim kładą się w grób wielcy chorążowie polskiej literatury.

Sienkiewicz, Żeromski, Reymont! Cały huf wielkich mocarzy słowa odszedł od nas i nazawsze.

Do nich przyłącza się, zmarły w sierpniu w swej zagrodzie „Na Harendzie“ w Zakopanem, największy z współczesnych liryków polskich, Jan Kasprowicz.

Polskie sfery intelektualne mało interesują się twórczością tego znakomitego poety. Bo Jan Kasprowicz należy do tych, których dopiero przyszłość oceni, w każdym razie inna zupełnie epoka. Jakkolwiek jego twórczość poetycka w naszej rozwinęła się atmosferze, ale mimo wszystko tak jest odmienną od tego, co nasza epoka wydała, że niepodobna spodziewać się od dzisiejszych głębszego odczucia i sprawiedliwszej oceny wielkiego pisarza.

Wiele się na to przyczyn złożyło.

A naprzód to, że Jan Kasprowicz, to chłopski syn, potomek prastarej rodziny włościańskiej, osiadłej nad Gopłem, nad tą kołębłą legendarnej Polski.

Literatura polska niejedno nazwisko chłopskie zapisała zło-temi literami na swych kartach. Ale między nimi nie było ani jednego, któreby nie nosiło na sobie piętna wielkoszlacheckiej kultury, stanowiącej charakterystyczne znamię polskiej literatury w całej jej głębokości i wielkości.

Jan Kasprowicz jest pierwszym, który swoją ludową odrębność zachował i ocalił, a tem samem wzbogacił skarbnicę duszy polskiej o nowy ton.

Bo dusza chłopska, jak świetnie zaznaczył Zygmunt Wasilewski, posiada własny świat, własną kulturę, tem silniejszą, że zamkniętą dotąd na wpływy zewnętrzne.

Kasprowicz był tym, który świadomie dążył do wyrażenia swej ludowej odrębności i trzeba przyznać, wyrazić to potrafił.

W przeciwstawieniu do dotychczasowej literatury polskiej, która ma charakter wzruszeniowy, emocjonalny, Jan Kasprowicz objawia nam twórczość, całą poddaną myśli i woli, tak podobną przez to w swym charakterze literaturze greckiej i angielskiej.

A dalej! Jan Kasprowicz jest jednym z tych, których całe życie dręczy wielkie zagadnienie religijne. I to jest także rys znamieny jego twórczości.

Zagadnienia religijne w literaturze polskiej dotychczasowej nie zaprzętały nigdy umysłów polskich twórców same przez się, ale tylko pośrednio przez swój związek z losem narodu, z polityką lub osobistą klęską.

U Kasprowicza, szczególnie w jego „Hymnach“, występuje ono w swej formie najczystszej, nagłębszej, jako problemat cierpienia, związanego z najgłębszą istotą bytu ludzkiego, jako jego najgłębszą treść.

Twórczość Kasprowicza i w tem także jest nawskroś ludowa, że jest owocem pracy wytrwałej, powolnej, wysiłku ciągłego, robionego z uporem, przypominającego ciężką orkę rolnika. Jest w niej znamionująca nasz lud rolny ociężałość i melancholja.

Ulubiona wreszcie forma poety, do której zdąża powoli, etapami, jest formą prymitywu ludowego, której dał wyraz w ukojonej, z zaświatów ciszę znoszącej na ziemię, „Księdze Ubogich“.

Oto są przyczyny, dla których Jan Kasprowicz wyróżniać się będzie w literaturze polskiej i będzie obcym duchowi naszych

czasów, uprawiających pościg za sensacją, nastrojem i naskórkowym wzruszeniem.

Kto chce wejść w świat Jana Kasprowicza, kto chce go odczuć, ten niech z góry wyrzeknie się tego wszystkiego, za czem gonią roizgrane nerwy. Niech znajdzie godzinę wewnętrznego skupienia i wtedy niech otworzy jedną z ksiąg poezji Kasprowicza i czyta... Niech czyta najlepiej w polu, przy szumie wiatru, w obliczu ziemi, na samotnej przechadzce, a zrozumienie i odczucie przyjdzie samo.

Miłość i cierpienie, to dwie nieodłączne siostry życia, na wiedzą go w czasie tej lektury i ukażą mu tkwiącą poza niemi zawsze młodą macierz, którą jest Życie samo, jest Boskość, jest Słowo.

F. SWAT (Poznań).

## Zagadnienia i metody kształcenia umysłowego\*).

### I.

Wszelka istota żyjąca rozwija się od drobnych zaczątków w zaraniu swego bytu do pewnej względnej doskonałości, a osiągnąwszy założony w istocie samej najwyższy stopień rozwoju, ujawnia coraz słabsze procesy życiowe, aż w końcu przejawy te zanikają zupełnie — istota żyjąca umiera.

Wszystkie w czasie występujące po sobie formy bytowania istoty żyjącej tkwią w niej samej już od pierwszej chwili jej powstawania. W ziarnie potencjalnie ukryta jest już cała roślina, w którą się ziarno rozwinie, jeżeli w świecie zewnętrznym znajdzie odpowiednie warunki.

Atoli te warunki są tylko bodźcami, które budzą drzemiące w ziarnku siły do życia. Jeżeli w ziarnku brak sił żywotnych, wtedy nie wyda ono rośliny, choćby się znalazło w najlepszej glebie, w najbardziej sprzyjających okolicznościach atmosferycznych.

Wszelkie życie jest rozwojem z wewnątrz, jest samorozwojem. I życie człowieka nie stanowi wyjątku. To prawo biologiczne rządzi zarówno jego życiem fizycznym jak i umysłowym.

Umysł ludzki nie jest czułą tabliczką woskową, na której świat zewnętrzny kreśli swe obrazy, nie jest bierny, lecz czynny

\*) Referat wygłoszony na V Walnym Zjeździe Delegatów Stow. Chr. N. N. S. P. w Warszawie.

i twórczy. Reagując na podniety, które dochodzą do niego przez zmysły, umysł ludzki w swoisty sposób spostrzega, tworzy wyobrażenia i pojęcia, kombinuje i sądzi. Wszystkie w świadomości zawierające się wyobrażenia kształtów określonych, wszystkie uczucia i pożądanja są jego wyłączną własnością, są wytworem jego sił twórczych, wprowadzonych w grę przez działające na zmysły podniety. Wychowawca może tylko tyle uczynić dla dziecka, co ogrodnik dla hodowanej przez siebie rośliny, może tylko pobudzać i chronić siły wewnętrzne. Cokolwiek oddziałuje na dziecko, pobudzając wrodzone mu władze, jest w stosunku do niego czynnikiem wychowawczym. Przedewszystkiem oddziałują na dziecko przyroda, dom rodzicielski, szkoła, społeczeństwo, kościół i państwo.

Zanim dziecko wstąpi do szkoły, podlega potężnym wpływom domu rodzicielskiego, przyrody i otaczającego go społeczeństwa. Pod ich wpływem budzi i rozwija się jego życie umysłowe.

W pierwszym okresie dzieciństwa przeważa zmysłowość; okres ten obejmuje czas od urodzenia do siedmiu lat. Wskutek działania na zmysły podniety świata zewnętrznego budzi się w duszy dziecięcej wrodzona jej zdolność do postrzegania, która w formie czuć bezpośrednio interpretuje działające na zmysły podniety.

W następnym okresie, który trwa mniej więcej do czternastego roku życia, zaznacza się wielka potrzeba ruchu. Umysł jakby pchany siłą żywiołową, szuka poprostu podniety, aby doprowadzić spostrzegawczość do mistrzostwa.

Łącznie z tym ruchem żywiołowym przejawia się usilna chęć naśladowania starszych, stwarzając tem samym grunt podatny do trwałych nawyków. Te objawy młodego umysłu niezawodnie nasunęły myśl, aby właśnie w tym okresie poddać dziecko celowemu kształceniu.

W dalszym rozwoju pojawia się okres uczuć, obejmujący wiek od czternastu do osiemnastu lat. Ma się rozumieć, że i w latach wcześniejszych objawia się życie duchowe w postaci uczuć, lecz działa mniej wybitnie, podczas gdy teraz uczucie posiada olbrzymią przewagę nad innymi zjawiskami życia umysłowego. Ten okres, zapoczątkowany płciowem dojrzewaniem, posiada doniosłe znaczenie dla dalszego rozwoju młodego człowieka. Jest to okres wielkich szlachetnych porywów, bogatego życia wewnętrznego, którego blaskami stroją się zjawiska zewnętrzne; jest to okres kultu dla wszystkiego, co wielkie, wzniosłe i piękne. Na tem podłożu wyrasta gotowość do poświęceń, miłość Ojczyzny, ochocza

pomoc dla maluczkich i uciśnionych. Niestety, często umysł zbacza z tej drogi górnej i schodzi do nizin życia zwierzęcego.

Wreszcie umysł dochodzi do pewnej względnej dojrzałości, która zamyka okres młodości. W tym ostatnim okresie, który obejmuje lata od osiemnastu do dwudziestu czterech, przeważa refleksja. Miejsce dawniejszej intuicji zajmuje rozum, unosi się nad chaosem czuć i uczuć, obmyśla, przewiduje, toruje drogę do zamierzonego celu. W tym to okresie rozwija się zrozumienie życia społecznego, państwowego, kosmicznego. Człowiek dojrzał, aby obrawszy sobie zawód, celowo przyczyniał się do podniesienia ludzkości na wyższy stopień doskonałości w myśl zasady: „Nie walka o życie, lecz współpraca dla życia“. (Marcault).

W każdym okresie rozwoju trafić możemy do duszy człowieka tylko temu okresowi właściwymi drogami. W pierwszym okresie oddziaływać będziemy na umysł dziecka przedewszystkiem drogą postrzegania, w drugim wyzwolimy jego siły za pomocą ruchu, w trzecim oddziaływać będziemy przedewszystkiem na uczucie, w czwartym przemawiać będziemy do rozumu.

Szkoła powszechna wychowuje ucznia w jego drugim okresie rozwoju. Najlepszą metodą jest tutaj oczywiście ta, która nie krępuje temu okresowi właściwej potrzeby ruchu. Tej potrzebie stara się uczynić zadość „Szkoła Pracy“, która opiera się na bardzo rozległych rozważaniach nad rozwojem umysłu ludzkiego.

Zgodnie z zasadą samorozwoju szkoła pracy nie wierzy w siłę ani żywego ani pisanego słowa, o ile słowo to nie poruszy myśli, uczuć i istotnych skłonności dziecka. Nie bierność, lecz żywa aktywność jest główną cechą życia umysłowego, więc też jedynie aktywność ze strony ucznia jest gwarancją skutecznego nauczania. Kto kiedyś przyglądał się gromadzie dzieci z tem wewnętrznym napięciem ducha, wyrażającym się w niewymuszonej uwadze, w promieniejącem oku, w słonecznym uśmiechu, w żywym wypowiedaniu myśli i radosnem stawianiu pytań, ten przyznać musi, że prawdziwe nauczanie dalekie jest od biernego przyjmowania wiedzy z ręki nauczyciela. Taka chwila radosnej nauki staje się prawdziwą uczcią duchową dla dziecka, nauczyciela i każdego umiejącego wglądnać w tę tajemniczą grę twórczych sił umysłu dziecięcego. Ten stan duszy dobrze znany nam jest pod nazwą zainteresowania. Wiemy jak wielkie znaczenie zainteresowaniu przyznaje szkoła pracy, wiemy, że zainteresowanie dla niej jest alfą i omegą wszelkiego nauczania.

I szkoła polska nic lepszego uczynić nie może, jak oprzeć całe nauczanie na zainteresowaniu. Jednakże jak rzadko spotykamy się z ową radosną nauką! W klasie bezwzględna cisza, ale ani śladu ruchu umysłowego. Dzieci drzemią z otwartymi oczyma, na pytania nauczyciela odpowiadają nieruchawo, monotownie, bez siły przekonania i zabarwienia uczuciowego. Jakiś ciężar nieznośny przygniata młode umysły i męczy się nauczyciel, męczą się uczniowie. Wreszcie uderza dzwonek. Z piersi dziecięcych wydobywa się oddech głęboki, z serca ich spada kamień przygniatający ich tak długo. Znowu mogą oddychać swobodnie, znowu życie bije żywszem tętnem. — Jaka niezmiernie szkoda, że w czasie nauki przymierałol — Oto ponury obraz niejednej godziny w naszej szkole.

A teraz obraz inny: Klasa wróciła z wycieczki przyrodniczej. Przyniosła do szkoły najrozmaitsze kwiaty i rośliny wiosenne. Daruje pęk kwiatów nauczycielowi i poprostu nie może skończyć w opowiadaniu o pięknej wycieczce. „Przyniosłyśmy traszki w słotkach, kijanki, pijawki. Jakie te traszki żarłoczne! Niech pan przyjdzie zobaczyć!“ W klasie dzieci rozpromienione, żywiołowo obступują nauczyciela, każde chce pokazać swoje zdobycze, opowiadać gdzie i jak je złowiło. Dzieci wskazują na charakterystyczne kształty i ruchy, tłumaczą zjawiska biologiczne i w zdumienie wprowadzają swą dokładną obserwacją i trafnem ujmowaniem cech istotnych. Tutaj jest bujne życie umysłowe, tu niema miejsca na monotonię. Z głębi duszy płynie każde słowo. Poznawanie, uczucie i pożądanie, wszystkie władze umysłowe razem falują w zgodnym akordzie. — Oto piękny przykład zainteresowania. W takich wzniosłych chwilach dusza rośnie i potężnieje, jak młoda roślinność pod ciepłym, majowym deszczem.

Ten przykład wskazuje nam zarazem drogi, wiodące do zainteresowania. Co dziecko samo doświadczyło, co wykonało wysiłkiem swoich mięśni, co związało się z jego uczuciem, będąc przedmiotem jego pożądania lub powodem jego lęku, wszystko to budzi jego zainteresowanie. Nauka, która nawiązuje do tych osobistych przeżyć dziecka, będzie je zawsze żywo obchodzić. Idźmy zatem z dzieckiem często w duchu do domu rodzicielskiego, poruszajmy te tysiące drobnych rzeczy życia rodzinnego, wyprowadźmy je na bliską kwitnącą łąkę, do bliskiego szumiącego lasu, nad strumyk srebrzysty, na zbożem falujące pola; mówmy z nim o miejscach pracy ojca, matki i starszego rodzeństwa, o kościele, do którego chodzi na nabożeństwo, o naszych po-

trzebach życiowych, o pochodzeniu pokarmów i odzieży. Na tem podłożu wyrosły jego najżywotniejsze wyobrażenia, jego najwyższe uczucia, jego najzarliwsze pożądanja. Z tej gleby macierzystej umysł winien nieprzerwanie czerpać soki odżywcze, winien rosnąć wzwyż i wszerek bez skoków i nagłych przejść, aby osiągnąć pełnię człowieczeństwa, stać się pożytecznym członkiem swego narodu. Te rzeczy najbardziej swojskie względem dziecka winny stanowić nietylko początek wszelkiego nauczania, ale winny stałe towarzyszyć odleglejszym działom nauki, bo wszelka nauka tylko o tyle stanie się własnością ducha i środkiem kształcącym, o ile skojarzy się z dotychczasowym zasobem umysłu. To kojarzenie, bez którego niema zrozumienia, nie dokona się, jeżeli umysł wszechwładnie nie opanuje swego stanu posiadania. Dlatego należy zatrzymywać się długo przy rzeczach elementarnych. Niech uczeń dokładnie pozna swoją najbliższą Ojczyznę, niech naocznie pozna rozmaite działy pracy; przyrodę, zabytki historyczne i urządzenia kulturalne, niech wiedzy swej nie rozbija na kilka luźnych działów, lecz niech przez częste kojarzenia tworzy jedną zorganizowaną całość. Tym sposobem posiadzie on może zakres wiedzy dość ograniczony, nie będzie nas zasypywać nazwami najwyższych szczytów kuli ziemskiej, licznemi tytułami dzieł literackich, o których poza tytułem nic nie wie lub ma wyobrażenia mylne i wykoszlawione, nie będzie wygłaszać wierszy, których treści ani pojęciowo, ani uczuciowo nie zdołał zgłębić, a braki zastąpić pragnie pozą bohaterską i fałszywym pałosem, posiadzie on skromny zakres wiedzy, lecz wiedzę solidną, użyteczną, bo wszechstronnie opanowaną i zrozumieniem i uczuciem.

Wiedza taka podobna jest do kryształu, który rośnie od małych rozmiarów do pojemności coraz większej, przywłaszczając sobie nieustannie nowe cząsteczki, skoro w swym otoczeniu spotyka odpowiednie warunki. Podobnie jak kryształ w całym swoim rozwoju, zachowuje i wiedza rysy i kształty, założone w powstawaniu, w ciągu dalszego rozszerzania się i pogłębiania. Na wiedzę nowo zdobywaną wpływa wszystko cokolwiek się doń stało własnością naszego umysłu, urabiając i przetwarzając ją według wytworzonej już przez umysł formy. Błędy w pojmowaniu rzeczy, ustalone w młodości, trwają często przez całe życie, nawet przez kilka pokoleń, a ludziom światłym, występującym odważnie przeciw owym dziedzicznym błędom, przeciwstawia się „zgodna opinja“ ogółu. Przeszłość dostarcza nam licznych na to dowodów.

Tłum uważa dzisiaj za prawdę, to co już wczoraj za nią uchodziło, chociaż to w rażący sposób sprzeciwia się wymaganiom zdrowego rozsądku. Dlatego wytwarzanie jasnych pojęć w początkowym nauczaniu ma niezmiernie doniosłe znaczenie dla rozwoju umysłowego. Jasne pojęcia zaś osiągamy przez wprężenie do pracy wszystkich zmysłów, przez wolne, a staranne badanie, przez najdalej posuniętą poglądowność w każdej dziedzinie nauki.

Czy szkoła polska postępuje tą drogą? Ja twierdzę, że nie. Najlepsi pracownicy, dla których program nie jest martwą literą lecz surowym przykazaniem, pędzą, aby przerobić przepisany materiał, w tempie pośpiesznego pociągu nieustannie naprzód. Niema czasu, aby w biegu się zatrzymać, spojrzeć wstecz na przebytą drogę, ucieszyć się skutecznym trudem. Stąd wyniki naukowe są niepewne, chwiejne, niejasne mimo nadmiernego wysiłku i umiejętnego stosowania nakazów metodycznych. Mniej sumienni nauczyciele, którym nie chodzi o prawidłowe rozwijanie umysłów, lecz jedynie o wyczerpanie programów, czynią to dla siebie w sposób bardzo wygodny. Zadają po kilka stron z podręcznika do wyuczenia się na pamięć, albo uczniowie zapisują do zeszytów według dyktanda odpowiednio spreparowany tekst. Na następnej lekcji wykazują, jak dalece zdołali zadany materiał pamięciowo sobie przyswoić, i zależnie od tego otrzymują lepszy lub gorszy stopień. Uczniowie o dobrej pamięci mogą sobie w ten sposób przyswoić bardzo poważny zasób wiadomości, lecz siły umysłowe leżą odłogiem. Czy może się rozwijać siła postrzegania, jeżeli uczeń niczego nie postrzega, czy może rozwijać się siła myślenia, jeżeli uczeń nie kojarzy nowego materiału z dotychczasowym zasobem swojej świadomości, jeżeli się nie zastanawia, nie porównuje, nie odróżnia? Kto się tylko pamięciowo uczy, może błyszczeć w czasie egzaminu, może uchodzić za inteligentnego chłopca dopóty, dopóki chodzi jedynie o stwierdzenie wiadomości, lecz niech tylko się znajdzie w sytuacji, która wymaga twórczego czynu, już pierzcha inteligencja i nasz inteligentny chłopiec staje się bardzo niezaradnym. Z jednej strony nie dostrzega trudności, z drugiej drogi wyjścia, bo nigdy nie ćwiczył się w sztuce postrzegania; nie dostrzega przyczyn, więc też nie umie zapobiec skutkom. Nic nie pomagają mu zapamiętane wiadomości, które nieraz w podziw wprowadzał swoich słuchaczy. O inteligencji bowiem nie stanowią wiadomości jako takie, lecz sposób, w jaki je umysł zdobył, a zgodnie ze swoją

istotą umysł rozpoczyna od postrzegania za pomocą wszystkich zmysłów, tworzy wyobrażenie i dąży do jasnych pojęć i ich kombinacyj w sądach drogą twórczego czynu. To też główną cechą naturalnego rozwoju umysłowego jest samorzutna ruchliwość wychowanka w kierunku samodzielnego zdobywania wiedzy.

Naogół brak jeszcze w naszych szkołach tego czynnego nastawienia się w stosunku do materiałów naukowych i zdaje się, że i w przeszłości nie było lepiej. Wielki czyn Komisji Edukacyjnej właśnie tego dowodzi. Nagle przerwana praca Komisji Edukacyjnej nie zdołała usunąć werbalizmu i bezduszości ze szkoły polskiej. Zbyt jeszcze często zniewala nasza szkoła ucznia do roli biernego słuchacza: nauczyciel siedzi na katedrze i wyklada, pragnie umieścić jak najwięcej wiadomości w głowach swoich uczniów, podaje więc dużo i wymaga od nich, aby sobie wszystko zapamiętali. Uczniowie powtarzają słowa nauczyciela, zamiast obserwować, doświadczać, badać, kombinować, sądzić. I tak powstać mógł u nas przerażający kult słowa i frazesu, którego bezwzględne panoszenie się jest jednym z głównych powodów niedomagań i trudności naszego młodego państwa.

Już w dziedzinie intelektu postępować właściwemi drogami jest niełatwo dla wychowawcy, lecz stokroć trudniej jest rozwijać zgodnie z naturą dziecka uczucia. Do uczucia nie można się zwrócić bezpośrednio, lecz tylko pośrednio drogą wyobrażeń i pojęć. Jeżeli mówimy o miłości bliźniego, musimy z konieczności odnieść się do władzy wyobrazeniowej ucznia, musimy zwrócić uwagę jego na odpowiednie fakty świata zewnętrznego, aby za pomocą stąd wysnutych wyobrażeń i pojęć poruszyć uczucie miłości bliźniego. Bardzo często zdarza się, że nauka wogóle nie dociera do sfery uczuć. Jeżeli na lekcji religii wykuwa się pamięć pytania i odpowiedzi z katechizmu, jeżeli jeden uczeń według książki stawia pytania, a drugi daje odpowiedzi bez nawiązywania do własnych doświadczeń i przeżyć, to taka nauka jest jedynie wymianą słów, w najlepszym razie grą błędnych wyobrażeń, ale uczucie zostaje nietknięte. Rezultat wychowawczy takiej nauki równa się zeru, bo bez wykształcenia uczucia—niema wychowania.

Uczucie jest tym motorem duchowym, który pcha człowieka do wzniosłych lub niskich czynów, zależnie od tego, czy w czasie rozwoju i kształcenia pokochał rzeczy wielkie, współpracę dla dobra narodu i ludzkości, czy też pogrążył się w samolubstwie i niskich popydach zwierzęcych. Dlatego kształ-

cenie uczuć, specjalnie uczuć moralnych, winno stanowić bardzo ważne zadanie szkoły polskiej.

Zadanie to wymaga wyjaśnienia, gdyż zbyt często słyszymy narzekania na nadmierną polską uczuciowość. Twierdzą więc, że nasza uczuciowość jest więcej wyrazem czułości i przeczuwania nerwów, aniżeli wielkiego głębokiego uczucia. Cechuje je płytkość, miękkość, wyrażająca się w ochoczej ustępliwości aż do niesprzeciwiania się złu, podczas gdy wielkie głębokie uczucie bardzo dobrze znosi akcenty męskiej stanowczości, gotowej do walki ze złem w imię ukochanego dobra. Najwspanialszym przykładem takiego właśnie uczucia jest nam Boski Zbawiciel, który większą odczuwa radość nad jednym szczerze pokutującym grzesznikiem niż nad dziewięćdziesięciu dziewięciu sprawiedliwymi, który atoli, w razie porzeby, nie waha się wystąpić z biczem przeciw zniewadze Domu Bożego. Kierujmy zatem uczucie naszych wychowanków ku rzeczom wielkim, starajmy się je pogłębić, a wtedy w społeczeństwie naszym nie będzie tak zastraszający brak wielkich charakterów jak obecnie, bo wielkie, charaktery wyrastają na podłożu wielkiego i głębokiego uczucia.

Na uczucie oddziaływać można tylko drogą wskazaną przez naturę samego dziecka, W genialny sposób przedstawił genezę rozwoju uczuć moralnych Pestalozzi w trzynastym liście dzieła: *Jak Gertruda uczy swoje dzieci*. Ze stosunku dziecka do matki w pierwszym okresie jego życia rodzi się uczucie miłości, ufności, wdzięczności i posłuszeństwa. „Posłuszeństwo i miłość, wdzięczność i ufność w połączeniu z sobą, stanowią pierwszy zaczątek sumienia. Gdy już powstanie lekki cień uczucia, że źle jest powstać przeciw kochającej matce, pierwszy lekki cień przeświadczenia, że matka nie istnieje wyłącznie dla niego, pierwsze przeczucie, że nie wszystko na świecie istnieje tylko dla niego, powstaje w duszy dziecka poczucie obowiązku i sprawiedliwości. Dziecko uważa istotę, podobną do matki, za dobrą istotę; kto miły jest jego matce, ten i jemu jest miły. Rozwija się w duszy dziecięcia zarodek miłości do ludzi, miłość bliźniego”. „Wszelki dalszy rozwój tych kiełkujących uczuć zależy od sztuki wychowania. Jest to sztuka, której nic wypadnie ci natychmiast z ręki, gdy choć przez chwilę stracisz z oczu punkty początkowe, z których wychodzi ta misterna przęda” (Pestalozzi).

Nie wzbudźmy w dzieciach miłosierdzia przypominaniem obowiązku odwiedzania chorych, nie wzbudźmy go nawet wtedy, gdy biorąc dziecko za rękę idziemy z niem do łoża chorej osoby

ezeli ono w tym momencie nie przypomni sobie własnej choroby, jeżeli na nowo nie odczuje pragnienia powrotu do zdrowia oraz wdzięczności za każde słowo i czyn, sprawiający mu ulgę w ciężkiem cierpieniu.

Natomiast nawiązywanie nauki do takich przeżyć wytworzy w duszy dziecka litość i miłosierdzie nawet dla drobnego zwierzątka, boć i to zwierzątko kocha życie, pragnie żyć i czuje ból jak i ono.

Ucząc dziecko uprzejmości dla osób starszych, wskażmy mu, że ta prosta kobieta to matka, która świadczy dzieciom swym tak samo dobrodziejstwa jak jemu własna matka i że dlatego jej się należy poszanowanie jak własnej matce.

„Podobna droga prowadzi człowieka do Boga; uczucie przywiązania do Stwórcy wszechrzeczy wytwarza się w nim w tenże sposób, jak uczucie przywiązania niemowlęcia do matki“ (Pestalozzi). Wychodząc znowu od stosunku dziecka do matki, powiemy mu. „Dziecię, jest Bóg, który ci będzie potrzebny, gdy matki twej już nie będzie; jest Bóg, który otoczy cię swoim ramieniem, gdy matka twoja już nie zdoła opiekować się tobą; jest Bóg, który jedynie może zapewnić ci szczęście. Wtedy kielkować poczyna w duszy dziecka pragnienie wiary; lubi ono słuchać, gdy mu mówimy o Bogu. Uczucia miłości, wdzięczności, które rozwinęły się u piersi matki, rozszerzają się i obejmują Boga, jako ojca, Boga, jako matkę“. (Pestalozzi).

Wieczne pouczanie i moralizowanie, które stało się wybitną cechą naszych czasów, zamiast nawiązywać do osobistych przeżyć i doświadczeń dzieci, i naukę zanurzyć w źródłu żywotnych ich uczuć, jest, mojem zdaniem, jednym z głównych powodów wzmagającego się zdziczenia naszej doby. Uczmy mniej, ale opierajmy się więcej na podstawach tak genialnie wskazanych nam przez Pestalozziego, a będziemy mieli mniej powodu do narzekania na brak kultury serca.

Niestety, dużo jeszcze czasu upłynie, aż zdołamy stanąć na tak rozsądnem stanowisku. Zanadto cenimy poziom wykształcenia, zbyt wielką wagę kładziemy na dyplomy, ażebyśmy już dzisiaj zwyciężyć mogli wszechwładny materializm dydaktyczny. Nie może być inaczej, dopóki o powodzeniu człowieka stanowi liczba i jakość dyplomów. Temu systemowi dyplomów i konkursów wypowiedzieć musimy bezwzględną walkę, aby oprócz nauczania i wychowania na przyrodzonych zamiłowaniach i zdolnościach ucznia, a miernikiem wartości człowieka uczynić charak-

ter, polegający na karności, przedsiębiorczości, spostrzegawczości, rozsądku, silnej woli. Dawno już stosują u siebie tę zasadę Anglicy i Niemcy, i właśnie dlatego Anglicy stali się faktycznymi panami świata, a Niemcy zdumiewająco szybko zdołali się podnieść z upadku po największym z kataklizmów dziejowych. Anglicy mieli sposobność przekonać się, jak z gruntu błędnym jest system konkursów, gdy ulegając naciskowi prasy indyjskiej i opinii krajowców, zgodzili się ogłosić konkurs na stanowiska w administracji Indyj. Zwycięzali Europejczyków na konkursach Bambusi z Bengalu, gdyż posiadają znakomitą pamięć. Gdy jednak powierzano im urzędy, wykazywali tak niski poziom etyki, zdrowego rozsądku i energii, że ich administracja byłaby w bardzo krótkim czasie wprowadziła anarchję i rozprzężenie w całym kraju i trzeba było uciec się do wybiegów, by ich w praktyce pozbawić prawa, które im w teorii przysługiwało". (Gustaw Le Bon).

Kształcenie wewnątrznie karnych, przedsiębiorczych, silnych i wytrwałych, zgodnych w sobie na wysokim poziomie etycznym stojących charakterów, oto bezwarunkowo najważniejsze zagadnienie pedagogiczne szkoły polskiej. W miarę jego realizowania poprawiać się będą automatycznie nasze stosunki społeczne i państwowe i nasze znaczenie wśród narodów cywilizowanych.

Wpływ najpotężniejszy na urobienie charakteru wywiera środowisko: Dziecko nieświadome ulega wpływom swego otoczenia, staje się karnem wśród społeczeństwa karnego, przedsiębiorczem wśród ludzi przedsiębiorczych, wytrwałem wśród ludzi wytrwale dążących do obranego celu, ono pokocha prawdę, jeżeli kłamstwo spotyka się z powszechną pogardą, nabierze poszanowania dla obcej własności, jeżeli złodziejstwo widzi stale okrywane hańbą, nawet temperament jego stanie się powściągliwszy, jeżeli około siebie ma ludzi umiejących panować nad sobą. „Powiedz mi z kim przestajesz, a ja ci powiem kim jesteś“. Stąd przykład rodziców, nauczycieli i otoczenia ma tak doniosłe znaczenie. Niestety, środowisko w którym rozwijają się nasze dzieci, nie jest tego rodzaju, aby utrwalić się mogły te dodatnie cechy charakteru, na które co dopiero wskazałem, przeciwnie potęguje ono wady i zgubne nałogi przekazywane z pokolenia na pokolenie, które niejednokrotnie tak fatalnie zaciążyły na biegu naszych dziejów. Tembardziej winna szkoła polska w swych murach stworzyć takie warunki, któreby zwalczały ujemne wpływy otoczenia, a sprzyjały takim cechom charakteru, na których nam najwięcej

zbywa. Zatem karność winna być nieodzownym warunkiem szkoły polskiej. Przy każdej nadarzającej się sposobności winniśmy dzieciom uświadamiać dobre skutki, które są następstwem przestrzegania karności, jak wydajność pracy szkolnej, zapobieżenie nieszczęśliwym wypadkom, bezpieczeństwo życia. Z czasem karność narzucona stanie się wewnętrzną potrzebą i stałą cechą charakteru, o ile mocno i wytrwale stać będziemy przy naszych zarządzeniach. Karności nie można się nauczyć jak wiersza w ciągu jednej lub kilku lekcyj, można ją nabyć jedynie przez stałe i długoletnie ćwiczenie.

Podobnie kształcić będziemy wytrwałość woli. Zadania szkolne muszą być bezwzględnie odrobione. Lecz bądźmy skromni w naszych wymaganiach. Niepowetowane szkody wyrządza szkoła w dziedzinach woli, jeżeli dziecko wymaganiom sprostać nie może albo dla braku czasu wykonywuje je niedbale.

Przedsiębiorczość czyli radość działania osiągniemy, jeżeli zadania szkolne jak wogóle cała nauka poziomem swym odpowiadać będą umysłowemu rozwojowi dziecka. Wtedy skuteczny wysiłek woli, dokonany dzisiaj, jutro i każdego dnia, wzniesi tę radosną poniekąd gwałtowną inicjatywę, na którą Anglicy i Niemcy kładą tak wielki nacisk, a której brak tak dotkliwie odczuwamy w naszym życiu zbiorowym.

Gdy wreszcie czuwać będziemy nad tem, aby wzajemnie między uczniami, oraz między uczniami, a nauczycielem, powstał stosunek wysoce etyczny, wtedy szkoła polska stworzy tę atmosferę, w której jedynie zawiązać się mogą charaktery takie, jakich wymaga państwo nowożytne.

Wykończenie charakterów nastąpi, oczywista w życiu i przez życie. Szkoła może położyć zaledwie pierwsze podwaliny. Pod wpływem wichrów i burz namiętności, których nikt w życiu nie uniknie, może statek żywota czasowo rozminąć się z celem, lecz rychło nawróci na dobrą drogę, jeżeli młody sternik przywykł w szkole do pracy i zwycięskiego wysiłku. Po upadku w raju Bóg ludziom nałożył obowiązek pracy; odtąd praca stała się lekarstwem na wszystkie dolegliwości duszy. „Z pracy wypływa dla człowieka rozkosz wewnętrzna, siła ciała, zręczność rąk, lotność umysłu, potęga myśli, podniesienie duszy przez uczucie zwyciężonej trudności, ujarzmionej natury, nabytej nauki, zapewnionej niezależności. Człowiek, który pracuje, używa najwyższego przywileju, jakim istota ludzka może się szczycić: istnieje przez siebie samego“. (Proudhon).

## Szkoła na ziemiach wschodnich.

Postawie mniejszości narodowych zwalczają szkołę dwujęzyczną, wprowadzoną ustawą z 1924 r. I politycy polscy, zabiegający o pozyskanie ludności ruskiej i białoruskiej—za pośrednictwem stronnictw ruskich i białoruskich — wypowiadają się krytycznie o szkole dwujęzycznej. Gdy zaś politycy ci mają w tej chwili wpływ przemożny w rządzie—zagadnienie szkoły na kresach wschodnich staje się znów aktualne.

Dwa i pół lat temu polskie stronnictwa Sejmu, za wyjątkiem tylko socjalistów, uchwałyli jednogłośnie ustawę, orzekającą, iż na terenie województw: lwowskiego, stanisławowskiego, tarnopolskiego, wołyńskiego, poleskiego, nowogrodzkiego i wileńskiego w obwodach szkolnych, w których rodzice 40 dzieci zażądadą nauki w języku macierzystym ruskim lub białoruskim, a rodzice 20 dzieci wyrażają żądanie nauki w języku polskim, nauka w szkole powszechnej odbywać się będzie w dwóch językach: polskim i ruskim, względnie polskim i białoruskim.

Zimą z 1924 na 1925 r. odbyło się poraz pierwszy opowiedzenie się rodziców co do nauczania języka w szkole. Na podstawie złożonych przez rodziców deklaracji została wprowadzona nauka dwujęzyczna w odnośnych szkołach kuratorjum lwowskiego, wołyńskiego, poleskiego, białostockiego i wileńskiego w roku szkolnym 1925 na 1926.

Na podstawie jednorocznego doświadczenia — nie sposób osądzać pedagogicznej wartości szkoły dwujęzycznej; można co najwyżej mówić o tem, jak ludność przyjęła zasadę nauki dwujęzycznej.

Żądanie więc rewizji ustawy z 1924 r. i skasowanie dopiero co wprowadzonej nauki dwujęzycznej — jest żądaniem wyłącznie politycznym.

Nie można na to zamykać oczu. Problemat języka wykładowego w szkołach powszechnych na terenach narodowo mieszanym naszych województw wschodnich jest przedewszystkiem zagadnieniem polityki wychowawczej państwa.

Więc też musimy nasamprzód określić zadania państwowo-wychowawcze szkoły kresowej, by następnie dopiero zastanowić się nad metodami pedagogicznymi, które najlepiej zapewnią wypełnienie tych zadań.

Zadania te inaczej musi pojmować polityka polska, dążąca do utrzymania całości Rzplitej, a inaczej polityka stronnictw ruskich

i białoruskich, jawnie głoszących oderwanie kresów wchodnich od Polski.

Dla stronnictw tych zadaniem szkoły jest wychowywać świadomość odrębności językowej i kulturalnej rusinów i białorusinów. Słusznie bowiem rozumują, że w dobie obecnej państw narodowych świadomość odrębności narodowej musi się z czasem przedzić w żądanie odrębności państwowej.

To też nie można się dziwić, że zwalczają one zaciekle szkołę dwujęzyczną, która uczy przyjaznego koleżeńskiego współżycia młodzież polską i ruską oraz białoruską, wytwarzając w niej jednocześnie poczucie jedności kulturalnej i bliskiego pokrewieństwa językowego i rasowego poszczególnych szczepów słowiańskich — odwiecznie jedną ziemię zamieszkujących.

Już to samo, że ci, którzy chcieliby oderwać od Polski województwa wschodnie, tak się bardzo obawiają szkoły dwujęzycznej — zaleca ją z punktu widzenia polskiego.

Nie chcę kłaść jednak na to większego nacisku. Nie uważam bowiem, by naczelnym wskaźnikiem naszej polityki kresowej była obrona przed separatyzmem ukraińskim i białoruskim.

Polityka wielkiego państwa nie może być jedynie polityką obronną. Musi ona mieć własną myśl przewodnią, własne dziejowe zadanie. Utrzymanie całości swych granic jest pierwszym nakazem państwowej myśli narodu, ale nie wypełnia jej całej.

Istnieją dwie zasadnicze różne myśli państwowe: masońska i narodowa. Pierwsza głosi: suwerenem nowoczesnego państwa jest ogół jego ludności; druga uznaje za suwerena państwa — naród.

W państwach jednolitych narodowo, w których ogół ludności jest jednocześnie narodem, — koncepcja masońska państwa jest mniej niebezpieczna. A jednak i we Włoszech i we Francji doprowadziła ona państwo niemal na kraniec ruiny.

Bo z doktryny, że suwerenem państwa jest ogół ludności wynika bardzo silne poczucie u obywateli tego wszystkiego, co im się od państwa należy (istnieje ono przecież dla nich!) a bardzo słabe — ich obowiązków wobec państwa. A z tem się łączy jednocześnie lekceważenie zagadnień dalszej narodu przyszłości, niechęć do wysiłków, które kosztem doraźnych ofiar zapewniają państwu trwałe stanowisko wśród innych narodów, — bo ogół obywateli to bieżące pokolenie, jedność zaś obecnego pokolenia z przeszłemi i przyszłemi pokoleniami istnieje tylko w narodzie.

A tam, gdzie jak u nas, trzydzieści parę procent ludności należy do grup etnicznych, nie związanych z państwem ani tra-

dycją, ani solidarnością narodową — rządy ogółu obywateli to rządy suwerena bez woli, bez konsekwencji, bez myśli przewodniej, rządy przypadku, doraźnych, sztucznych kombinacyj parlamentarno - partyjnych lub koteryj wojskowych, zdobywających władzę na jakiś okres czasu przez zbrojny zamach.

Bo zbiorowość ma ciągłość myśli i woli tylko wtedy, gdy jest zespolona wspólnem ukochaniem swej ziemi, swych dziejów, wspólną ambicją lepszej dla swych następców przyszłości, wspólną dumą ze swych bohaterów, wspólnemi sympatjami dla swych przyjaciół, wspólną nienawiścią swych wrogów, a nadewszystko samowiedzą swej odrębnej wśród innych skupień ludzkich osobowości.

Jakkolwiek rozbiory wytworzyły znaczne różnice kultury między poszczególnymi dzielnicami Polski, — jakiegokolwiek są egoizmy klasowe i stanowe wśród poszczególnych warstw społecznych narodu polskiego — to jednak zarówno chłop, jak robotnik, czy inteligent polski na całym obszarze Rzplitej i poza jej granicami — za bardzo nielicznymi wyjątkami — kocha Polskę, chce jej niezależności, bezpieczeństwa, całości jej granic, szczeni się jej bohaterami, raduje się jej powodzeniami, martwi złą w niej gospodarką, pragnie jej sławy, potęgi, czuje się częścią całości, odrębnej od innych narodów i gotów do ofiar z osobistych interesów dla dobra Ojczyzny.

Może zrozumienie, gdzie leży dobro Ojczyzny, nie jest dość jeszcze wykształcone w świadomości dużej liczby Polaków, może zbyt rozmaicie pojmują je różne stronnictwa, może gotowość do ofiar jest zbyt wybuchowa, przejawia się tylko w chwilach osobliwych, zamała w niej codziennej obowiązkowości, — ale mimo to wszystko w najszerszych warstwach polskiego ludu jest żywa miłość Polski i jest siłą twórczą, potęgującą uczucia dobre, tłumiącą złe.

Naród polski jest całością duchową. Jeśli dziś jeszcze myśl jego nie dość jest jednolita i konsekwentna, wola niedość wytrwała i mocna, może ją bardziej zespolić, ustalić, wzmocnić.

Ale wydobyć wspólną myśl i wolę z Polaków, pragnących dobrobytu, potęgi, sławy państwa polskiego, Niemców, którzy nie mogą przeboleć, że ich panowanie na ziemiach polskich się skończyło, Żydów, uważających ludność polską za gojów, oddanych przez Jehowę na pożytek „wybranego ludu“, Rusinów, których bohaterami Chmielnicki, Gonta, Żeleźniak, wołyniaków, poleszu-

ków i białorusinów, mających świadomość jedynie swej tutejszości, — to mrzonka nieziszczalna.

Polska przeżyła już raz w swych dziejach okres od Unji Lubelskiej po Konstytucję 3-go Maja, gdy suwerenem państwa była zbiorowość, zespolona wprawdzie wspólnym interesem stanowym, ale nie jednolita narodowo. I był to okres coraz gorszego upadku Rzplitej. I skończył się on niewolą. Odrodzenie nastąpiło wtedy, gdy szlachta litewska i ruska zespoliła się narodowo ze szlachtą polską. W wyniku tego zespolenia Konstytucja 3-go Maja zniosła podział Rzplitej na Koronę i Litwę, przemieniła państwo stanowe na państwo narodowe.

Polska może się ostać tylko jako państwo narodu polskiego. O ileby była państwem zamieszkujących ją polaków, żydów, Niemców, rusinów, białorusinów, litwinów, Rosjan — musiałaby powtórnie utracić swą niepodległość.

Mówi to nam aż nadto wyraźnie poprzednia nasza historia. Mówi nam to samo i świeża historia Austro-Węgier. Mówi to nam codziennie działalność klubów mniejszości narodowych w Sejmie.

Punktem wyjścia wszelkiej pracy państwowej w Polsce — gdy ma utrwać, a nie niszczyć odzyskaną niepodległość — jest aksjomat: suwerenem państwa polskiego jest naród polski.

I zadaniem szkolnictwa powszechnego nie jest wychowanie i wykształcenie abstrakcyjnego człowieka, czy abstrakcyjnego obywatela jakiegokolwiek państwa, lecz obywatela państwa polskiego, państwa będącego prawną organizacją bytu niezależnego zbiorowej osobowości i woli narodu polskiego.

Jakiż z tego punktu widzenia ma być stosunek szkoły państwowej do niepolskich grup etnicznych, ich mowy i kultury na kresach wschodnich?

Są u nas „postępowcy“, którzy sądzą, że najlepszy sposób, by pozyskać ludność ruską i białoruską dla Polski, — to zapewnić jej w państwie polskim jaknajpełniejszy rozwój jej samodzielności kulturalnej, dać jej więc pełne szkolnictwo państwowe od szkoły powszechnej po uniwersytet, z językiem wykładowym ruskim i białoruskim.

Gdyby ogół rusinów i białorusinów wchodził w skład państwa polskiego, nie możnaby odmówić pogładowi temu w pewnym stopniu słuszności. Ale i wtedy wdzięczność rusinów i białorusinów wobec Polski za otrzymany od niej rozwój swej własnej narodowej cywilizacji trwałby tylko do pewnego momentu, dopóki samowiedza odrębności narodowej nie przeniknęłaby do

mas ludowych. Z tą chwilą powstałoby w nich żądanie odrębności państwowej. Skończyłaby się miłość, nastąpiła rozłąka.

W rzeczywistości jednak w Polsce mieszka kilka milionów rusinów, a w autonomicznej Ukrainie rosyjskiej—kilkadziesiąt milionów. W tych warunkach wszelkie pogłębianie wśród tych kilku milionów rusinów, którzy się znajdują w granicach Rzplitej, poczucia odrębności i samodzielności narodowo - kulturalnej, budzi u nich jednocześnie pragnienie zespolenia z owymi kilkudziesięciu milionami, które mieszkają poza granicami Polski.

Djаметralnie przeciwny pogląd głosi: w państwie polskiem powinna być szkoła państwowa jedynie z językiem wykładowym polskim.

Z zapatrywaniem tem możnaby się zgodzić, gdyby rusini nie posiadali już od kilkudziesięciu lat w Małopolsce szkoły z ruskim językiem nauczania, nie przyzwyczaili się byli oddawna czytać książek i czasopism ruskich, pisać listów po rusku.

Książka, gazeta ruska, znajomość pisowni ruskiej, nauka języka ruskiego—jest dziś realną potrzebą ludności ruskiej w Małopolsce.

Jeśliby potrzeby tej nie zaspokoiła szkoła państwowa, zaspakajałaby ją szkoła prywatna, a w razie skrępowania prywatnego szkolnictwa ruskiego—nauczanie tajne tak, jak to się działo swego czasu wśród nas w zaborze rosyjskim i pruskim.

Polityka doktryn, nie liczących się z realnymi faktami życia, jest złą. Doktryną taką jest zarówno twierdzenie, że rusinom i białorusinom należy się od państwa polskiego samodzielność narodowa, a zatem całkowite szkolnictwo państwowe z językiem wykładowym ruskim i białoruskim, jak i odwrotnie — że w państwie polskiem rozwijać się może tylko kultura polska, że więc może istnieć szkoła państwowa jedynie z polskim językiem nauczania.

Odrzuciwszy na bok doktryny, a biorąc w rachubę jedynie interes państwa polskiego i realne potrzeby ludności niepolskiej naszych województw wschodnich — musimy dojść — myśląc logicznie — do tez następujących:

1) szkoła państwowa w państwie polskiem musi wychowywać młodzież, zarówno niepolską jak polską na dobrych obywateli polskich, a więc dać jej polską kulturę ducha, wykształcić w niej zamiłowanie polskiej literatury, sztuki, kult polskich bohaterów, dumę z przynależności do państwa polskiego, poczucie wspólnej z narodem polskim tradycji dziejowej i jeśli nie jed-

ności to conajmniej rasowego i językowego pokrewieństwa z polską ludnością kraju;

2) szkoła państwowa musi zaspakajać istotne potrzeby kulturalne ludności zarówno niepolskiej jak polskiej. Więc o tyle, o ile ludność ruska i białoruska odczuwa rzeczywistą potrzebę nauki języka ruskiego i białoruskiego — szkoła państwowa dać jej ją powinna.

Nie jest wszakże jej zadaniem tworzenie odrębnej narodowej cywilizacji ruskiej czy białoruskiej, rozbudzanie zamiłowania do książki i pisowni ruskiej i białoruskiej tam, gdzie go niema, kształcenie niedostatecznej w tych językach terminologii naukowej.

Zgodnie z tem ustawa z 1924 r. postanawia:

1) wszędzie, gdzie mniejszość ruska, białoruska lub litewska nie stanowi 25% ludności — szkoła państwowa jest wyłącznie polska;

2) nauka szkolna odbywa się w języku ruskim, białoruskim, lub litewskim tylko wtedy, gdy istnieje urzędownie stwierdzone żądanie rodziców 40 dzieci odnośnej narodowości nauki w ich macierzystym języku;

3) o ile jednak równocześnie w danym obwodzie szkolnym rodzice 20 dzieci—wszystko jedno jakiej narodowości — żądają nauki w języku polskim—szkoła jest dwujęzyczna;

4) w szkołach jednojęzycznych z językiem wykładowym niepolskim (istnieją one tam, gdzie niema nawet 20 dzieci, których rodzice żądaliby nauki w języku państwowym) obowiązkowe jest nauczanie po polsku prócz języka polskiego, historii i geografji, t. j. tych przedmiotów, które kształcą specjalnie państwowe pojęcia młodzieży.

Jako minister oświaty pilnowałem usilnie, by kuratorzy, orzekający o języku nauczania na podstawie żądań, zgłoszonych przez rodziców dziatwy szkolnej, wprowadzili w życie ustawę z najskrupulatniejszą sprawiedliwością. W tym celu osobiście współ z pp. kuratorami: poleskim, wołyńskim, lwowskim przejrzałem zgłoszone podania.

I stwierdzić muszę, znaczna część, jeśli nie większość podań o naukę w języku ruskim i białoruskim była podpisana albo krzyżkami, albo też za całą wieś przez jedną osobę, choć różnemi nazwiskami. Aż nadto było wyraźnie, że deklaracje te składane były nie z osobistego przekonania rodziców, lecz pod wpływem agitacji, nieraz bardzo niesumiennej. Przy sprawdzaniu bowiem złożonych podań okazało się, że wiele dzieci, dla których

żądano nauki w języku niepolskim, zgoła nie istnieje, albo nie jest w wieku szkolnym, albo też ma innych opiekunów prawnych, niż podpisani. Bardzo też wielu podpisanych na deklaracjach oświadczyło, że nie wiedzą co podpisywali, że podpisywali, — bo zwołano zgromadzenie i kazano wszystkim podpisywać, albo też, że podpisywali, bo powiedziano im, że w przeciwnym razie szkoła zostanie zamknięta, lub jeszcze, że podpisywali po to, by dzieci uczyły się i po polsku i po rusku.

Jestem głęboko przekonany, że szkoła państwowa musi zadość uczynić rzeczywistej potrzebie ludności ruskiej i białoruskiej nauki w jej macierzystym języku. Jestem bezwzględny przeciwnikiem wszelkich administracyjnych sztuczek, zniekształcających postanowienia ustawy. Wiedziały o tem dobrze kuratorja i władze szkolne po powiatach.

Lecz równocześnie uważałem i uważam za niedopuszczalne zniekształcenie postanowień ustawy przez sztuki agitacji niechętniej Polsce. Władze państwowe nie mogą robić „kawałów“, ale też nie mogą się dać nabierać na „kawały“ seperatystów ruskich i białoruskich.

I kuratorja istotnie oparły się w swych orzeczeniach o języku nauczania w szkołach na rzeczywistej woli ludności. Gniewa to stronnictwa mniejszości narodowych, — bo cały ich wysiłek dla wyzyskania ustawy z r. 1924 w kierunku wrogim polskiej cywilizacji i państwu polskiemu spełzył na niczem.

Ale celem tej ustawy nie było zadowolenie nieprzyjaciół Polski, jeno zaspokojenie realnych potrzeb ludności województw kresowych.

Otóż ściśle i najzupełniej obiektywne zbadanie złożonych przez rodziców dzieci szkolnych podań wykazało, że ogromna większość białorusinów nie odczuwa potrzeby nauki szkolnej we własnym języku, życzeniem zaś przeważnej części rusinów jest, by dzieci ich nauczyły się dobrze i po polsku i po rusku, by umiały czytać i pisać we własnym języku, a jednocześnie władza językiem państwowym tak, ażeby miały zapewniony swobodny dostęp i do średnich szkół państwowych i do służby państwowej wszelkiego rodzaju.

Na Wołyniu w wyniku zgłoszonych deklaracyj wszystkie istniejące tam poprzednio szkoły ruskie, wraz z częścią czysto polskich stały się dwujęzycznymi. I przeciwko tej zmianie nie został wniesiony ze strony rodziców ani jeden rekurs.

W kuratorjum lwowskiem tysiąc paseset szkół czysto ruskim i trzysta przeszło szkół czysto polskich otrzymało naukę dwujęzyczną. Wprawdzie agitacja partyj ukraińskich spowodowała kilkaset rekursów, wysłanych do Ministerstwa na drukowanych formularzach i ułożonych według paru zgóry przygotowanych wzorów. Rekursy te jednak w olbrzymiej większości okazały się bezpodstawnemi i Ministerstwo utrzymało w mocy orzeczenie kuratorjum.

Dotychczasowe doświadczenie wykazało niezbieżność fakt:

1) że szkoła dwujęzyczna polsko-ruska odpowiada istotnej potrzebie ludności województwa lwowskiego, stanisławowskiego, tarnopolskiego i wołyńskiego;

2) że o ile białorusini w województwach poleskiem, nowogrodzkim, białostockim i wileńskim odczuwają potrzebę nauki we własnym języku — potrzebie tej czyni zadość w zupełności szkoła dwujęzyczna polsko-białoruska, przeważnie jednak życzenia ich nie idą dalej poza naukę języka białoruskiego w szkole z polskim naogół językiem wykładowym, a większość białorusinów katolików zadowolona jest zupełnie ze szkoły wyłącznie polskiej.

I to jest jedyny wniosek, wypływający z dotychczasowego doświadczenia w sprawie przewidzianych ustawą 1924 r. szkół dwujęzycznych polsko-ruskich i polsko-białoruskich.

By ocenić pedagogiczną wartość nauki dwujęzycznej—trzeba przeczekać conajmniej lat 7, bo tyle czasu trwa nauka dzieci w szkole powszechnej.

Próby poddania dziś już rewizji postanowień ustawy z 1924 r. mają tylko jedno źródło: chęć pozyskania sobie stronnictw nacjonalistycznych ukraińskich i białoruskich. Nie przeczę, zniesienie szkoły dwujęzycznej zadowoliliby bardzo te stronnictwa.

W razie bowiem istnienia na terytorjum współżycia polsko-ruskiego i polsko-białoruskiego szkół wyłącznie polskich lub wyłącznie ruskich, czy białoruskich — zadośćuczynienie potrzebie ludności ruskiej i białoruskiej nauki macierzystego języka, wymagałoby coraz silniejszego rozbudowania odrębnego szkolnictwa ruskiego i białoruskiego, które w każdym razie musiałoby się stać czynnikiem narodowo-politycznego separatyzmu niepolskiej ludności województw wschodnich. Czy jednak zadowolenie za tę cenę stronnictw ukraińskich i białoruskich pogodziłoby je z państwem polskiem — śmiem w to wątpić.

Toć już przeżyliśmy swego czasu w Galicji ugodę polsko-ukraińską, która skasowała szkoły dwujęzyczne, wprowadając na

ich miejsce szkoły czysto ruskie i czysto polskie, zależnie od postanowienia rady gminnej. I na razie ukraińcy byli z ugody tej zadowoleni. Ale to ich zadowolenie trwało nader krótko. Wkrótce zaś potem przyszła obstrukcja ukraińska w Sejmie galicyjskim, strzelanina studentów ruskich do polskich ich kolegów w uniwersytecie Jana Kazimierza, wreszcie zbrojny zamach ukraiński na Lwów w 1918 r.

Naród polski jako suweren państwa polskiego ma obowiązek dbać o zadośćuczynienie istniejącej u ludności ruskiej i białoruskiej potrzebie nauki macierzystego języka. Ma on wszakże również obowiązek wobec przyszłych swych pokoleń przekazania im nieuszczerpionego w niczem dziedzictwa państwowego, a więc wychowania młodzieży ruskiej i białoruskiej w poczuciu jedności i nierozzerwalności państwa polskiego.

Zadanie to wypełnić może skutecznie tylko szkoła, skupiająca razem dla wspólnej nauki młodzież ruską i białoruską z młodzieżą polską, unaoczniająca podobieństwo języka ruskiego i białoruskiego z polskim, ucząca wzajemnego szacunku właściwości etniczno-kulturalnych szczepów słowiańskich, w skład państwa polskiego wchodzących, wiążąca przyjaźniami koleżeńskimi rusinów i białorusinów z polakami, nauczająca czcii zarówno przez polaków i białorusinów wodzów, uczonych, poetów, mężów stanu, którzy walczyli w obronie Polski bez względu czy byli pochodzenia polskiego, czy ruskiego, lub białoruskiego.

To też polski rozum stanu nakazuje mimo niezadowolenia separatystów ukraińskich i białoruskich utrzymać i rozwinąć na kresach wschodnich szkołę dwujęzyczną, która — jak dotychczasowe doświadczenie wykazało — w zupełności czyni zadość życzeniom miejscowej ludności.

## Dookoła reformy szkolnej.

Jeszcze „Przed otwarciem roku szkolnego“ na łamach „Słowa Folkijskiego“ (№ 237 - 8 - 9 - 40 - 41) zabrał głos prof. *Jaxa-Bykowski*. Autor wskazuje na nadmiar gimnazjów w Polsce i szeregi wykołejonych inteligentów, nie mogących ukończyć całkowitych studjów, lub nawet mimo dyplomu nie znajdujących dla siebie zajęcia. Wnioskiem autora jest jaknajrychlejsze powołanie Naczelnej Rady Wychowania Narodowego, któraby unormowała sprawy szkolne. Musimy zaznaczyć jednak, że z faktu mniejszej liczby zapisów do I kl. gimnazjalnej, a następnie z wynik w egzaminu wstępnego uczniów do gimnazjum — wysnuł autor artykułu daleko idące uogólnienia, krzywdzące niesłusznie nauczycielstwo szkół powsz., z powodu czego otrzy-

małszy obszernie umotywowany sprzeciw kol. F. Szczurkiewicza, prezesa Okręgu Lwowskiego Stow. Chr. N. N. S. P.

Głównym tematem dyskusyj jest ciągle jeszcze zagadnienie: jak należy pojmować jednolitość szkolnictwa, czy należy znieść niższe klasy gimnazjum i zastąpić je przez szkołę powszechną?

Pan *minister Bartel*, przemawiając w początku listopada na VIII Wal. Zjeździe Del. Związku P. N. S. P. przedstawiał jednolitość szkoły w ten sposób, że „szkolnictwo całe musi być traktowane jako całość“, a „każdemu obywatelowi Rzeczypospolitej musi być pozostawiona zupełna swoboda osiągnięcia najwyższego wykształcenia, jakim kraj dysponować może“. — Co jednak kryje się poza tą ogólną zasadą? — Każdy do słów p. ministra dośpiewał sobie własną melodję. A więc Tow. Naucz. Sz. Średn. i W. wyraża zgodę na „Tezy p. ministra Bartla“ („*Przegląd Pedagog.*“ № 33), gdyż „takie zdefiniowanie jednolitości szkolnictwa nie przesądza zupełnie sposobu jego przeprowadzenia ani w kierunku utrzymania dzisiejszego stanu rzeczy, ani też w kierunku koncepcyj niektórych radykalnych reformatorów... którzy dążą do typu gimnazjum 5-letniego lub jeszcze krótszego“. Z drugiej zaś strony p. poseł *Zygmunt Nowicki* na Zjeździe Związku entuzjastycznie zapewnia p. ministra Bartla, w imieniu Związku: „my panu ministrowi... różę będziemy rzucać pod nogi (okłaski). Różę w takiej postaci że jeśli będzie potrzeba, potrafimy 30 tysięcy wieców urządzić w jednym dniu“ „przystąpimy do uświadomienia szerokich mas ludowych, co to jest szkoła jednolita. Wtedy lud zarząda razem z wami szkoły powszechnej i jednolitej“. Zanim jednak Związek spuści na cały kraj tę ulewę „róż“ — poszczególne koła T. N. S. W. organizują zebrania rodzicielskie z udziałem profesorów uniwersytetów (Kraków 7 listopada), na których zapadają uchwały protestujące przeciwko zamykaniu 3 niższych klas gimnazjum.

P. *Stefan Kwiatkowski* omawiając „Jedność szkolnictwa“ w NN 34, 35 *Przeglądu Pedagogicznego*, sądzi, że na podstawie stenogramu w parlamencie francuskim z r. 1925 przez t. zw. „*école unique*“ można rozumieć, 1) jako bezpłatną naukę we wszystkich szkołach 2) selekcję uzdolnień i naukę pozaszkolną dla uczniów mniej zdolnych. „Gdybyśmy zapytali kogo ze zwolenników „jednolitej szkoły“ w Polsce, co rozumie pod tym wyrażeniem — usłyszelibyśmy prawdopodobnie, że chodzi tu jedynie o skasowanie niższych klas gimn. i o ściśle zespolenie szk. pow. z gimn. wyższem“. Jest to ujęcie bardzo jednostronne stosunku dwóch tylko typów szkół bez uwzględnienia potrzeb całości.

Jedynym jak dotąd, projektem, obejmującym całość szkolnictwa, był projekt p. St. Grabskiego, któremu autor artykułu stawia ten sam zarzut, że nie podaje jednocześnie treści i materiałów dla szkoły każdego stopnia i sposobu realizacji. — W zakończeniu swych ciekawych rozważań p. Kwiatkowski zaznacza, że wszelkie sztuczne przegrody pomiędzy różnymi rodzajami szkół winny być usunięte, dobór jednak pedagogiczny winien być zachowany... należy raczej dbać o to, aby zapewnić prawdziwie inteligentnemu dziecku zarówno pod względem materialnym, jak duchowym, możliwość dalszego kształcenia się, niż obniżać dla względów pseudo-demokratycznych inteligencję dzieci zdolnych, sadzając je na jednej ławie z dziećmi mało zdolnemi“.

W „*Myśli Narodowej*“ (№ 38 str. 173) pisze prof. *Jan Tur*: „Zasada „de l'ecole unique“ była przedmiotem 99 konferencji w łonie 102 masońskich

okręgu Paryża w czasie od stycznia do lipca r. 1924. Wszędzie przyjęto ją z zachwytem, jako „wyraz pojęć rewolucyjnych z r. 1789 i 1793“. Zasada ta bowiem ma „leczyć szczęśliwie rozbieżność kast i wpływać na jedność moralną kraju i zgodę społeczną“ (sanacja?). Zauważyć należy, że za „jednolitością szkoły“, jako za hasłem programowym, wypowiedziały się zgodnie zarówno: „Grand Orient“ jak i „Grande loge de France“.

Myli się więc p. Rowid (*Ruch Pedagogiczny* — październik 1926), gdy domagając się 5-letniego gimnazjum — przeciwnikom zarzuca myślenie „kategorjami minionej epoki kulturalnej“, sam bowiem bliższym jest „wyrazowi pojęć rewolucyjnych z r. 1789“!

Dyskusje na temat reformy szkolnej 'wzmogły się tem więcej, że na 5 grudnia zapowiedziano w Minist. W. R. i O. P. specjalną konferencję. Termin konferencji został odłożony na koniec grudnia ku zadowoleniu nauczycielstwa, które chce poznać projekt Ministerstwa przed dyskusją. L.

## Budżet oświaty w Komisji Budżetowej Sejmu.

W dniach 25 i 26 listopada b. r. Komisja Budżetowa Sejmu załatwiła w drugim czytaniu budżet Ministerstwa W. R. i O. P. za czas od 1 kwietnia 1927 do 31 marca 1928 roku.

Debata nad tym budżetem obudziła w sferach sejmowych wielkie zainteresowanie z uwagi na zapowiedziane wystąpienie kierownika Ministerstw p. Wicepremjera Bartla, który przybył na posiedzenie Komisji wraz ze wszystkimi Dyrektorami Departamentów i Naczelnikami Wydziałów; brakło tylko Wiceministra p. Gayczaka, którego dymisja przed rozpoczęciem dyskusji budżetowej została zdecydowana.

Referat budżetowy wygłosił poseł ks. *Kaczyński* (Ch. Dem.)

Preliminarz budżetowy przewiduje w wydatkach sumę globalną 295.599.663 zł. w dochodach — 7.526.140 zł., w porównaniu z rokiem 1926 wydatki podwyższono o 25.599.663 zł. Budżet oświatowy stanowi w preliiminarzu 15,57% ogólnych wydatków Państwa.

Referent podał dla informacji wydatki oświatowe niektórych państw europejskich. Tak więc Prusy (37 milionów ludności) wydają na oświatę 532 milj. marek złotych, Czechy (13½ milj. ludn.)—660 milj. koron, Francja—1,278 milj. franków zł., Szwecja (7 milj. ludn.) — 125 milj. kor.. czyli 388 milj. zł:

W budżecie omawianym naszego Ministerstwa W. R. i O. P. wydatki osobowe (płace) wynoszą 87%, wydatki rzeczowe — 10,5 % inwestycje — 1,5%, specjalne — 1%. Wydatki na szkolnictwo powszechne wynoszą 63,46%, szkolnictwo średnie kosztuje — 10,03%, zawodowe — 4,46%, nauka i szkoły wyższe — 9,59%, sztuka — 0,73%, -- wyznania — 6,97%.

W centrali pracuje 271 urzędników, w tem 50 rachunkowych, w Kuratorjach na 836 urzędników jest 300 urzędników rachunkowych. Referent domaga się uproszczenia rachunkowości w dziale oświatowym.

Do szkół powszechnych uczęszcza 3.400.000 dzieci, poza szkołą pozostaje jeszcze 300 tysięcy dzieci w wieku szkolnym.

Sieć szkół średnich państwowych jest nierównomierna i niewystarczająca. Co do szkolnictwa zawodowego, to polityka Rządu powinna iść w kierunku wydatnego popierania tego szkolnictwa.

Z preliminarza budżetowego wynika, że został on zamknięty w granicach tak minimalnych, iż niema mowy o poczynieniu jakichkolwiek oszczędności. Referent uważa, że będzie musiał wydatki podnieść. Pod adresem Ministerstwa wystąpił referent z następującymi wnioskami:

1. Należy zreorganizować rachunkowość Ministerstwa, przeprowadzić decentralizację i przekazać część zadań w tej dziedzinie Kuratorjom.

2. Znieść Wydział Budownictwa i jego agendy przekazać Ministerstwu Robót Publicznych.

3. Należy zreorganizować Komisję do badania książek i podręczników, zabronić nauczycielstwu zbyt częstej zmiany podręczników szkolnych, co naraża na dotkliwie wydatki ogół obywateli.

4. Należy zdecentralizować szkolnictwo zawodowe i poddać je kontroli Kuratorów.

5. Należy dążyć do stopniowej reorganizacji studjum akademickiego przez powołanie do tego specjalnej Komisji, złożonej z przedstawicieli Ministerstwa i szkół wyższych. Należy ustanowić większą kontrolę nad gospodarką szkół akademickich i baczniejszy nadzór nad domami, przeznaczonemi dla młodzieży akademickiej, aby zapobiec sianiu demoralizacji i zgorzeniu.

Pierwszy w dyskusji zabrał głos Kierownik Ministerstwa, p. Wicepremier dr. Bartel.

Na wstępie oświadczył, że przyjmuje postulaty referenta i zaznacza, że niektóre z nich już są w stadium realizacji.

P. Minister stwierdził, że praca w Ministerstwie wre. Pracują w nim ludzie naprawdę oddani swym obowiązkom, nie licząc się z czasem, pracują po 12 godzin dziennie. Ministerstwo pozostaje jednak w trudnych warunkach, gdyż mieści się w siedmiu lokalach rozrzuconych po mieście.

Główne biura mieszczą się przy ul. Bagateli 12, zajmując lokale bardzo nieodpowiednie, ludzie pracują od rana przy świetle. Ministerstwo od roku 1923 starało się o plac pod własny gmach, dopiero teraz udało się p. Ministrowi uzyskać od Ministerstwa Spraw Wojskowych plac przy Alei Szucha i dlatego zwraca się do Komisji Budżetowej z prośbą o wstawienie do budżetu 1 miliona zł. na rozpoczęcie z wiosną budowy gmachu na podstawie konkursu.

Obecnie Ministerstwo płaci rocznie 400 tysięcy zł. czynszu. Po wybudowaniu gmachu praca Ministerstwa będzie mogła być uregulowana.

P. Minister stwierdza, że nie mamy ustalonego ustroju szkolnictwa. Toczą się spory gwałtownie o poglądy w tej sprawie, poglądy, podlane sosem politycznym.

Sprawa ta musi być rozstrzygnięta. Obecnie panuje chaos nawet w szkołach akademickich. Są bowiem szkoły, zaliczone do wyższych, a wiszą w powietrzu, jak np. Akademia Sztuk Pięknych i Instytut Dentystyczny.

Ustawa o szkołach akademickich wymaga od wstępujących do szkół akademickich egzaminu dojrzałości. Trudno jednak wymagać matury od każ-

dego artysty, a więc tak do Akademii Sztuk Pięknych, jak do Konserwatorium mogą być przyjmowani ludzie bez matury.

Zdaniem p. Ministra, ustrój szkolny winien być wynikiem kompromisu ludzi, pracujących nad szkolnictwem i dlatego nie chce narzucać swego osobistego poglądu. Według poglądu P. Ministra, potrzebne nam są dwa typy szkół wyższych: jeden typ stanowią uniwersytet i politechnika ze wstępem po maturze, drugi typ — zawodowe szkoły dla kończących szkoły zawodowe średnie po sprawdzeniu kwalifikacji. Szkoła drugiego typu miałaby tylko jeden wydział. P. Minister osobiście prowadzi studia nad szkolnictwem od dłuższego czasu. Szkoły wyższe nie mogą być dostępne dla tych, którzy nie chcą się uczyć. Mamy obecnie t. zw. wiecznych studentów: jedni z nich nie mogą skończyć studjów z powodu ubóstwa, inni natomiast robią sport z tego. Niektóre senaty zrobiły już z tem porządek. Politechnika lwowska np. wprowadziła egzamin kwalifikacyjny dla wstępujących.

Okazało się z tych egzaminów, że przygotowanie, jakie wnoszą studenci ze szkół średnich, jest niedostateczne. Jest konieczne krzyknąć na alarm, że szkolnictwo średnie zadania swego nie spełnia.

Osobiście, przy egzaminach wstępnych p. Minister pozostawiał kandydatom wybór przedmiotów, z których mieli zdawać; spotykał się mimo tego z tem, że maturzysta nie umiał podzielić ułamka przez ułamek, a o fizyce nie miał pojęcia. Odpowiedzi były bardzo smutne, nie wszystkie, broń Boże.

Na podstawie wyników egzaminów biorą profesorowie (politechniki lwowskiej) odpowiedzialność za nieprzyjmowanie kandydata. Podobne egzaminy wprowadziły również: polityka warszawska i wydział medycyny uniwersytetu warszawskiego.

Osobiście jest p. Minister zwolennikiem systemu francuskiego, rygorystycznego. U nas wolność uczenia się rozumie się, jako wolność nieuczenia się. Pęd do nauki jest godzien pochwały, ale trzeba badać przygotowanie.

Następnie poruszył p. Minister sprawę taks w szkołach akademickich. Studenci stoją na stanowisku bezpłatności szkół państwowych. Profesorowie zaś widzą, że znaczny procent studentów jest w biedzie i dla nich opłaty są istotnie znaczne; trzeba to uwzględniać i uwalniać. Taksy są przykre i dla profesorów, bo są oni narażeni na zarzuty, że studenci są paleni dla drugiej taksy. Sprawa ta jest obecnie rozpatrywana. Zniesienie opłat nie jest możliwe z powodu lichego uposażenia laboratorjów i pracowni.

Było błędem tworzenie wydziałów i szkół bez należytego uposażenia, lepiej jest mieć szkół mniej, a dobre. W Akademii Sztuk Pięknych jest wydział architektury obok takich dwóch wydziałów politechnicznych. Wiemy, że mamy wielu architektów bezrobotnych. Stworzono wydział o dwu profesorach. Również niepotrzebny był taki wydział w uniwersytecie wileńskim. Ludzie z dyplomami marnują się, trzeba to uporządkować.

W sprawie szkolnictwa zawodowego wydał już p. Minister zarządzenie by administrację jego przekazać Kuratorjum. Zgadza się ze zdaniem referenta, że podręczniki szkolne zmienia się za często. Zmiany częste są szkodliwe tak dla młodzieży, jak i dla nauczycieli.

Powracając do kwestji ustroju szkolnego, komunikuje p. Minister, że prace nad nią są prowadzone i w najbliższym czasie ma być zwołany Sejm Oświatowy, czyli Komisja złożony z profesorów i nauczycieli wszelkich typów szkół. Komisja ta projekt Ministerstwa przedyskutuje, poczem p. Minister bę-

dzie mógł przedstawić Sejmowi ustawę, normującą ustrój szkolny. Nie można dalej prowadzić szkolnictwa, jeśli każdy, często zmieniający się minister będzie robił swoje. Jest to bardzo pilne. Należy usunąć podkład polityczny w tej sprawie. Związki zawodowe nauczycielskie prowadzą spory w tej sprawie, trzeba temu położyć kres. Szkoła musi być wolna od tarć. Rachunkowość, oraz urzędowanie w administracji szkolnej tak w Ministerstwie, jak i w niższych instancjach wymaga uproszczenia. Z tego powodu p. Minister zwrócił się do Ministerstwa Skarbu, które niewątpliwie uprości rachunkowość.

W dyskusji poseł *Grünbaum* (Klub Żydowski) zaznacza na wstępie, że polityka szkolna w stosunku do ludności żydowskiej nie jest ustalona. Zdawało się po przewrocie majowym, że polityka dotychczasowa się zmieni i że życzenia Żydów będą uwzględnione. Nadzieje zawiodły. Budżet jest taki sam, jak przed przewrotem majowym, a może nawet gorszy. Np. na wyznaczenie mojżeszowe w zeszłym roku było w budżecie 170 tysięcy, obecnie jest tylko 115 tysięcy. Sejm uchwalił rezolucję, by z sum, przeznaczonych na zasiłki dla szkół prywatnych, udzielać również subwencji szkołom żydowskim, niestety, szkoły te nie zostały uwzględnione. Mówca twierdzi, że w wielu szkołach państwowych nie jest wykładana nauka religii żydowskiej.

W szkołach średnich są ograniczenia dla młodzieży żydowskiej, procent Żydów w szkołach średnich wynosi obecnie od 5—6, za czasów rosyjskich zaś było w szkołach średnich 10% Żydów. Szkoły z żydowskim językiem wykładowym nie mają praw, mimo, że konstytucja zezwala na prowadzenie szkół niepolskich. Niektóre uniwersytety zagraniczne przyjmowały absolwentów naszych szkół żydowskich, teraz nie przyjmują ich; mówca twierdzi, że stało się to prawdopodobnie wskutek interwencji Rządu polskiego.

Mimo cofnięcia okólnika Głębińskiego w sprawie numerus clausus, toleruje się nieprzyjmowanie Żydów na nasze uniwersytety, np. na wydziale medycznym we Lwowie, wydział warszawski przyjął 30% Żydów, inne zaś zaledwie 10—15%. Budżet nie bierze pod uwagę potrzeb żydowskich, mimo, że Żydzi utrzymują Państwo procentowo najwydatniej.

Poseł *Śliwiński* (Zw. Chłopski) oświadcza, że Klub jego poprze zamierzenia Ministra, domagając się sanacji u góry w Ministerstwie. Należy wprowadzić egzaminy wstępne do wszystkich szkół, z wyjątkiem powszechnych, jako obowiązkowych, a do uniwersytetów wybierać najlepszy materiał. Domaga się mówca zwinięcia wydziałów architektury w Krakowie i Wilnie. Za mało mówił p. Minister o szkole powszechnej, a nie wspomniał o wychowaniu fizycznym. Mówca podnosi konieczność nadzoru pedagogicznego nad domami akademickich. Do narad nad ustrojem szkolnictwa zapraszać nie tylko zawodowych pedagogów, ale i ludzi życiowych.

P. Śliwiński twierdzi dalej, że poziom intelektualny wielu profesorów szkół akademickich powojennych jest niski, konieczna jest rewizja ich kwalifikacji; twierdzi, że są przykłady zajmowania się profesorów wszystkim innym, a nie nauką; np. niektórzy z nich prowadzą przedsiębiorstwa budowlane, używając w nich swych asystentów, gonią za mamoną. Mówca zna ministrów, którzy są niewolnikami swych urzędników. Proces majowy nie jest skończony, nie należy ustawać w pochodzie. Mamy przerost szkół ogólnokształcących, za mało zawodowych. Poza budowaniem nowych gmachów publicznych, należy dokończyć budowlę rozpoczętą.

Posel *Wasyńczuk* (Ukrainiec) wygłosił długie przemówienie w tonie bardzo agresywnym, bojowym, używając często szorstkich, nieparlamentarnych wyrażeń. Twierdził, że budżet, wynoszący 295 milionów, na cele ukraińskie przeznaczają zaledwie 90 tys. na Instytut Ruski i 1 milion na cerkiew prawosławną. Budżet ten jest oskarżeniem rewolucji majowej i p. Bartla, który okazał się gorszym dla Ukraińców od p. St. Grabskiego. W szkolnictwie powszechnym jest dalej najście utrakwizmu Grabskiego. Na Wołyniu, Polesiu i Chełmszczyźnie niema ani jednej szkoły ukraińskiej. Sujkowski zalecał mówcy składanie deklaracji o szkoły ukraińskie, deklaracje te są ryczałtowo odrzucane. Tysiące nauczycieli ukraińskich zostało wyrzuconych na bruk. W b. zaborze rosyjskim niema ani jednego gimnazjum ukraińskiego, a gimnazja prywatne w Łucku, Równem i Krzemieńcu nie mają praw publiczności i dostają koncesję na 1 rok. Maturzyści gimnazjów ukraińskich nie są przyjmowani na uniwersytety, emigrują na zachód, a teraz wysyłamy już ich do Kijowa, niech się bolszewizują. W Warszawie założono przy uniwersytecie prawosławne studjum teologiczne, do którego idą studenci, którzy chcą się uchronić od wojska. Studenci tego studjum są trzymani w rękach popów, którzy nie pozwalają im wychodzić po 9-ej wieczorem.

Rząd nie chce założyć uniwersytetu ukraińskiego. Kwestja ta nie jest już dla Ukraińców tak ważna, jak przed wojną, bo w Sowdepji funkcjonują już uniwersytety ukraińskie w Kijowie, Charkowie i Odesie, które już w 60% są zukrainizowane. Chodzi nam o dotrzymanie zobowiązań rządu polskiego. Mówiono, że nie chcą dać endecy, a przecie obecnie jest rząd lewicowy. Mówca zapowiada najstraszniejszą opozycję. Grabski niszczył nasze Rady nauczycielskie, p. Bartel to kontynuuje.

Dyrektor prywatnego gimnazjum ukraińskiego, Włosowski, z wyższem wykształceniem, którego akademja ukraińska zapraszała na eksperta, został usunięty, bo nie chciał być agentem ofenzywy. Mówca wyprasza sobie Studjum Ruskie, dlatego stawia wniosek o skreślenie 90 tys. na ten cel.

„Przedstawicie nas, mówi p. Wasyńczuk, jako głupców, a nasi profesorowie wykładają w Pradze, Oxfordzie, Berlinie i Wiedniu. Macierz Szkolna dostaje ogromne subsydja od rządu i samorządów. „Proświty“ nie chce się legalizować, a Ridnej Szkole galicyjskiej nie chce się pozwolić na rozszerzenie działalności na inne tereny. Towarzystwo naukowe imienia Szewczenki nie dostało ani grosza. Rząd nie zwraca nami zamkniętych cerkwi, jest takich 250. Dekret o zamknięciu ich podpisał Piłsudski, niech je obecnie nam odda. Rząd dzisiejszy idzie drogą Grabskiego, który chciał zrobić z cerkwi prawosławnej narzędzie polonizacji. Protestujemy. Zabrano nam ziemie cerkiewne bezprawnie. Wyprasza sobie ochłapy, niech je rząd przyjmie na ubogich“.

Posel *Harusewicz* (Z. L. N.) na wstępie zastrzegą się przeciw napastliwemu tonowi i antyparlamentarnym formom przemówienia p. Wasyńczuka, co tłumaczy się chyba tem, że p. Wasyńczuk już niejednokrotnie manifestował swe antypaństwowe stanowisko.

Przechodząc do przemówienia p. Ministra, mówca podkreśla wyrażenie jego, iż Ministerstwo W. R. i O. P. jest instrumentem delikatnym. Z tego względu należałoby z nim obchodzić się ostrożniej. Tymczasem usunięto wiceministra p. Łopuszańskiego, zasłużonego pracownika, który potrafił dzięki łaktowi pracować ze wszystkimi ministrami, tak prawicowymi, jak i lewico-

wymi. Usunięto go choć nie był endekiem, ale miał takt polityczny. Opinia publiczna nie może tego zrozumieć i mówca prosi o wyjaśnienie powodów.

To samo dotyczy usuniętego dyrektora Departamentu Wyznań, któremu nikt nigdy nie czynił zarzutów, a na którego miejsce mianowano człowieka mającego opinię bezreligijnego. Jest to znamienne, że ta druga zmiana nastąpiła w chwili rozwijania się w kraju sekciarstwa, grożącego rozbięciem jedności narodu polskiego w dziedzinie wyznaniowej.

W końcu mówca podnosi niezrozumiały dla społeczeństwa fakt zamykania szkół w Małopolsce Wschodniej i domaga się wyjaśnienia w tej sprawie.

Posel *Lypacewicz* (Wyzwolenie) przemawia za wydzieleniem z Ministerstwa W. R. i O. P. Departamentu Wyznań, gdyż ministerstwo to ma z wyznaniami najmniej do czynienia, a supremacja Kościoła nad Państwem nie istnieje już dziś nigdzie. Usunięcie dyr. Piekarskiego z tego Departamentu tłumaczy się jego jednostronnością. Mówca twierdzi, że p. Minister nie podał Komisji swego programu, tymczasem nie mamy ustroju szkół. Obawia się kompromisu w tej sprawie, zapowiedzianego przez p. Ministra, a sejm Oświatowy, dobrany przez jedną osobę, nie daje nam gwarancji. P. Minister dużo mówił o szkołach wyższych, a nie powiedział, jak podnieść poziom profesorów tych szkół. Zapytuje co myśli p. Minister o szkole powszechnej i o spodziewanym przyroście dzieci w najbliższych latach, czy będą dla nich budynki nauczycielskie i jak zamierza się podnieść szkołę powszechną na wsi. Usunięcie p. Wiceministra Łopuszańskiego było potrzebne, gdyż podtrzymywał on szkodliwą zasadę ustroju szkolnictwa średniego. Mówca domaga się wyjaśnienia stosunku p. Ministra do szkoły średniej.

Posel *Smulikowski* (P. P. S.) twierdzi, że budżet obecny jest spetryfikowaniem budżetu Stan. Grabskiego, czego dowodzi liczba etatów nauczycielskich w szkolnictwie powszechnem. Seminarja nauczycielskie dają rocznie 4500 sił nauczycielskich, z których znaczna część pozostaje bez posad. Stanisław Grabski miał wyraźny program, który stronnictwo mówcy zwalczało, obecny Minister żadnego poglądu nie ujawnił. Mówiąc o budowie systemu, zaczął od dachu i wpadł w gąszcz szkół akademickich. Ankieta projektowana da niewątpliwie wyniki korzystne. Mówca potępia obecną akcję nauczycielstwa szkół średnich wspólnie z rodzicami w obronie obecnej szkoły średniej. Budżet jest bez myśli przewodniej, bez nadziei przygotowania reformy. Pan Smulikowski uznaje potrzebę budowy gmachu Ministerstwa, brak jednak inicjatywy w budowaniu szkół powszechnych. Prace w tej dziedzinie zaniechane, a 300 tys. dzieci jest bez szkół. Mówca przypomina zwinięcie Instytutu Pedagogicznego i twierdzi, że 33% zaledwie nauczycieli szkół średnich posiada wyższe wykształcenie. Potępia niesprawiedliwe traktowanie mniejszości narodowych, jest przeciwnikiem utrakwizmu. W sprawie zamykania szkół polskich w Małopolsce Wschodniej twierdzi, że nic się nie stało, że nie p. Sujkowski, ale p. Grabski wydał rozporządzenie o komasacji szkół. Za robotę Grabskiego wini się obecnie Sujkowskiego. P. P. S. jest zawiedziona w swych oczekiwaniach co do polityki szkolnej Rządu. Na końcu mówca apeluje do Ministra by ukrócił działalność inspektorów szkolnych, którzy nadużywają samodzielności swej władzy.

Posel *Kornecki* (Z. L. N.) domaga się, by Ministerstwo W. R. i O. P. przedstawiło w przyszłości sprawozdanie urzędowe o stanie szkolnictwa, dla umożliwienia Sejmowi obiektywnej oceny tego stanu. Exposé p. Ministra nie

dało żadnego programu polityki szkolnej. Program taki dał zeszłego roku St. Grabski. Myślą przewodnią St. Grabskiego była zasada, że ustrój szkolny powinien umożliwiać każdemu dziecku zdobywanie wykształcenia, odpowiadającego jego wrodzonym uzdolnieniom i zamiłowaniom. Co do szczegółów można było z Grabskim się nie zgodzić, ale zasada była słuszna.

Mówca uważa, iż krytyka obecnego szkolnictwa średniego jest prowadzona niewłaściwie. Nie wystarczy stwierdzić, że szkoła średnia nie przygotowuje do studiów wyższych. Zdaniem mówcy błąd leży w programie szkolnictwa średniego. Reforma tego szkolnictwa winna uwzględnić to, że do szkół wyższych idzie tylko część młodzieży, kończącej szkoły średnie ogólnokształcące, reszta idzie w życie i powinna być do życia przygotowana.

A zatem należy dać szkole średniej możliwość dokonywania selekcji uzdolnień i przez różniczkowany system na poziomie wyższego gimnazjum załatwić dwa cele szkoły średniej: przygotowanie części młodzieży do studiów wyższych, resztę do życia praktycznego. Da się to zrobić przez odpowiednie ustosunkowanie szkolnictwa zawodowego do ogólnokształcącego. W całym ustroju szkolnym od szkoły powszechnej do wyższej winna być jedna myśl przewodnia i pewne wiązanie programu nauczania i wychowania.

Mówca domaga się ulepszenia administracji szkolnej i uposażenia urzędowania. W szczególności należy odpowiednio upozążyć budżetowo inspektoraty szkolne, które przy obecnych kredytach nie mogą spełniać swego zadania. Inspektorowie nie mogą wizytować szkół nawet w tym zakresie skromnym, jaki zaleciło Ministerstwo wskutek czego szkolnictwo powszechne jest bez nadzoru.

Przedstawiciele mniejszości narodowych domagają się odrębnych narodowościowych systemów szkolnych, czyli autonomji, która musiałaby spowodować rozbitcie Państwa. Sejm, t. j. wszystkie stronnictwa polskie, z wyjątkiem socjalistów, staną na innym stanowisku, mianowicie utrzymania jednego systemu szkolnictwa publicznego, który jednak może zaspokoić słuszne potrzeby kulturalne mniejszości narodowych. Czyni temu zadość ustawa z dn. 31-go lipca 1924 r. przez szkoły utrakwistyczne, względnie odrębne co do języka wykładowego, zależnie od stosunków miejscowych.

Posel Grünbaum niesłusznie narzeka na pokrzywdzenie Żydów. Podał on, że w szkołach średnich jest zaledwie 5% Żydów, faktycznie, jak wykazuje statystyka urzędowa, procent ten dochodzi obecnie do 10, a znaczna część Żydów dobrowolnie woli iść do szkół prywatnych, zakładanych licznie w czasach ostatnich.

Rozwój szkolnictwa powszechnego leży nam na sercu i ubolewamy że pełne 7-klasowe szkoły nie mają obecnie etatów osobnych kierowników szkół, wskutek czego kierownicy nie mogą należycie dbać o rozwój swych szkół.

Wbrew zaprzeczeniom ze strony kół oficjalnych i posła Smulikowskiego, mówca stwierdza, iż w sierpniu b. r., a więc za urzędowania p. Sujkowskiego wyszło rozporządzenie, nakazujące zamknięcie 42 szkół polskich w Małopolsce Wschodniej, mimo, iż utrzymanie tych szkół leży w interesie narodowym polskim. To był powód wystąpienia Klubu przeciw Ministrowi Sujkowskiemu. Rozumiejąc potrzebę komasacji szkół w całym kraju, uważamy, że na Kresach komasacja nie może pozbawiać ludności polskiej, będącej w mniejszości, szkoły polskiej.

W zakończeniu mówca domagał się od p. Ministra wniesienia do Sejmu

jak najrychlej ustawy o Radzie Naczelnej Wychowania Narodowego, któraby, reprezentując obok sfer fachowych, także czynniki społeczno - obywatelskie, mogła wypowiedzieć się w sprawie projektowanego ustroju szkolnictwa.

Poseł *Utta* (Kl. niemiecki) uważa, że po przewrocie majowym klika endecka rządzi dalej, tajne okólniki obowiązują. Zamyka się szkoły niemieckie w domach modlitwy, ostatnio spalono dom modlitwy w Wołowie. Językiem wykładowym w seminarjum nauczycielskiem niemieckim w Łodzi jest język polski, a dyrektorem jest Polak-endeck. W Radach Szkolnych i Dozorach niema przedstawicieli ludności niemieckiej. Ludność niemiecka na Śląsku była zmuszona zwrócić się do Ligi Narodów o obronę.

Poseł *Kwiatkowski* (Chrześc. Dem.) stwierdza, iż budżet Ministerstwa W. R. i O. P. jest za mały w stosunku do potrzeb, ale za duży na nasze siły. Chodzi o celowe zużycie go. Rektor uniwersytetu krakowskiego powitał nowych słuchaczy słowami: „Za dużo was jest”. W szkolnictwie średnim mamy dwa razy tyle młodzieży, co we Francji, a za mało mamy szkół zawodowych. Rozwój szkolnictwa winien iść w kierunku szkoły pracy. Szkolnictwo ulega wpływowi politycznym. Dbać należy o szkolnictwo polskie na emigracji, zwłaszcza we Francji. Na tem ukończono dyskusję ogólną, poczem Komisja przeszła do dyskusji szczegółowej.

W dyskusji szczegółowej zabierali głos do poszczególnych paragrafów posłowie: Łypacewicz, Byrka (Piaś), Rymar (Z. L. N.), Grünbaum, Kornecki, Smulikowski, Harusewicz, Wasylczuk, oraz parokrotnie p. Wicepremier Bartel, dyr. Okulicz i przedstawiciel Ministerstwa Skarbu Ossowski, poczem budżet uchwalono w drugim czytaniu z następującymi zmianami:

W d o c h o d a c h: podniesiono dochody z archiwów do 20 tysięcy, zamiast 10.960.

W w y d a t k a c h: 1) podniesiono o 100.000 zł. (wniosek posła Rymara) wydatki na wyznania, mianowicie na etaty katechetów dla Polaków poza granicami kraju i dla zakonów t. zw. żebraczych.

2) podniesiono o 65 tys. wydatki na wyznanie mojżeszowe (wniosek ks. Kaczyńskiego).

3) podniesiono o 100 tys. kredyt na podróże wizytacyjne inspektorów szkolnych (wniosek pos. Korneckiego i referenta ks. Kaczyńskiego).

4) dodano 500 etatów nauczycielskich w szkolnictwie powszechnem, czyli razem nowych będzie 1000.

5) dodano 2 etaty dyrektorskie dla gimnazjów prywatnych w Radomiu i Bielsku Podlaskim, w celu przejęcia ich w całości do sieci szkół państwowych.

6) dodano 100 tys. na zakup i konserwację dzieł sztuki i zabytków.

7) zwiększono o 1 milion zł. budżet nadzwyczajny, mianowicie na rozpoczęcie budowy gmachów Ministerstwa W. R. i O. P.

Przy końcu dyskusji szczegółowej wygłosił drugie przemówienie p. Wicepremier Bartel. Przemówienie to miało na celu danie odpowiedzi na zapytania i zarzuty, podniesione w dyskusji, okazało się jednak, że p. Wicepremier postanowił w niem niejako rozszerzyć treść swego pierwotnego exposé. Ze względu na duże znaczenie tego przemówienia, dającego możliwość zorjen-

towania się w poglądach p. Wicepremiera na politykę szkolną, podajemy je w ważniejszych urywkach, według stenogramu.

#### DRUGIE PRZEMÓWIENIE P. WICEPREMIERA BARTŁA.

Poseł Harusewicz zapytał, czem należy tłumaczyć dymisję Wiceministra Łopuszańskiego. Przez to rozumiem, że pyta się on wogóle, jak się dzieje, że się niektórym urzędnikom daje dymisję. Stoję na stanowisku, że Minister jest odpowiedzialny przed parlamentem nie tylko za swoje prace, ale także za pracę swego resortu. Biorę udział w tych obradach także dlatego, ażeby ewentualne ataki na poszczególnych urzędników wziąć na siebie. Administracja w Polsce nie może stać na wysokości, jeżeli Dyrektorowie Departamentów, Naczelnicy Wydziałów, czy referenci nie mają tego poczucia, że przed nimi, zasłaniając ich, stoi Minister. Zdarza się, że Minister odpowiada za rzecz, na której ustalenie nie miał wpływu, a to dlatego, że niepodobna, ażeby Minister był poinformowany o każdym najdrobniejszym zarządzeniu. Ale i w tych razach nie kto inny, tylko Minister odpowiada. Wzaman za to musi się pozostać Ministrowi prawo dysponowania swymi urzędnikami i usuwania tych, którzy albo nie idą po linii jego żądań, ale nawet idą wbrew tej linii. To stanowisko zasadnicze niech wystarczy panu posłowi Harusewiczowi. (Poseł Harusewicz: Niestety, nie wystarcza). W takim razie musi być jakaś luka w moim rozumowaniu. (P. Harusewicz: Niestety, jest). Może więc p. poseł powie, w czym ta luka leży. Ta metoda, o której mówiłem, jest stosowana na całym świecie. Jeżeli mi panowie wskażą i uzasadnią inną, to może dam się przekonać. W moim rozumieniu Minister ma prawo usunąć urzędnika, jeżeli nie może z nim współpracować. Tyczy się, to oczywiście, tych stanowisk, gdzie konieczna jest także współpraca polityczna. Nie znam bezpośrednio motywów, dla których p. Sujkowski przyszedł na Radę Ministrów z wnioskiem o usunięcie Wiceministra Łopuszańskiego, ale widocznie motywy jego musiały przekonać Radę Ministrów. Rada Ministrów miała tylko do wyboru albo zatwierdzenie wniosku, albo usunięcie Ministra, względnie Minister mógłby się sam usunąć. (P. Pragier: Mógłby także cofnąć wniosek). Widocznie miał swoje racje, o tyle głębokie, że można go uważać za człowieka poważnego.

Pan poseł Śliwiński poruszył wspólnie z posłem Łypacewiczem sprawę braku kwalifikacji u pewnej części profesorów akademickich. Nie można tego uogólniać. Ustawa o szkołach akademickich z r. 1920 jest ściśle stosowana i istnieje autonomia szkół akademickich. Jest rzeczą poszczególnych wydziałów i senatów, żeby dobierano najodpowiedniejszych kandydatów. (P. Łypacewicz: Nie mają skąd wziąć). Otóż to. Niekiedy skutek zbyt szybkiego rozwoju szkół akademickich jesteśmy w tem położeniu, że tu i owdzie kwalifikacje profesorów nie są dociągnięte do właściwej wyżyny. Trzeba jednak przyznać, że nasi profesorowie pracują w warunkach bardzo ciężkich, gdyż uposażenie katedr i laboratorjów jest niedostateczne. Poseł Śliwiński powiedział także, że profesorowie nie powinni się zajmować zarobkowaniem. I tego nie można stawiać tak ogólnikowo. Profesorowie medycyny nie powinni się odciąć zupełnie od praktyki, lecz służyć społeczeństwu swą wielką wiedzą i doświadczeniem, jak to się dzieje na całym świecie. Podobnie w dziedzinie prawa profesorowie nie powinni być zupełnie pomijani w radach prawniczych, ekspertyzach i t. p. Zdaje mi się, że p. Śliwiński miał na myśli specjalnie

profesorów budownictwa i architektury. (P. Sliwiński: Taaak. Wesołość). Moje stanowisko, zupełnie zresztą zgodne ze stanowiskiem profesorskim, jest takie, że byłoby błędem odsuwać tych profesorów zupełnie od życia praktycznego, a więc od stawania do konkursów na projekty architektoniczne, od udziału w ekspertyzach i t. d. Natomiast uważam, że profesorowie nie powinni się rozdrabniać na drobną monetę i brać udział w robotach, które tego wyższego typu wiedzy nie wymagają, np. w przedsiębiorstwach budowy domów czynszowych. (P. Sliwiński: Oto mi chodziło). Nie uważam też za odpowiednią rzecz, żeby profesorowie bawili się w przedsiębiorstwa. (P. Sliwiński: A jak p. Minister będzie reagować na stan faktyczny?). To, co p. poseł w tej kwestji powiedział, zniewala mnie do tego, żebym zwrócił się z oficjalnym zapytaniem do szkół akademickich w tej sprawie i żebym określił swoje stanowisko.

P. Sliwiński domagał się rozwoju szkolnictwa zawodowego. Nikt bardziej ode mnie nie ma zrozumienia dla tej sprawy, ile że ja sam przeszedłem przez szkołę zawodową, co nie tylko nie przeszkodziło mi, ale dopomogło w znacznej mierze do zdobycia przed wojną katedry uniwersyteckiej. Od szeregu lat Ministerstwo pracuje w tym kierunku i rozwój postępuje dość szybko. Trzeba jednak pamiętać, że budowa szkoły zawodowej jest znacznie trudniejsza, niż założenie np. gimnazjum. Trudno bardzo znaleźć cennych inżynierów - praktyków na stanowiska nauczycielskie, gdyż taki inżynier już w pierwszych początkach zarabia znacznie więcej, niż Minister, nie pójdzie on więc do szkoły, gdzie mu zapłacą 350 do 400 zł. Oprócz tego uposażenie szkoły takiej jest bardzo kosztowne.

W r. 1924 mieliśmy szkół państwowych technicznych 26, agro-technicznych 9, rzemieślniczo - przemysłowych 27, handlowych 15, żeńskich - zawodowych 20, razem 97. Szkół prywatnych tego typu było 100. W tych wszystkich zakładach było uczniów 82.000. Dodać należy szkoły kształcące w liczbie 300 i kursy w liczbie 200. Wszystkich jednostek szkolnych było 747, których poziom był rozmaity. Są także trudności z uczniami, bo bardzo często się zdarza, że absolwent takiej szkoły idzie pitem na policjanta, albo podrzędnego urzędnika. Szkoła nie dała mu zamiłowania do danego zawodu i poczucia, że powinien z tym właśnie zawodem iść przez życie. Wogóle u nas w kołach inteligencji panowało dotąd takie zapatrywanie, że rzemiosło i praca zawodowa nie zasługują na dostateczny szacunek.

Gdy uczeń nie uczył się dobrze łaciny, to rodzice mówili: jaki z ciebie będzie człowiek. Takie zapatrywania były zwłaszcza w t. zw. Galicji, tam człowiek zaczynał się dopiero od momentu, kiedy mu przybito pieczętkę egzaminu dojrzałości. Poza tem wszystko było *quantité négligeable*. Ta psychologia społeczeństwa musi być absolutnie przełamana, trzeba je uczyć poszanowania i ukochania pracy, trzeba mu uprzytomnić, że praca dobrego mechanika, albo dobrego tokarza jest znacznie trudniejsza, niż urzędnika manipulacyjnego. Tylko tym sposobem da się odpowiednie podłoże dla rozwoju szkół zawodowych.

Stan obecny tych szkół jest taki: jest ich 1.043 jednostek, to znaczy, że w okresie dwu lat wzrósł. Ilość szkół prywatnych wzrosła ze 150 na 220, kształcących z 300 na 412, kursów z 200 na 300, liczba uczniów z 82.000 na 120.000. Graficznie przedstawia to linję, która się podnosi, ale niedosta-

tecznie i powoli. Ze strony Ministerstwa — mówię także o przeszłości — robi się w tym kierunku wszystko, co tylko w tych warunkach zrobić można.

P. Harusewicz pytał, jaka jest polityka oświatowa Ministerstwa i czy jest ustalona. P. Łypacewicz zwrócił uwagę na to, że konieczne jest, aby polityka i ustrój szkolny były ustalone, ponieważ Minister żyje u nas krótko i trzeba, aby był jakiś plan postępowania. Ja, który jestem 20-tym Ministrem Oświaty, jestem też tego zdania, i powziąłem zamiar, który z pośpiechem wykonam, żeby ustalić i tę politykę i ten ustrój...

...P. Łypacewicz pytał, czy istnieje plan postępowania Ministerstwa w przewidywaniu wzrostu dzieci. Otóż oświadczam, że plan taki istnieje, bardzo szczegółowo opracowany. Faktem jest, że liczba dzieci w wieku szkolnym w Polsce zmniejszyła się o 2 miliony, że jesteśmy poniżej normy przedwojennej. Faktem jednak jest dalej, że liczba dzieci w Polsce rośnie w przyspieszeniu bardzo znacznym. Jeżeli dziś mamy 3.700.000 dzieci w wieku szkolnym, a w tym 300.000 poza szkołą, to wedle obliczeń Ministerstwa za 9 lat będziemy mieli tych dzieci 5.400.000. Panowie byliście łaskawi powiększyć moją propozycję o 500 jednostek, aby i tych 300.000 dzieci mogło się znaleźć w szkole. W przyszłym roku Minister będzie musiał prosić o nowych 1000 etatów, za dwa lata znowu o 1000, za trzy lata o 2000 etatów, a wogóle w okresie 9 lat, aby pokonać te trudności, trzeba będzie 5.000 nowych etatów nauczycielskich. To jest suma olbrzymia i pociągająca za sobą ogromne koszty, musimy się nad tem zastanowić i dążyć do zrealizowania. Przy obecnym stanie naszych seminarjów i zdolności kształcenia nauczycieli Ministerstwo jest w stanie 9 lat ten element nauczycielski dostarczyć i wyszkolić. Pod tym względem szkolenia nauczycieli postępy są bardzo duże. Z przyjemnością stwierdzam, że jest ogromnie silny pęd do zdobywania wiedzy zawodowej i ogólnej. Świadczy to o pewnym przełamaniu psychiki w naszym społeczeństwie, że duży procentowo zastęp absolwentów gimnazjum idzie do szkół powszechnych, podnosząc niewątpliwie ich poziom. Zdarza się również że do tych szkół przechodzą nauczyciele o wyśiałczeniu akademickim. To znaczy, że nasza szkoła powszechna jest na dobrej drodze. Ministerstwo poświęca jej wielką uwagę i troskę. Urzędnicy Ministerstwa dają mi zupełną gwarancję zrozumienia i entuzjazmu dla tej sprawy (Brawa). Ja bardzo dużo wymagam od siebie, ale i od swoich współpracowników, mówią — za dużo, jeżeli więc mówię o ich entuzjazmie, powinno panom starczyć za dowód, że jesteśmy pod tym względem na dobrej drodze. W szkolnictwie bez entuzjazmu nic zrobić nie można. (Głos: W każdym zawodzie to samo).

Przechodząc do zarzutów p. Wasyńczuka, muszę stwierdzić, że, jeżeli dobrze znał stan faktyczny, to oburzenie jego było sztuczne. Wyraził się on, że „huragan utrakwizmu szaleje za Bartła gorzej, niż za Grabskiego“, a poparł to jedynie ogólnikami. Urzędnikom nie można robić zarzutu, że stoją na gruncie ustawy, w danym wypadku ustawy, zwanej popularnie Thugutta-Grabskiego. (P. Wasyńczuk: Ale Minister może dać inicjatywę zmiany ustawy). Stwierdzam kategorycznie, że od maja nie założono ani jednej szkoły utrakwistycznej, a jeśli pan ma dowody, że tak nie jest, niech pan temu zaprzeczy. Przy składaniu deklaracji szkolnych na Wołyniu było wszystkiego

8 rekursów, wyraźnie powtarzam 8. (P. Wasyńczuk: Składanie rekursów jest zupełnie bezcelowe). Pan ciągle mówi o liczbie mnogiej „my”, mam wrażenie, że jest to pluralis majestatis, a nie wyraz opinii narodu ukraińskiego. Rezygnuje pan hojnie z pozycji budżetowych w sprawach, na których się pan nie zna, np. z sum na kościół prawosławny. Są zapewne rzeczy, które się dłać nie powinny, lecz nie przesądzajmy, bo życie wskazuje, że we wszystkich absolutnie dziedzinach, a więc w stosunkach do innych narodów w Państwie widoczny jest w Polsce od kilku lat znaczny postęp, demagogią więc jest mówić o stałym pogarszaniu się. Stwierdzam w imię prawdy, że w Departamencie szkolnictwa powszechnego nie panuje duch szowinizmu i nienawiści. (P. Wasyńczuk: A odmowa koncesji na gimnazjum w Brzesciu?). Utrakwizacja w Galicji Wschodniej przeprowadzona jest sprawiedliwie. W klasie pierwszej dziecko ukraińskie uczy się po polsku języka polskiego i pół godziny rysunków, nie jest więc przytłoczone polszczyzną. Ani minuty więcej po polsku się nie uczy. (P. Wasyńczuk: Żle pan Minister jest poinformowany). Jestem poinformowany przez ludzi, do których mam zaufanie, ale jeśli mi pan wykaże, że się myłę, wyciągnę z tego konsekwencje. Społeczeństwo polskie rezygnuje łąm w połowie z prawa nauki wyłącznie po polsku, a społeczeństwo ukraińskie rezygnuje w połowie z prawa nauki wyłącznie po ukraińsku. W Galicji Wschodniej zutrakwizowano 385 szkół polskich i 938 szkół czysto ukraińskich. Szkół utrakwizacyjnych jest w Galicji 1551, na Wołyniu 382, szkół polskich 411 i 293 takich polskich, do których dodano język ukraiński, nie z przymusu ustawy. Sam jestem wychowankiem szkoły utrakwizacyjnej i z wdzięcznością jej to, że nie mam nienawiści do Ukraińców i że znam ich język, co uważam za pożyteczne. Każdy jednak obywatel polski musi także znać język polski. (P. Wasyńczuk: Niby dlaczego?). (Poruszenie i wesołość). Tych elementów wyklądać panu nie będę. (F. Wasyńczuk: Panie ministrze, ja 6 lat byłem studentem). Trzeba było jeszcze 6 lat studjować. (P. Wasyńczuk: Dzięki Bogu, nie byłem na matematyce.) Szkoda, nauczyły się pan ścisłości.

P. Wasyńczuk skarżył się na wydalenie dyrektora gimnazjum, „znakomitego uczonego” Własowskiego. Nie kwestjonując chwilowo uczoności jego\*) stwierdzam na podstawie raportu Kuratorjum Wołyńskiego i listu prokuratora, że dyrektor ten tolerował w szkole kolportaż broszur komunistycznych. Ministerstwo musi dbać o poziom szkół i nauczycieli. Zwolniono wielu Polaków, trafiali się też Ukraińcy i Żydzi. Gdyby ich nie zwalniano, sam p. Wasyńczuk dziwiłby się, że zaniechano usunięcia niewłaściwych nauczycieli Ukraińców. W Ministerstwie te rzeczy są traktowane zupełnie obiektywnie, a stawiane zarzuty nie mają podstaw. W tem samym gimnazjum inny nauczyciel, p. Fedorenko, co do którego były poszlaki, ale nie było dowodów pozostał na stanowisku, co dowodzi obiektywności postępowania. Szkoła nie jest po to, aby dyrektor rozdawał uczniom broszury komunistyczne. Podzielam więc stanowisko Ministerstwa, ch oć działo się to nie za moich czasów.

Na Wołyniu są trzy gimnazja ukraińskie. Gdyby były polskie, kazałbym je natychmiast zamknąć, nie uczynię tego jednak, aczkolwiek czasowo byłoby to uzasadnione, ludzie złej woli komentowałiby to fałszywie. Niektórych klas w gimnazjach nie otwiera się, gdyż kandydaci nie pozdawali egzaminów.

\*) Napisał broszurkę: „300 lat domu Romanowych“ gloryfikacja rządów carskich.

Naogół nauczycielstwo ukraińskie stoi jednak na wysokości zadania, a jeśli stan tego szkolnictwa nie zadowala, to przyczyną tego jest w znacznej mierze małe uposażenie gimnazjów prywatnych. Sprawy te są obecnie badane i od jesieni przyszłego roku Rząd postara się sytuację polepszyć i nie przewiduje znaczniejszych trudności budżetowych. P. Wasyńczuk zarzucił, że jakoby z jakiejś złośliwości daje się koncesje na szkoły prywatne ukraińskie z roku na rok. Gotów jestem w każdym konkretnym wypadku, gdzieby stosunek administracji szkolnej był nierzeczowy, lecz dyktowany złą wolą, wystąpić z całą energją, ale musiałbym mieć pozytywne fakty. Albo informacje pana posła są nieścisłe, albo okólnik Ministerstwa nie jest wykonywany, bo okólnik taki postanawia, że nadawanie koncesji na szkoły z językiem ruskim, białoruskim, żydowskim, hebrajskim i litewskim odbywało się z reguły aż do odwołania, a nie na jeden rok. (P. Wasyńczuk: Pierwszy raz słyszę). Bardzo możliwe, że pan poseł tego nie znał, bo z natury rzeczy, niektóre sprawy dochodzą do wiadomości panów z opóźnieniem. (P. Grünbaum: Jednak są na Wołyniu szkoły, które mimo to mają koncesję na rok). (P. Rymar: Powiedziano: z reguły. Niewątpliwie są takie szkoły i polskie...).

...P. Grünbaum powiedział jedną rzecz, która mię najbardziej „piknęła” mianowicie, że Rząd polski nie tylko jest niezyczliwy dla ludności żydowskiej w swoim kraju, ale jeszcze za pomocą widocznie jakiejś interwencji dyplomatycznej pragnie szkodzić ludności żydowskiej poza granicami tego Państwa. Jeżeli tak było, musiałbym się istotnie wstydzić w najwyższym stopniu i wystąpiłbym przeciw temu z całą siłą. Na szczęście tak nie jest. Coś, oczywiście, w tem było. Uważam, że byłoby rzeczą bardzo wskazaną, żeby panowie posłowie we wszystkich razach, gdzie rzecz nie jest dość jasna, zanim panowie wystąpią z zarzutami, informowali się w Ministerstwie. Każdej chwili jesteśmy do dyspozycji z wyjaśnieniami. Podniosłoby to, przepraszam za to wyrażenie, wagę słów panów i wagę krytyki. Mam przed sobą oryginał pisma francuskiego Ministerstwa Oświaty, które zwraca się do Rządu polskiego z prośbą o podanie listy tych wszystkich tytułów, dyplomów i certyfikatów, które w Polsce dają przystęp do studjów w szkołach wyższych. Jest to rzecz zupełnie naturalna, gdyż istnieje pod tym względem wzajemność między państwami. Ministerstwo nic innego nie zrobiło, tylko podało spis tych zakładów, które mają prawo publiczności i dają prawo wstępu do szkół akademickich w Polsce, (P. Grünbaum: Chodzi tylko o to, że nie z powodu wartości tych szkół hebrajskich, absolwenci ich nie mają wstępu do uniwersytetu, lecz dlatego, że nie dano im prawa publiczności. P. Rymar: Pan się myli. Kilkadziesiąt szkół żydowskich ma prawo publiczności. — P. Grünbaum: Z polskim językiem wykładowym). To sprawa zupełnie inna. Domagajcie się panowie, popierając to odpowiednimi argumentami, aby te szkoły uzyskały prawo publiczności, a z tą chwilą macie otwartą także Francję. Stwierdzam tylko, że Rząd polski i Ministerstwo Oświaty nie popełniło w tej sprawie żadnego nietaktu, a już w żadnym razie nie można mówić o jakiegokolwiek złej woli.

Co do zarzutu p. Grünbauma, dotyczącego braku nauki religji w szkołach powszechnych, to nie jest on słuszny. Jeżeli w pełnej szkole jest choćby 12-ro dzieci, które chcą się uczyć jakiegokolwiek religji, więc i żydowskiej, to się im tej nauki udziela i to na koszt Państwa. Jeżeli mi p. poseł przytoczy przykłady, że tak nie jest, to pociągnę do odpowiedzialności czynniki, które nie stosują się do rozporządzenia ministerjalnego.

Na zarzut p. Grünbauma o braku subsydjów dla szkół żydowskich, to stwierdzam, że w budżecie na r. 1926 jest na to suma 50.000 zł., lecz nie wpłynęło ani jedno podanie o subsydjum. Szkoły te czerpią znaczne sumy z samorządów, tak, że widocznie im to wystarcza. Ale gdyby p. Grünbaum chciał sprawdzić dobrą wolę Ministerstwa pod tym względem, niech wywoła jedno i drugie takie podanie.

P. Grünbaum zapytywał, jak stoi sprawa egzaminów dojrzałości i komisyj dla szkół z językiem żydowskim i hebrajskim. P. Grünbaum i jego koledzy w tej sprawie interwenjowali u mnie dwa lub trzy razy, ale wówczas nie mogli dość jasno i jednolicie odpowiedzieć na moje pytanie, czy sprawę tę traktują rzeczowo, czy politycznie. (P. Grünbaum: To jest sprawa polityczna). Oświadczyłem już wczoraj, że sprawy szkolne należy traktować od strony polityki szkolnej, jeżeli zaś panowie robicie ze sprawy egzaminów dojrzałości sprawę polityki czystej, to i ja muszę ten problem rozwiązać na tej płaszczyźnie. Moje rozstrzygnięcie jest globalne: o ile ktoś uczy się w języku, dla którego niema odpowiednika ani w szkołach prywatnych z prawem publiczności, ani w szkołach państwowych, to ma prawo zdawać egzamin maturalny tylko w języku polskim, jeżeli zaś taki odpowiednik istnieje, to może sobie wybrać język. Inaczej tej sprawy rozstrzygnąć nie mogłem, bo inaczej Ministerstwo musiałyby samo sformować odpowiednie komisje egzaminacyjne, a tego zrobić nie może. Co prawda, panowie oświadczyliście gotowość przyjść pod tym względem Ministerstwu z pomocą i takie komisje zaproponować, ale widocznie propozycje nie znalazły w Ministerstwie uznania, skoro ono tego nie zrobiło. Zresztą, nie widzę z punktu widzenia p. Grünbauma nieszczęścia, żeby uczeń, który ukończył gimnazjum z językiem żydowskim czy hebrajskim, zasiadał do matury polskiej i umiał mówić po polsku. Gotów jestem w tych wypadkach, gdy uczeń doskonale tym językiem polskim nie włada i w niektórych terminach technicznych nie może się wyśłowić, przydzielać do komisji egzaminacyjnej jednego znawcę, któryby pomagał temu uczniowi. Ale wydaje mi się, że maturzysta, który następnie ma iść na uniwersytet, powinien znać język polski o tyle, żeby się mógł w nim wyśłowić przy maturze. Nie jestem kompetentny, ale mam też pewne wątpliwości co do tego, czy np. można udzielać matematyki lub nauk przyrodniczych w języku hebrajskim lub żydowskim, ale poza temi wątpliwościami zdaje mi się, że może rozstrzygnięcie jest słuszne i sprawiedliwe. (P. Grünbaum: Sprawiedliwe nie jest). Gdybym chciał wszystkich zadowolić, toby było nieprawdopodobieństwem i nawet śmiesznością. Mam odwagę decydowania nawet wtedy, gdy się to komu nie podoba.

Teraz odpowiem na ostatnią kwestję, powstałą z pytania p. Łypacewicza i innych: co do ustroju szkolnego, tego, jak sobie wyobrażam. Niebezpieczny ten problem wziętem na stół operacyjny i chciałbym się wziąć do niego ze spokojem chirurga, tak, by ustrój ten nie był zależny od każdoczesnego Ministra. Mam zamiar moją koncepcję przedstawić czynnikom interesowanym, to jest nauczycielom oraz ludziom z poza zawodu nauczycielskiego i wysłondować ich opinie. Może później znajdzie się ten projekt na stole komisji szkolnej i parlamentu. Argumentom ulegam, bo żadne doktrynerskie względy w mojej koncepcji nie odgrywają roli, nie wiem, co to znaczy program oświatowy prawicowy lub lewicowy. Moim punktem wyjścia jest 7-klasowa szkoła powszechna (brawa), która musi dawać pierwsze początki w spo-

sób gruntowny i wypuszczać uczniów, przygotowanych dostatecznie do danego studjum. Drugą moją tezą jest, że nikt nie może być pozbawiony wskutek ustroju szkolnego możności osiągnięcia najwyższego wykształcenia, albowiem ludzi zdolnych mamy we wszystkich klasach społecznych. Oczywiście, wymagania indywidualne powinny być dostatecznie wysokie, aby nie doprowadzać do tego stanu, który jest dziś, że studenterja akademicka w wielkim procencie nie jest przygotowana do faktycznego zdobywania szczytów wiedzy. To karierowiczostwo, nie poparte zdolnościami i charakterem, mus się w Polsce skończyć.

Ustrój 7-klasowy musi przechodzić przez liceum lub gimnazjum, a równolegle z tem powinna istnieć możność przechodzenia do szkół zawodowych, które znowuż powinny dawać możność wstępu do najwyższego typu szkół zawodowych (głosy: słusznie). Chcę dalej podkreślić, że mam głęboki sentyment dla wykształcenia humanistycznego. Sam humanistą nie jestem, ale w mojej dość dziwacznej karierze życiowej, kiedy zdecydowałem się wejść na naukową, musiałem uzupełniać moje wykształcenie i wtedy stało mi się jasne, że dla człowieka, który wybiera karierę naukową, studjum humanistyczne jest koniecznością i że dla człowieka nowoczesnego, który musi wiać kilku językami, posiadanie łaciny, której ja się uczyłem już jako dorosły, jest nieodzowne. Dlatego nie wyobrażam sobie, żeby studjum łaciny miało być ze wszystkich szkół w Polsce wygnane. Taby było szkodliwe i dlatego muszą być szkoły, gimnazja w znaczeniu klasycznym, gdzieby młodzieńcy, mający do tego upodobanie, uzdolnienie i temperament, mogli tę wiedzę sobie zdobyć.

Istotnie plan budżetu Ministerstwa — jak zaznaczył p. Smulikowski — nie jest w związku z ustrojem szkolnym, gdyż ten ustrój nie jest ustalony, więc i planu do niego przystosować nie można. Jeśli parlament zajmie się tem zagadnieniem, to na wiosnę ustrój szkolny będzie mógł być ustalony.

Rada Wychowania Narodowego jest rzeczą bardzo pożyteczną i inicjatywa ta spotka się z poparciem Rządu.

Do wychowania fizycznego zarówno mówca, jak i Marszałek Piłsudski przywiązują duże znaczenie. Pod tym względem będzie skoordynowana praca trzech Ministerstw: Oświaty, Spraw Wewnętrznych i Wojskowych. Nie jest to jednak żadne podporządkowanie wojsku, ale korzystanie z pomocy i ułatwień technicznych Ministerstwa Wojny. Prace są w toku.

...Pominałem jeszcze pewne sprawy. W Małopolsce wschodniej według danych oficjalnych z 9 listopada zamknięto tylko 4 szkoły.

P. Smulikowski zapytał, kiedy zostanie wydany spis szkół powszechnych. Spis ten jest w druku, będzie to duża publikacja i przed upływem 6 miesięcy nie można jej się spodziewać.

P. Smulikowski zapytał dalej, co zamierzam zrobić dla poskromienia administracji I-ej instancji. Oczywiście, wskutek niedostatecznego wyrobienia poszczególnych urzędników zdarzają się niewłaściwości w tej dziedzinie. Wydawanie odpowiednich okólników i pociąganie do odpowiedzialności w konkretnych wypadkach, przypuszczam, będzie mogło zaradzić temu po pewnym czasie, bo nie spodziewamy się, aby zapomocą jednego okólnika mogło to być naprawione.

Zapytywano też o mój stosunek do Departamentu Wyznań, a p. Harusewicz przeciw kwalifikacjom Dyrektora Departamentu tego. Otóż przede wszystkim zastałem opinię, że Departament ten powinien być przyłączony do

Ministerstwa Spraw Wewnętrznych. Byłem i jestem temu przeciwny z tego względu, że przeciwnicy tej myśli twierdzili, iż Ministerstwo Spraw Wewnętrznych ma jakiś charakter policyjny i widzieli w tem obrazę. Taka obraza, ani nawet jej pozór nie leżą w moim zamiarze. Natomiast wydawało mi się, że można nadać i temu Departamentowi większe znaczenie z uwagi na delikatność spraw, któremi się zajmuje, przez przyłączenie go do Prezydium Rady Ministrów. Zastrzegam się, że niema w tem żadnej myśli politycznej. Ale i ta koncepcja została zrozumiana, jako rzecz, podyktowana jakimiś względami politycznymi. Dopóki ta opinja się nie cofnie i czynniki odpowiednie nie zrozumieją, że ta zmiana leży w interesie samych spraw, które załatwia Departament, ja tego przydziału nie dokonam. Chodziło mi o to, że obecne pomieszczenie tego Departamentu jest nieodpowiednie, na czem cierpi prestiż jego.

Po tem przemówieniu dał Pan Minister kilka jeszcze wyjaśnień na postawione pytania.

M. GETTER. (Warszawa)

## Niemieckie metody selekcji szkolnej.\*)

W ciągu ostatnich lat dziesięciu powstał w Niemczech problem „wyboru elity”. Nowe hasła: „miejsca dla talentów”, „swobody wyboru zawodu dla zdolnych” były komentowane stale w prasie jeszcze podczas ostatnich lat wojny. Jednak nagle realizacja tych hasel zastała szkolnictwo nieprzygotowane. Szkoła niemiecka stanęła w obliczu nowych zadań. Selekcjonowanie uczniów po ukończeniu przez nich szkoły powszechnej i zapewnienie zdolnym korzystania z nauki w specjalnych klasach, lub szkołach, które przygotowałyby ich do studjów w wyższych zakładach naukowych, dałoby jedynie racjonalne rozwiązanie następującym się problemom.

Rozwój nauk psychopedagogicznych w Niemczech nie pozwolił szkolnictwu poprzestać na systemie egzaminów w rodzaju tych, jakie stosują się we Francji np. przy Konkursie w szkołach państwowych (bourses). Psychopedagogja podkreśla niezmierną różnicę między zwykłym kontrolowaniem wiadomości i zdolności wyłącznie intelektualnych, a badaniem zdolności daleko bardziej rozległych, które mogą dać w przyszłości wyjątkowe rezultaty. Mając to na uwadze zatwierdzono pierwszy bardzo ważny projekt selekcji.

W 1917 roku założono w Berlinie szkoły średnie (jedno gimnazjum, jedną szkołę realną i specjalne klasy w szkole żeńskiej), które miały przyjąć najzdolniejsze dzieci, kończące 7 klasową szkołę powszechną. Proporcja pomiędzy liczbą uczniów, którzy zgłosili się do egzaminu, a liczbą uczniów, których można było przyjąć wyrażało się w cyfrach 6.000 i 90. Dyrektorowie szkół przedstawiali kandydatów według swego uznania. Kandydaci ci zdawali specjalny egzamin psychologiczny, którego program opracowali Moede i Piórkowski, posługując się głównie metodą „testów” Binet - Simona.

\*) Revue Pédagogique 1925 Nr. 8.

Teksty są następujące: I. Uwaga: przekreślić. a. l. i n, w dawanych tekstach.—Znaleźć nazwy przedmiotów umeblowania, składające się z dwóch sylab, nie zawierających ani e, ani a, ani n. — Wykonując mnożenia pamięciowe, słuchać czytania i móc następnie streścić czytane opowiadanie.—Powtórzyć testy liter przekreślonych po kilku godzinach egzaminu.

II. Pamięć: powtórzyć grupy dwusylabowe pozbawione sensu i grupy składające się z jednego słowa i z jednej liczby. — Powtórzyć grupy wyrazów, składające się z trzech słów, których znaczenie przedstawia łańcuch przyczynowy np.: pracę, zysk, dobrobyt. — Reagowania na słowo naprowadzające na myśl (mot inducteur).

III Inwencja: Narysować prostokąt podług danych elementów. — Wypełnić przerwy danego tekstu. — Z trzech danych myśli stworzyć możliwie największą ilość kombinacji, zadawalających pod względem treści.

IV. Rozumienie (Ideation). Definicje.— Sformułować główne myśli opowiadania bogatego w szczegóły i rozwinięcia. — Znaleźć podobne cechy, w różnych częściach serji np. figur geometrycznych.

V. Sądzenie. Sformułować sąd o okolicznościach jakiegoś zdarzenia (np. ze sprawozdania z przebiegu bitwy). Objasnienie ryciny treści dramatycznej. — Dokończyć rozpoczęte opowiadanie. — Sformułować sąd o jakimś zagadnieniu moralnem. Powiedzieć, co się zdarzy prawdopodobnie w warunkach danych w przykładach. Znaleźć najodpowiedniejszy sposób zachowania się w danej sytuacji.

VI. Obserwacja. Powiedzieć, jaką figurę otrzymamy z trójkąta wyciętego ze złożonego papieru. Wskazać przedmioty i właściwości ryciny oglądanej przez pewien określony czas. (Sprawozdanie samodzielne i odpowiedzi na pytania sugestjonujące). — Wskazać możliwe ruchy modeli prostej konstrukcji mechanicznej.

Profesor Schönebeck, ktoremu polecono prowadzenie jednej z klas, składającej się z uczni, wybranych według djagnostyki Moede i Piórkowskiego -- skonstatował, że na 34 uczni — 10 trzeba było wydać po roku, jako niezdolnych. Na 18 uczni przyjętych, jako dobrych— 8 okazało się zupełnie przeciętnych. Naodwrot z pośród 9 kandydatów słabych — 2 było bardzo dobrymi uczniami.

Polemika wszczęta z powodu „improvizacji“ Moede i Piórkowskiego wywołała sensację w zainteresowanym środowisku i dominowała przez jakiś czas we wszelkich dyskusjach o selekcji szkolnej. Jakikolwiek były rezultaty tej polemiki zaszkodziła ona sprawie psychologów i wzmocniła stanowisko pedagogów.

Następuje okres projektów, które charakteryzują dążenie do współpracy personelu wykładowczego z teoretykami psychologii. Wybitnie przychylnie stanowisko w tej kwestji zajęły takie centra nauki, jak laboratorium psychologiczne w Hamburgu, sekcja psycho-pedagogiczna Stowarzyszenia Nauczycieli w Berlinie i w Lipsku. Już w 1918 roku laboratorium hamburskie rozporządzało 70 egzaminatorami, obznajmionymi z praktyczną pracą w szkole i z najnowszymi metodami psychopedagogji. Dla personelu nauczycielskiego zorganizowano specjalne wydawnictwa, odczyty i biuro informacyj psychologicznych.

Praktycznie rzecz biorąc, kwestję współpracy nauczyciela wychowawcy w „wyborze elity“ rozwiązuje dopiero wprowadzenie t. zw. psychogramu, czyli kart kwalifikacyjnych, poświęconych obserwacji psycho-

logicznej ucznia. Nowy system egzaminów szkolnych we Francji daje pierwszy plan próby współpracy tego rodzaju.

Psychogram ma za zadanie dać obraz możliwie najdokładniejszy dyspozycji psychicznych dziecka, jego skłonności przede wszystkim, (ale nie tylko intelektualnych), i rodzaju i stopnia jego zdolności. Karta kwalifikacyjna może być rezultatem tylko systematycznej i stałej obserwacji. To też, jak dziecko zdradza wyjątkowe zdolności należy zapoczątkować jego kartę i prowadzić ją w ciągu całego okresu szkolnego. Każdy z następujących po sobie nauczycieli powinien zapisywać w niej swoje obserwacje. W ten sposób psychogram może stworzyć świadectwo kolektywne o znaczeniu nieocenionem.

Pierwotną formą psychogramu byłaby taka forma, która eliminując wszelki schemat z góry narzucony, wymagałaby od nauczyciela uchwycenia całości osobowości dziecka, istoty jego indywidualnej natury jedynej i niezmiennej. To tylko, według opinii kilku psychologów i wielu pedagogów odpowiadałoby rzeczywistości i życiu. Ujęcie jednostki jako pewnej ilości funkcji cech psychicznych, sztucznie wydzielonych, byłoby kaleczeńiem obrazu żywej rzeczywistości. W. Stern, rzecznik personalizmu w psychologii, stoi na wręcz przeciwnym stanowisku: jednostka tworzy całość, ale całość złożoną, której elementy powinny być wydzielone w analizie przedwstępnej koniecznej przy każdej syntezie. Potrzebny więc jest schemat. Ilość nauczycieli zdolnych do samodzielnego zdania sprawy z indywidualności dziecka bez pomocy schematu byłaby bardzo ograniczona. Poza to, zupełna swoboda redakcji psychogramów unieemożliwiłaby porównania, do których mają one służyć przede wszystkim.

Dobry schemat powinien polegać na zgrupowaniu pod odpowiednimi rubrykami pytań sprecyzowanych i konkretnych, które wzbudzają zainteresowanie nauczyciela, wywołują i kierują jego refleksją. Na każde pytanie powinna być dana odpowiedź, nie wykluczająca innych odpowiedzi, które są nawet bardzo pożądane pod warunkiem, że będą oparte na obserwacjach realnych. Również pożądane są wzory pracy ucznia (ćwiczenia, rysunki), o ile są charakterystyczne dla jego psychizmu. Zabrania się zato używania w szkole „testów“ celem znalezienia odpowiedzi na zadane pytania — pozostaje ona wyłącznie metodą egzaminacyjną specjalistów.

Podajemy tu dokładną reprodukcję karty obserwacji psychologicznej, opracowaną przez Martę Muchow i użytą pod kierunkiem Sterna w laboratorium psychologicznym w Hamburgu.

I. Nazwisko dziecka, data urodzenia. II. Rodzina: a) zawód ojca b) czy środowisko rodzinne sprzyja, czy też przeszkadza szkolnej pracy? c) w czym? (praca zarobkowa matki, dziecka, sytuacja materialna, nie odpowiednio środowisko rodzinne; specjalne zainteresowanie się rodziny pracą w szkole).

III. Stan fizyczny: a) czy dziecko naogół jest zdrowe? b) czy jest ułomne, lub słabego zdrowia? Czy ma upośledzone organy czucia i jakie?

IV. Rezultaty pracy szkolnej: a) czy dziecko osiąga dobre rezultaty w nauce ze wszystkich przedmiotów, czy też tylko z kilku? b) z których? c) w jakiej dziedzinie zdradza specjalną słabość? d) czy dobre rezultaty są przyczyną pilności, czy wybitnych zdolności ogólnych

(zaznaczyć specjalne zdolności do odpowiednich przedmiotów), czy też i pilność i zdolności biorą udział w jednakowej mierze?

*Kwestjonariusz*

*Okoliczności w których należy dziecko obserwować.*

Wobec nowych przedmiotów, wobec nowych gier i zmian w organizacji szkolnej.

Przy podziale obowiązków pomiędzy uczniów w czasie zmiany nauczyciela.

W czasie zmiany w klasie; kiedy dziecko obserwuje obrazy, modele, rośliny; podczas wycieczek szkolnych.

W razie wypadku w czasie lekcji; kiedy na dziecko zawołają po imieniu; kiedy oddaje się ono zabawom i pomysłom, nie mającym nic wspólnego ze szkołą; kiedy obserwuje przedmioty, albo wypadki na ulicy (po drodze do szkoły).

Przy rachunkach pamięciowych, podczas ćwiczeń 'piśmiennych; przy końcu lekcji, dnia, tygodnia, semestru.

Przy rachunkach pamięciowych, w dyktandach, w ćwiczeniach stylistycznych, po pauzie, po wakacjach.

W ćwiczeniach przy nauce pogładowej.

W naukach przyrodniczych, w ćwiczeniach, w rozmowie, przy nauce pogładowej; po zwiedzaniu muzeów.

W naukach przyrodniczych w rysunkach, ćwiczeniach, gdy zdaje sprawozdanie z faktów, dotyczących kolektywne-

1. Umiejętność przystosowania się: a) Czy dziecko przystosowuje się powoli, czy też szybko do nowych sytuacji, nowych rozporządzeń, do przedmiotów nauki, obowiązków nowych i nowych nauczycieli? b) Czy powolność dziecka ma źródło w rozwadze czy we wrodzonej ociężałości umysłu.

2) Uwaga: a) Czy łatwo jest wzbudzić uwagę dziecka?

A) Przy nauce: B) poza nauką, w zwykłym środowisku.

b) Czy intensywna uwaga dziecka, skierowana na jeden przedmiot, może zatrzymać się na nim długo, czy też łatwo się nuży. A) przy nauce. B) poza nauką.

3. Odporność na zmęczenie: a) Czy dziecko męczy się łatwo? (czasami podczas upałów, kiedy pisze lub liczy długo, przy gimnastyce); b) Czy zmęczenie wyraża się przez zwolnienie tempa pracy, czy przez małą jej wartość? c) Czy dziecko powraca do stanu normalnego szybko, czy też powoli?

4) Spostrzeganie. Zdolności obserwacyjne. a) Czy dziecko zebrało dużo i różnorodnych obserwacji? b) Czy obserwuje samodzielnie?

c) Czy potrafi powtórzyć dokładnie swoje obserwacje, czy też zmienia nieświadomie ich zawartość?

5. Pamięć: a) Czy dziecko uczy się szybko średnio, czy powoli?

b) Czy uczy się inteligentnie, chwytając treść, czy też mechanicznie, opierając się na słowach?

c) Czy pamięć ma trwałą? (trwałość wspomnień).

d) Czy ma pamięć dokładną? (stopień dokładności).

e) Czy ma specjalnie rozwiniętą pamięć w jakimś kierunku (pamięć liczb, nazwisk, barw, form, osób, miejsc, faktów).

6. Wyobraźnia: Czy dziecko jest obdarzone wyobraźnią czy nie? (bogata wyobraźnia: powtarzając to, co słyszał lub przeczytał dodaje samorzutnie pewne rysy; lubi opisywać drobiazgowo; przejawia wyobraźnię w rysunkach, konstrukcji, robotach ręcznych (plecenie, wycinanie, składanie), pomysły fantazyjne, pomysły nowych gier, wyobraźnia błędna; umysł pozytywny).

7) a) Czy dziecko chwytą myśl szybko, czy powoli? (szybko: zdarza mu się uprzedzić myśl nauczyciela; powoli: ze średnią szybkością).

b) Czy dziecko zadaje samorzutnie pytania inteligentne? (tak; często; próbuje stale wszystko zgłębić; rzadko). W jakim przedmiocie? (religia, nauki przyrodnicze, techniczne etc).

c) Czy wypowiada osobiste przekonania? (tak; często; uogólnia, porównuje i wnioskuje samorzutnie). W jakiej dziedzinie (nauki przyrodnicze, historję etc).

d) Czy chwytą szybko istotę rzeczy, ich stosunek, czy zatrzymuje się raczej na szczegółach, czy też ogarnia jednocześnie i istotę rzeczy i szczegóły?

e) Czy potrafi oceniać samodzielnie, czy przyjmuje bezkrytycznie sądy innych? (Daje

go życia klasy, np. z wycieczek.

Podczas ćwiczeń pamięci (wersze, prawała, wyjątki z prozy, tabliczka mnożenia).

1-o Błędy inteligentne: zmiany terminologii przy powtarzaniu przeczytanego tekstu, lub podyktowanych zdań, w opowiadaniach.

2-o Błędy nieinteligentne: trzymanie się tekstu ad litera.

Powtarzanie po długiej przerwie.

Powtarzanie rzeczy nauczonych na pamięć.

Podczas nauki.

W ćwiczeniach na dany temat; przy grach, w rysunkach, kiedy powtarza opowiadanie, kiedy jest pochłonięty rozrywkami, nie mającemi nic wspólnego z lekcją, czem zajmuje się w dniu jak się zajmuje.

Wobec nowych przedmiotów nauki, na wycieczce wobec faktów przeżytych w szkole lub poza szkołą.

Kiedy wypowiada się swobodnie w dziedzinie nauki.

W trakcie objaśniania bajek, historyj biblijnych, poezji etc).

W nauce i w rozmowie.

dowody zdolności obiektywnego sądzenia o rzeczy; umie bronić swego zdania; wątpli w to, czego nie widział; przyjmuje wszystko bez jakiegokolwiek zmysłu krytycznego).

f) Czy jest w stanie odróżnić istotne rzeczy od drugorzędnych?

g) Czy szybko spostrzega błędy?

h) Czy jest zdolny zastosować do siebie samego swe zdolności krytyczne? (Przegląda kilkakrotnie swoje prace, zanim je odda; ma poczucie dużej lub małej wartości pracy etc.)

8. a) Czy język dziecka jest bogaty, czy też powtarza ono zawsze te same słowa i wyrażenia. (Słownik bogaty, czy biedny).

b) Jak wypowiada się ustnie i piśmiennie? (Styl potoczny, łatwy, spójny, ciężki, niezręczny).

9. Sposób pracy. a) Czy dziecko pracuje naogół szybko, czy powoli w porównaniu z uczniami w tym samym wieku?)

b) Czy jego powolność tłumaczy się specjalnie staranną kaligrafią, czy dbaniem o formę zewnętrzną pracy, czy wysiłkiem dotyczącym treści, czy wrodzoną ociężałością, czy przyczynami natury zewnętrznej?

c) Czy szybkość pracy wynika z tego, że jest ona krótka, czy też dziecko pracuje szybko dzięki specjalnym zdolnościom (łatwość zażytkowania wiadomości, szybkość sądu, zdolność ogarnięcia tematu i szybkiego wypracowania planu).

d) Czy szybkość i wartość pracy są regularne, czy wykazują wahania? (Dostatecznie regularne, obydwie zmniejszają się w środku dnia, po lekcjach gimnastyki rachunków, lub innych, obydwie cechy powiększyły się po wakacjach; wahania nieregularne).

e) Czy świadomość, że chodzi o pracę próbną wpływa na sposób pracy dziecka, czy na jej wartość?

7) Czy dziecko samodzielnie przystępuje do rozwiązania trudnych zadań, czy też stara się zwrócić o pomoc?

W ćwiczeniach; przy rozbiórce kompozycji danego wyjątku, gdy poprawia ćwiczenia kolegi.

Kiedy uczeń poprawia sam swój bruljon; ze sposobu wykonywania pracy w klasie, porównując bruljony i przepisane na czysto ćwiczenia. Z punktu widzenia moralnego.

W ćwiczeniach, w nauce, przy zabawie, w rozmowie, w sprawozdaniach.

Sprawozdania ustne i piśmienne.

Prace piśmienne, roboty ręczne, rysunki.

W różnych godzinach dnia po lekcjach gimnastyki, po pauzach, wakacjach, chorobach, podczas dużych upałów, chłódów.

Podczas omawiania tematu ćwiczenia; kiedy dziecko spełnia polecenie; kiedy zadanie; zada-

10. Życie uczuciowe i wola. a) Czy dziecko jest żywe, czynne, czy apatyczne, obojętne? (apatyczne — jest niedostatecznie wciągnięte w tryb życia szkolnego; żywe — zawsze stara się przewodniczyć).

b) Czy jest wytrwale nawet wobec trudności, czy też nie wytrwale? (Zyski materialne, przyjemności, sympatje, obowiązkowość, posłuszeństwo, koleżeńskość, żądza wiedzy, spółzawodnictwo, ambicja, potrzeba samodzielności).

d) Czy dziecko jest szczere i uczciwe? Czy można w nim zauważyć uczucia związane z intelektem, przyjemność, jaką daje wykonana praca, radość w związku z dużym wysiłkiem, lub powodzeniem; zniechęcenie przy niepowodzeniu.

f) Czy działa ostrożnie i z rozwagą, czy lekomyślnie i nierozważnie?

g) Czy ma duże zaufanie do samego siebie?

h) Czy potrafi powziąć stosowną decyzję w obliczu niespodziewanej sytuacji? (przytomność umysłu).

i) Czy posiada dar organizacyjny? (czy potrafi jak należy wziąć się do pracy, rozłożyć ją; czy potrafi organizować gry etc).

k) Czy okazuje chęć przewodniczenia klasie w nauce i w zabawie?

l) Czy koledzy uznają go za wodza?

m) Jak zachowuje się on sam wobec kolegów? (czy jest uprzejmy, łatwy w obejściu, uczynny, kłótlivy, drażliwy, despotyczny).

11. Zainteresowania i specjalne zdolności:

a) Czy dziecko okazuje zainteresowanie czy wstręt do pewnych określonych przedmiotów nauki?

b) Czy to zamięłowanie, lub wstręt ma specjalne motywy? (specjalne zdolności, zainteresowanie się danym przedmiotem, stosunek osobisty z nauczycielem).

c) Czy dziecko ma specjalne zainteresowania, czy zainteresowania poza szkołą? (roboty ręczne, przyroda, muzyka, ogrodnictwo, tresura zwierząt, żegluga, techniczne wiadomości).

d) W czym wyrażają się jego zamięłowania (drobne roboty ręczne, zabawy, spacer, ko-

nia, czy ćwiczenia nie pozwalają natychmiast zauważyć istoty tematu.

W nauce, przy grach.

Przedewszystkiem w przedmiotach, z których ma gorsze oceny.

W klasie i w życiu codziennem.

W pracach piśmiennych i ustnych; w wypadkach wyliczonych przy pytaniu.

Sąd dziecka; sprawozdania.

Rozmowy i prywatne stosunki poza klasą.

Przy zabawie; w razie wypadku w klasie lub na podwórzu etc.

Przy zajęciach dowolnych, w zabawie.

W zabawie, niekrępujący w rozmowie wobec trudnych zadań lub pytań.

W stosunkach z kolegami uczynny.

W rozmowie.

W rozmowie; sprawdzić spostrzeżenia w rozmowie z rodzicami.

lekcje, uczęszczanie do kinematografów, czytanie etc.)

e) Czy dziecko czyta dużo z własnej chęci?

f) Co czyta?

g) W jaki sposób czyta? (pochłania bez różnicy wszystko, co mu wpadnie w rękę, przeczytuje często te same rzeczy, stara się zrealizować w zabawie lub w czynach to, co przeczyta).

h) Czy dziecko ma specjalne zdolności do rysunków, malarstwa, gier konstrukcyjnych, robót ręcznych, muzyki etc).

Szerokość ram i obfitość szczegółów, z których wiele wykazuje dużą obfitość obserwacji czynią z takiej tablicy psychologicznej niezbędnym czynnikiem pomocniczym każdego przy selekcji szkolnej. Nauczyciele i rodzice zyskują wiele, studiując ją i praktykując. W Wiedniu, gdzie starają się dopuścić do współpracy w selekcji także i rodziców, — co jest ideałem nowej szkoły — ułożono specjalny psychogram na ich użytek. Jest do przewidzenia, że zebranie i wyzyskanie większej ilości takich dokumentów byłoby w stanie oświetlić ciemną dotąd jeszcze kwestję struktury zdolności i w bliskim z tą ostatnią stojącą związku — kwestją typów intelektualnych. Otóż z początkiem 1920 r. laboratorium w Hamburgu rozporządzało 3,000 psychogramów.

W ten sposób zrozumiana obserwacja jednostek zdolnych łącznie z metodą testów i z tradycyjnymi egzaminami — może dać nauczycielom i psychopedagogom wskazówki dużej wartości. Może również doprowadzić do [racjonalnej reformy] całego systemu egzaminów [szkolnych]. Zestawienia były opracowane przez Zuzannę Engelmann jeszcze przed 1920 r. Wartości absolutnej nie dają ani oceny psychologów ani nauczycieli. Spotyka się [jednomysłność] ocen w ilości od 50% do 80%, ale dotyczących tylko niektórych zdolności. Robiąc doświadczenia na własnych uczniach Z. Engelmann dochodziła do 100%, czem dowiodła, że pewność i doświadczenie nie [jest] niedoścignięte w tej dziedzinie.

Tego rodzaju badania pozwalają przewidywać ciągle postęp w metodach selekcji szkolnej. W Hamburgu, gdzie w 1918 roku do egzaminu stanęło 1.335 uczni, a w 1919 roku — 1.655 — ewolucja idzie w następującym kierunku: przyznaje się coraz większe zaufanie ocenie, opartej na szczegółowym badaniu psychogramu. Ilość dzieci dopuszczanych do egzaminu psychologicznego ogranicza się. Z drugiej strony, ponieważ jest się coraz bardziej pewnym wartości używanych, zmniejsza się liczba i czas trwania prób — 5 testów w ciągu 3 godzin w porządku następującym.

Jeden test z analogjami (20 grup, składających się z trzech wyrazów; czwarty wyraz z trzecim powinien dać ten sam stosunek treści, jak drugi z pierwszym).

Jeden test z przerwami w tekście (14 przerw w jednym tekście; dla każdej trzeba znaleźć możliwie największą ilość czasowników synonimów).

Opis ryciny w formie ćwiczenia piśmiennego.

Jeden test z przerwami (z danych wyrazów wybrać odpowiedni wyraz do wypełnienia każdej przerwy).

Trzy pytania, dotyczące zdolności pojmwania (ocena sytuacji; porównać trzy grupy, składające się z dwóch wyrazów każda).

Trzeba zaznaczyć, że klasy drugiego stopnia, do których daje dostęp dobrze zdany egzamin, charakteryzuje wysunięcie na pierwszy plan nauki języków obcych, co wpłynęło na wybór testów.

Ewolucję w kierunku metod hamburskich konstatujemy także w próbach dr. Lipmanna (liceum żeńskie w Berlinie), dr. Bobertaga w gimnazjum Arndt w Dahlem pod Berlinem i w próbach Stowarzyszenia nauczycieli w Lipsku. Niektóre testy, przez nich używane wykazują oryginalność np. test zdań o przekręconej treści, test telegramu (użyć go, streszczając treść listu) i test krytyki. Próby w tym kierunku są coraz liczniejsze W. Stern omawia ich II (1920 rok) w swej pracy. Specjalna wzmianka należy się próbie, która połączyła egzamin psychologiczny z typowym egzaminem wstępnym w Seminarjum nauczycielskiem w Hamburgu. Testy tam używane mają za zadanie wykazać nie tylko ogólne zdolności, ale również specjalne pedagogiczne i z tego powodu zasługują na specjalne studia. Stosunek pomiędzy rezultatami z egzaminu psychologicznego i z egzaminu zwykłego jest zadawalający.

W 1918 roku 87,2% uczennic przyjętych, miało dobre oceny z testów 25% średnie, a tylko 2% złe. Na zasadzie promocji na drugi kurs skonstruowano, że 4 kandydatki okazały się daleko zdolniejsze, niż pozwalały przewidywać rezultaty testów, dwie przeciwnie były przecenione. Profesorowie seminarjum są jednogłośnie zdania, że egzamin psychologiczny dopełnia w sposób skuteczny ocenę otrzymywaną ze zwykłego egzaminu i że powinien być utrzymany.

W ten sposób metody selekcji szkolnej w Niemczech ulegały ewolucji w kierunku niepodzielnej formy egzaminów, opierającej się jednoznacznie na wiadomościach wyniesionych ze szkoły, na właściwościach psychicznych, wykrytych przez obserwację i na zdolnościach intelektualnych, zbadanych przez testy.

Jednak, nie Niemcom lecz państwu austrijskiemu przypadł w udziale honor zastosowania w całym kraju jednolitego systemu selekcji szkolnej.

M. SICIŃSKI (Warszawa).

## Sprawa wychowania fizycznego.

Wycieńczenie powojenne bardzo ujemnie odbiło się na całym społeczeństwie, a uwidoczniło się w szczególnie jaskrawej formie na działwie i dorastającej młodzieży. Chłabość i zanik niezbędnych do życia i codziennej pracy sił fizycznych w narodzie wywołały poważne zaniepokojenie tak wśród wychowawców z zawodu, jak też czynników obywatelskich ze sfer lekarskich i kół wojskowych. Dla tych ostatnich szczególnie tężyzna fizyczna i złączona z nią sprawność techniczna stanowiąc muszą z natury rzeczy poważne zagadnienie ze względu na jakość i wytrzymałość jednostki, obowiązanej do służby wojskowej.

W zakresie wychowania publicznego uwzględnia się wprawdzie zasady wychowania fizycznego, ujęte w osobny program gimnastyki w szkołach, dla zrównoważenia jednak ujemnych wpływów na zdrowie i rozwój fizyczny

dziecka już samej szkoły, a tembardziej jeszcze fatalnych skutków powojennych, program taki wystarczyć nie może. Ponadto złączona z tem zagadnieniem ściśle kwestja obrony państwa wymagała zajęcia się tą sprawą czynników miarodajnych jak najprędzej.

Dla załatwienia w szczególności tego problemu, został wniesiony do Sejmu projekt ustawy „O powszechnem wychowaniu fizycznym młodzieży i przysposobieniu wojskowem” (12 październik 1925 gen. Sikorski). W związku z tem powołano na zasadzie art. 18 dekretu o tymcz. organ. władz naczelnych z dn. 3 stycznia 1918 r. rozp. Rady Ministrów z 25 kwietnia 1925 r. instytucję pod nazwą „Naczelna Rada Wychowania Fizycznego i Przysposobienia Wojskowego”. W składzie Naczelnej Rady, na czele której stoi Minister Oświaty, uwzględniono przedewszystkiem sfery, zajmujące się bezpośrednio sprawą wychowania fizycznego i kształcenia sprawności fizycznej, a więc: nauczycielstwo, wojsko, lekarzy-higienistów i organizacje społeczne, działające w tym zakresie w kraju. Powołano również do tej pracy Komitety wojewódzkie i powiatowe o analogicznym składzie, jak naczelna instytucja wychowania fizycznego.

Nauczycielstwo, skupiające się w naszym Stowarzyszeniu, weszło w skład Naczelnej Rady przez swego delegata.

Statut Rady Naczelnej określił szczegółowo zadanie, skład, sposób działania, ilość i czas trwania mandatów członków. Zadania Rady Naczelnej streszczały się w następujących punktach: a) wypowiedanie opinji w sprawach dotyczących wychowania fizycz. i przysp. wojsk.; b) przedstawianie właściwym Ministerstwu wniosków w sprawie wych. fizycz. i przysp. wojsk.; c) podejmowanie prac teoretycznych w zakresie wych. fizycz. i przysp. wojsk.; d) szerzenie idei wych. fizycz. i przysp. wojsk. do obrony Państwa; e) koordynowanie działalności poszczególnych organów państwowych i samorządowych w dziedzinie wych. fiz. i przysposobienia wojsk.; f) samodzielna inicjatywa w dziedzinie organizacji wych. fiz. i przysp. wojsk.; g) udzielanie dyrektyw wojewódzkim komitetom wych. fiz. i przysp. wojsk. oraz sprawowanie kontroli nad czynnościami tychże komitetów; h) ogłaszanie sprawozdań ze stanu wych. fiz. i przysp. wojsk. Jak widzimy z przytoczonych zadań Rada ma spełniać rolę czynnika opiniodawczego i doradczego dla czynnika wykonawczego, a mianowicie dla Ministerstwa Oświaty.

W ubiegłym roku przygotowało Ministerstwo materiał pod obrady Rady, która w dniach 28 i 29 marca b. r. odbyła pierwsze plenarne posiedzenie. W myśl statutu nastąpiło na tem posiedzeniu ukonstytuowanie przewidzianych wydziałów, nadto przeprowadzenie obszernej dyskusji nad referatami, jakie zostały wyznaczone na porządek obrad. Referaty\*) obejmowały: 1) Zadania Rady Naczelnej Wych. F. i P. W. — ref. Tadeusz Łopuszański — wiceminister W. R. i O. P.; 2) Przysposobienie wojskowe — gen. S. Burhardt-Bukacki, szef oddziału III Sztabu Gen.; 3) Zagadnienie boiskowe — dr. E. Piasecki, prof. uniwersytetu w Poznaniu; 4) Współzycie z przyrodą — dr. T. Strumiłło, prof. uniwersytetu w Lublinie; 5) Ochrona przyrody — prof. B. Hryniewiecki, dziekan uniwersytetu w Warszawie; 6) Sport wodny — inż. A. Bobkowski, ppłk. Sztabu Gen.;

\*) Ministerstwo ogłosiło referaty drukiem w wydawnictwie p. t.: „Rada Naczelna Wychowania Fizycznego i Przysp. Wojsk. Nr. 1. Skład główny Książnica—Atlas—Warszawa 1926.

7) Stosunek sportu do wychowania fizycznego — ppułk. dr. W. Osmólski;  
 8) Odznaka sportowa — ppułk. Walerjan Sikorski, kom. Cent. Wojsk. Szkoły Gimn. w Poznaniu. Szczegółowy protokół z przebiegu obrad rozesała Ministerstwo wszystkim członkom Rady w swoim czasie.

W ten sposób rozpoczęta działalność Rady Naczelnej, została jednak z niewiadomych nam bliżej powodów w ostatnich miesiącach załamana, a poprzedni projekt ustawy, wniesiony do Sejmu, wycofany.

Z komunikatów prasy wiadomo, że rząd obecny przygotował już nowy projekt, który uwzględni również powszechny obowiązek wych. fiz. obojga młodzieży i przysp. wojsk. i jako taki omawiany był w dniu 10 listopada b. r. na Radzie Ministrów. Ponieważ w wykonaniu projektowanej ustawy zainteresowane są trzy ministerstwa, a to: wojska, oświaty i spraw wewnętrznych — przekazała Rada Min. tymże ministerstwu projekt ów do uzgodnienia.

Nowy projekt trzyma rząd w tak ścisłej tajemnicy, że społeczeństwo, a przedewszystkiem zainteresowane sfery obywatelskie, zajmujące się sprawą wychowania fizycznego dopiero z treści komunikatów P. A. T-icznej dowiedziały się o gotowej już pracy w tym kierunku. Zarazem ma być utworzony osobny Departament Wych. Fiz. — według ostatniej wiadomości — przy Min. Oświaty.

Jakie są przyczyny tej tajemnicy rządu w sprawach tak ważnych dla całego społeczeństwa, nie umiemy sobie wytłumaczyć. Bardziej dziwne jest jeszcze potraktowanie w tym wypadku Rady Naczelnej, która jak z zadań jej wynikało, miała właśnie za cel omawiać projekty z tego zakresu i wydawać swoją opinię. Jeżeli skład czy zakres działania tej instytucji nie odpowiadał poglądom obecnego rządu, należało go zmienić i to podać do wiadomości publicznej; tymczasem o wstrzymaniu, względnie rozwiązaniu Rady nie zostały nawet zainteresowane czynniki oficjalnie odtąd zawiadomione. Nie dziw więc, że organizacje, zajmujące się z obowiązku swego sprawami wychowania fizycznego, słusznie domagają się od rządu, z jednej strony wyraźnego określenia stosunku swego do tej instytucji, z drugiej — urzędowych informacji o szczegółach nowego projektu przed ostatecznym jego załatwieniem.

Sprawa wych. fiz. jak na wstępie zaznaczyliśmy — jest w obecnej dobie zagadnieniem bardzo ważnem. Cherlactwo fizyczne idzie prawie zawsze w parze, z cherlactwem umysłowem, a z reguły z niedołęstwem życiowem. Jest to więc zagadnienie państwowe pierwszorzędnego znaczenia odnośnie przygotowania do życia przyszłego obywatela.

Z uwagi na młodzież, a przedewszystkiem młodzież szkolną nie może być dla nas obojętne, w jakiej formie i kto będzie miał obowiązek zajmować się tym postulatem. Kształcenie bowiem ciała w pedagogicznym pojęciu ściśle łączy się z wykształceniem intelektualnym i zadanie to może z dodatkim skutkiem spełnić jedynie fachowiec-pedagog, dla którego znajomość duszy wychowawca łączy się ściśle z fachowością przedmiotu. Sama tężyzna fizyczna bez ideowego pogłębienia i rozwoju duchowego nie odpowie właściwemu celowi i wyrodzić się może bardzo łatwo w brutalne stosowanie siły fizycznej we wszystkich przejawach życia jednostek i społeczeństwa z przekreśleniem znaczenia siły moralnej, stanowiącej w łączności obu sił właściwą energję twórczą w rozumieniu potrzeb Państwa i dobra całego narodu. Uważamy przeto, że podniesienie wych. fiz. na właściwy poziom w takiej tylko łączności obu tych walorów ze skutkiem przeprowadzone być może.

*OD REDAKCJI: W ostatniej chwili dowiadujemy się, że w Ministerstwie Spraw Wojskowych pod przewodnictwem ppłk. Ulrycha, odbyła się konferencja w sprawie realizacji wychowania fizycznego z delegatami zawodowych organizacji przysposobienia wojskowego i prasy fachowej. Szczegóły projektu przyjęto na ogół życzliwie.*

M. KORCZAK. (Warszawa).

## Zastraszające objawy.

W szeregu artykułów, notatek, uchwałach naszych Walnych Zjazdów, memoriałach i t. p., zwracaliśmy już nieraz i uwagę władz szkolnych i społeczeństwa na potrzebę zajęcia się stroną wychowawczą młodzieży, tak w szkole, jak i w domu.

Pod groźą wypadków z życia młodzieży szkolnej, tak młodszej, jak i starszej powstaje tu i owdzie odruch, zwołuje się konferencje, zebrania kół rodzicielskich, towarzystw społecznych; uchwała się wezwania, rezolucje — i na tem kończy się cała akcja i czeka się znów aż do wypadku, wstrząsającego sumieniem obywatelskiem. Brak akcji skoordynowanej społeczeństwa i władz, brak programu wychowawczego w szkołach, o który wciąż wołamy ze swej strony — utrudnia racjonalną walkę z deprawacją i zanikiem moralności wśród młodzieży.

W związku z tem mamy już nietylko jaskrawe wypadki, wskazujące na brak kultury i rozwyrdrzenie powojenne, ale zastraszające objawy zupełnego zdziczenia obyczajów. Nierząd, samobójstwa, morderstwa, napady bandyckie nawet wśród młodszej dziatwy szkolnej, należą już niestety do rzeczy codziennych.

W jednym tygodniu — student zabija dyrektora, uczniowie napadają na profesora, uczeń III klasy gimnazjalnej rani i rabuje kolegę swego. Czy w dalszym ciągu będzie tylko rejestrowała prasa codzienna te zastraszające objawy, a jedynym środkiem naprawy ma pozostać prokurator i kryminal, — czy wreszcie z teorii i mrzonek liberalistyczno-psychologicznych, wkroczymy na drogę kształcenia religijno-moralnego i czy władze szkolne naprawdę zaopiekują się duszą dziecka, aby ją ochronić od zatrucia i jadu przeróżnychizmów i wypyływającej stąd zgnilizny moralnej, szerzącej się bezceremonjalnie coraz szerszym korytem bez żadnych przeszkód.

Największy czas skończyć z obojętnością i ratować młodzież.

## Oceny i sprawozdania.

Kalendarz „Iskier“ na rok szkolny 1926/27 jest już do nabycia. Kalendarz ten przeznaczony dla młodzieży, stanowi prawdziwą encyklopedję ciekawych i pożytecznych informacji ze wszystkich dziedzin wiedzy i życia szkolnego. Jest on zarazem notatnikiem i kalendarzykiem i pamiętnikiem, a nade wszystko towarzyszem i doradcą, przyjacielem ucznia w zabawach i w czasie rekreacyjnym. Obok repetytorjów z przedmiotów nauczania w szkole znajdują się w Kalendarzu zasady konstytucji polskiej, statystyka szkół, wynalazki, odkrycia, święta i hymny narodowe, barwy i godła różnych państw,

rachubę czasu, nowe sporty, i zabawy, encyklopedje znaków pisarskich, praktyczne wskazówki, jak mierzyć nie posiadając miary, jak się rozmówić na odległość, jak się obchodzić z książką etc. etc.

Cały obfity materiał przeplatają rubryki na każdy dzień w roku, gdzie posiadacz notuje swoje przygody i wrażenia, co niewątpliwie ma niemałe znaczenie wychowawcze. Wogóle w Kalendarzu „Iskier“ wyczuwa się trafne rozumienie psychiki młodzieży, jej ideałów i potrzeb, dlatego jest on książeczką życia.

## BIBLIOGRAFJA.

*Tydzień szkoły pracy*“ str. 112 r. 1926 broszura wydana staraniem Okręgu Poznańskiego Stow. Chr. nar. n. s. p. Cena 2 złote, z przesyłką 2 zł. 50 gr. Skład główny i ekspedycja: „Przyjaciel szkoły“. Poznań, Różana 4a. Konto P. K. O. 202925.

Ks. J. Makłowicz. „*Nauka wiary i obyczajów*“ dla niższych klas szk. powsz. Lwów 1925 str. 160 ilustr. zł. 1.60 w opr. 2.40. „*Mały katechizm*“, Lwów 1925, polecony przez W. R. i O. P. dla III i IV oddz. szk. powsz. gr. 40. „*Śpiewniczek religijny dla młodzieży szk.*“ gr. 25. „*Mały modlitewnik dla młodzieży*“ gr. 30. wyd. 1926. „*Złote czytanki dla młodzieży*“ wyd. 1926 cena każdego tomiku z ilustracjami 30 groszy.

„*Bronisław Gaczyński — Ogród warzywny na 200 m. kw. — jak z takiego małego ogródka mieć dosyć jarzyn na cały rok na 3 osoby* — Księgarnia Rolnicza, Warszawa N. Świat 35—1926 r. str. 58 str. 1 złoty. Mała książeczka zawiera b. praktyczne wskazówki wykonywania prac, doboru odmian, kalendarzyk robót ogrodniczych i wiele dobrych ilustracji. W niedługim czasie wyjdą książeczki poświęcone „Sadowi“ i „Kwiatom“.

I. W. Strużewicz. „*Nasze rośliny lekarskie*“ — nowe to wydawnictwo Polskiego Czerwonego Krzyża ma na celu rozpowszechnianie znajomości ziół lekarskich i podaje sposoby ich zbioru. Skład gł. Komisja Główna K. Mł.

P. C. Krzyża, Warszawa Smolna 6, pawilon 7. Cena 2.55

Walerja Szaley-Groele: *Dziewczęce marzenia*, sztuka teatralna na 3 maja, role żeńskie wyd. „Ostoja“ Poznań — Poczta 15.

Helena Przyjemska: *Nowa przyjaźń*, komedia, role żeńskie 0.80,

„*Echo*“ — pieśni i piosenki humorystyczne: 13) „Zegar“, 15) „Żaba“, 15) „Chociaż to życie“, 16) „Rodzinny dom — Turnie“.

*Arytmetyka handlowa*. Opracował Henryk Chankowski. Dyrektor Kursów Buchalteryjno-Handlowych. Dopełnił Janusz Kwieciński, profesor arytmetyki handlowej w Szkole Nauk Politycznych. Wydanie IV, 2, 3, 4, 5. (koniec), str. od 113 — 480. Nakład Kursów Buchalteryjnych H. Chankowskiego. Skład Główny księgarnia Gebethnera i Wolffa. Cena za całość 5 zeszytów, zł. 5. Arytmetyka ta przeznaczona jest dla szkół handlowych, kursów Buchalteryjno-handlowych i Wyższych Zakładów Handlowych.

Wszystkie zadania, ułatwienia i sposoby ich wykonania w tej arytmetyce są wzięte z rzeczywistej praktyki handlowej, dlatego też może on służyć nietylko do nauki, lecz także jako przewodnik w kantorze handlowym, przemysłowym lub bankierskim. W którym każdy znajdzie sposób wykonania potrzebnego obliczania, a podane zaś sposoby skrótów znakomicie ułatwią wykonanie działań.

## Przegląd czasopism.

„Przegląd Pedagogiczny“ tygodnik—organ Tow. Naucz. Szk. Średn. i Wyższ. w № 29 z dnia 16 października 1926 r., drukuje artyk. p. I. Moszczeńskiej: W obronie szkoły średniej—w którym autorka przeciwstawia się zamykaniu niższych klas gimnazjum, co byłoby krzywdą nie tylko dla inteligencji, lecz szerokich mas ludności, które w szkole średniej kształcą swe dzieci; „Jedność kultury“, o której się tak często mówi z racji jednolitej szkoły na tem tylko polegać może, by każdy mógł czerpać z dorobku kultury narodowej, lecz nie na tem, by każdy był powołany do jej tworzenia... Z tej różnicy wynika: szkoły powszechne winny być jaknajliczniejsze, natomiast szkoły średnie winny stać na jaknajwyższym poziomie choćby kosztem swej liczebności...—Z jakiego środowiska dzieci te rekrutować się będą, to jest rzeczą obojętną, natomiast bynajmniej obojętny nie jest zasób umysłu i zdolności wrodzone, jakie wnoszą do szkoły“ — Ostatnie numery „Przeglądu Pedag.“ omawiają zagadnienia szkolne na Kresach Wschodnich, i na Śląsku, politykę oświatową rządu, sprawy zawodowe naucz. szk. średn. itp.

„Przyjaciel Szkoły“ dwutyg. Poznań, ul. Różana 4a, Nr. 15 z 5.X poświęcił szkolnym kasom oszczędności, zaś Nr. 16-y zawiera: B. Ikert: Szkoła pracy twórczej.—B. Kubiński: Z metodyki elementarnej nauczania.—R. Gogolewski: Czytanie w szkole powsz.—J. H.: Gazetka szkolna.—J. Migacz: Planiglob ruchomy.—R. Sztandrowicz: Mierzenie kątów.—K. Maciejczak: Trójkąty podobne.—W. Kłonic: Pojęcie ułamka—i t. p.

„Szkoła Specjalna“ kwartalnik poświęcony sprawom wychowania i nauczania anormalnych, dr. M. Grzegorzewska.

„Muzeum“ czasopismo poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa wydawnictwo lwowskiego okręgu T. N. S. W. — Książnica-Atlas, zeszyt 3, 1926 r. s. p. Kasprowicz Fr. Stopa: Idee pedagogiczne Karpińskiego—Z. Degen-Ślósarska: O potrzebie reformy szkoły średniej dla dziewcząt.—B. Tchórzewska: Roboty ręczne w żeńs. gimn.—M. Friedländer: Nauczyciel i uczennica.—Z. Planówna: Idea pedagogiczna s. p. Matki Marceliny Darowskiej.

„Młody Polak“ ilustr. dwut. dla młodzieży, Katowice—Jagiellońska 18 wydz. Okr. Śląsk. St. Chrz. N. N. S. P. Nr. 17 zawiera prace treści krajoznawczej, wiele opowiadań z życia zwierząt.

„Mały Świątek“ il. mies. dla starszej dlatwy — Poznań, Pocztowa 15. „Ostoja“.

„Moje Pisemko“ tygodnik obrazkowy dla dzieci — Warszawa, wyd. M. Arcta.

„Iskry“ tyg. dla młodzieży Książnica-Atlas.

„Orli lot“ mies. Kół krajozn. młodzieży.

UWAGA. Sprawozdanie z innych czasopism odkładamy do numerów następnych. Od nowego roku w każdej szkole powinny się znaleźć: „Młody Polak“—dla starszych, „Mały Świątek“ i „Moje Pisemko“, dla 7 kl. — „Iskry“ i „Orli lot“.

## Dwudziestolecie Polskiej Macierzy Szkolnej.

W dn. 30 i 31 października 1926 r. odbył się Zjazd Jubileuszowy Macierzy w Warszawie. Na otwarciu Zjazdu byli obecni: p. Prezydent i ks. kard. Al. Kakowski. Przemówienie wstępne wygłosił p. prezes Józef Świeżyński,

przedstawiając dzieje Macierzy w ciągu lat dwudziestu i składając hołd pamięci wszystkich bojowników o duszę narodu w czasie niewoli. Obszerniejsze wspomnienia poświęcono ś. p. Konradowi Prószyńskiemu (Promykowi), Mieczysławowi Brzezińskiemu i Henrykowi Sienkiewiczowi.

Nastąpił szereg przemówień z okazji jubileuszu przedstawicieli instytucji i organizacji społecznych. Imieniem Stow. Chrz. Narod. Nauczycielstwa Szk. Powsz.—mówił p. Henryk Maciejewski. Pierwszy dzień Zjazdu zakończył się sprawozdaniem z działalności Macierzy, wygłoszonym przez dyr. p. J. Stemlera. Dn. 31.X obrady i referaty były podzielone na 2 sekcje: oświaty pozaszkolnej i opieki pozaszkolnej.

Zjazd złożył hołd i cześć wszystkim pracownikom Macierzy; uznał, iż obecna organizacyjna budowa P. M. S. odpowiada współczesnym potrzebom działalności oświatowej, uzupełniającej działalność rządu i samorządów w tej dziedzinie; wzywa zarządy kół do tworzenia czytelni Macierzy oraz Ognisk Młodzieży; wzywa zarządy kół, ażeby pracę swą opierały na sekcjach specjalizujących poszczególne kierunki pracy oświatowej; wzywa zarz. kół i czytelnicy do organizowania kursów dla dorosłych; zaleca organizowanie i prowadzenie niedzielnych szkół społeczno - obywatelskich; stwierdza, że praca oświatowa P. M. S. na terenach mieszanych nie ogranicza się tylko do ludności polskiej; wzywa zarządy kół do wciągnięcia w szeregi członków P.M.S. wszystkich obywateli uświadomionych; wzywa zarząd gł. do uruchomienia nadawczej stacji radiowej; zaleca zarządom wojewódzkim, okr. i zarządom kół P.M.S. zakładanie składnic pomocy naukowych; wzywa koła i czytelnicy do tworzenia sekcji teatralnych; uważa za niezbędne powołać do życia stały polski teatr objazdowy; wzywa polskie społeczeństwo kresowe, by trwało nadal na swych zagrożonych placówkach oświatowych; aby metody wypróbowane przez Macierz były stosowane w akcji oświatowej wśród rodaków na obczyźnie; zaleca propagowanie domów oświatowych, zwłaszcza na kresach; podjąć wydawanie pisma tygodniowego, oświatowego; wezwać zarząd gł. do zorganizowania pisma dla młodzieży wiejskiej; zaleca kołom P. M. S. popieranie przedewszystkiem szkolnictwa zawodowego; uważa za konieczne uchwalenie przez Sejm ustawy o bezpłatności w szkołach zawodowych i poleca zarządom gł. wystąpić do M. W. R. i O. P. z prośbą o powiększenie liczby szkół powszechnych na pograniczu w naszych wojew. wschodnich.

Zjazd jub. wzywa zarząd gł. do urządzenia kursu instruktorskiego dla kierowników zakładów wychowawczych; zwraca uwagę zarz. gł. na konieczność zaznajomienia kierowników wychowania ze stanem metod wychowawczych zagranicą; poleca zarz. gł. zwrócić się do min. pracy i op. społ. o wydanie w najbliższym czasie skorowidza istniejących zakładów wychowawczych w Polsce; zaleca członkom Macierzy wstępowanie do opiek szkolnych, a to celem otoczenia opieką młodzieży na stacjach uczniowskich, zaleca tworzenie klubów dla młodzieży, celem otoczenia jej opieką kulturalno-wychowawczą; chwala oprócz wychowanie narodowe na obowiązku potrójnej służby — Bogu, Ojczyźnie i bliźniemu. jako przeciwstawienie hasłu — prawo do użycia.

W jeździe wzięło udział bardzo wielu członków naszego Stowarzyszenia.

## Ś. p. Ernest Adam.

Dnia 22 listopada zmarł we Lwowie założyciel Tow. Szkoły Ludowej — ś. p. senator Dr. Ernest Adam. Do pracy narodowej stanął bardzo wczesnie. Był emisariuszem P. P. Jeża Mikołajewskiego, organizował wśród młodzieży akademickiej i rzemieślniczej kółka i stowarzyszenia, krzewiące myśl o niepodległości i pielęgnujące tradycje powstańcze. Pracuje w dziennikarstwie, jest redaktorem „Przeglądu Wszepolskiego“, wreszcie tworzy wspólnie z A. Asnykiem owe wielkie dzieło: Towarzystwo Szkoły Ludowej. Setki polskich szkół i czytelnicy pokrywają Małopolskę Wschodnią i chronią lud polski przed wynarodowieniem. Obok pracy oświatowej ś. p. Ernest Adam jest wybitnym działaczem w dziedzinie życia gospodarczego: zakłada pierwszą we Lwowie wyższą szkołę handlową, staje na czele Związku Spółek zarobkowych i gospodarczych i pracuje w wielu podobnych instytucjach. W Sejmie ustawodawczym jest czynnym członkiem komisji oświatowej, handlowo-przemysłowej, skarbowej; w senacie współdziałał w komisji skarbowo budżetowej i gospodarstwa społecznego prawie do chwili zgonu.

Z nauczycielstwem małopolskiem pozostawał w bardzo bliskim kontakcie.

---

## M y ś l i.

„O wychowaniu“ — *generałowa Zamojska  
zakład Kórnicki.*

Człowiek, zabierając się do pracy, nie przygotowawszy sobie potrzebnych do niej warunków, podobien jest do żołnierza, idącego na wojnę bez broni, — niechybnie pokonanym zostanie. Strwoni własne i cudze siły niedudanymi próbami, siebie i drugich ośmieszy, zniechęci, szerząc w koło siebie fałszywe i zgubne pojęcia, jakoby „w naszych warunkach żadnej pożytecznej pracy z dobrym skutkiem podejmować nie można“.

„Wyraz zniechęcenie powinien być wykluczony z mowy chrześcijańskiej jako niedorzeczny i bezbożny. Niechaj rodzice i nauczyciele nie pozwalają sobie nigdy wyrazu tego używać i niechaj go młodym używać zabraniają“.

---

## Kursy świąteczne.

Dnia 28 — 29 — 30 — 31 grudnia odbywać się będą w lokalu Stowarzyszenia w Warszawie przy ul. Senatorskiej 19 — wkwłady „O wychowaniu“ prof. dr. B. Nawroczyńskiego, dr. Józefa Lewickiego, Ludwika Skoczylasa, Jana Mazura — od godz. 4 — 6 popoł.

Opłata za cały cykl. 5 zł.

Dla osób przyjezdnych będą przygotowane tanie noclegi, zorganizowane wycieczki po Warszawie.

Niezależnie od wykładów przygotowuje się program rozrywkowy. Wszelkich informacji udziela i przyjmuje zapisy: Zarząd Okręgu Warszawskiego: Warszawa — Senatorska

# KRONIKA.

## Od Redakcji.

*'Numer ten „Szkoty“ jest ostatnim w roku 1926 i niestety pierwszym po wakacjach. Zarówno wydanie obszernego „sprawozdania“, jak i spłata zobowiązań Stowarzyszenia utrudniły nam narazie wydawnictwo „Szkoty“. — Z tych też powodów nie mogliśmy dostatecznie wykorzystać prac, rękopisów nadesłanych nam hojnie w tym roku przez Sz. Czytelników. Wyrażamy jednak głębokie przekonanie, że i nadal Sz. Czytelnicy pośpieszą z pomocą, radą i współpracą — wszak „Szkota“ i „Nauczyciel Polski“ mogą słusznie uważać za swój komitet redakcyjny WSZYSTKICH członków organizacji.*

*Przy nadchodzących Świętach Bożego Narodzenia zasylamy wszystkim naszym Członkom, Czytelnikom i Przyjaciółom najserdeczniejsze życzenia na dni, w których się śpiewa „Chwała na wysokości Bogu — a na ziemi pokój ludziom dobrej woli“.*

### *Redakcja „Szkoty“ i „Nauczyciela Polskiego“.*

**Ingres ks. Prymasa Dr. Augustyna Hlonda.** Dnia 17 października 1926 r. odbył się w Poznaniu uroczysty ingres najwyższego dostojnika kościelnego w Polsce.

Prymasi w Polsce byli zastępcami królów podczas bezkrólewia, dokonywali koronacji, zajmowali pierwsze miejsca w senacie, posiadali szereg uprawnień wielkiego znaczenia. Dziś ta władza zmalała, ale jeszcze potężniej wyrosła ta druga — władza nad duszami i sercami katolickiego narodu polskiego. Prymas polski jest strażnikiem prawa Bożego, a pamiętać musimy, że nasza Konstytucja przez swą wstępną inwokację, przez rotę przysięgi dla prezydenta odwołuje się do najwyższej sankcji samego Boga i wyraża ufność w Opatrzność, kierującą losami narodu polskiego. W chwili, gdy cała Polska wita radośnie swego nowego Prymasa, łączy się z tem i nauczycielstwo, zrzeszone w Stowarzyszeniu, któremu wryły się w pamięci serdeczne słowa ks. arcyb. Hlonda, wypowiedziane podczas naszego Wal. Zj. Del. w Katowicach.

**Konferencja w sprawie ustroju szkolnictwa** odbyła się dnia 5 grudnia w Prezydjum Rady Ministrów. W konferencji tej wzięli udział pp. dyrektorowie i naczelnicy wydziałów Min. W. R. i O. P. Dalszy ciąg konferencji wyznaczył p. minister Bartel na dzień 8 grudnia. Uchwalone wnioski będą podstawą projektu, który będzie rozważany na wielkiej konferencji z udziałem przedstawicieli wszystkich stopni szkolnictwa.

**Polskie Towarzystwo Krajoznawcze** w dniu 5 grudnia obchodziło 20-lecie swej zasłużonej pracy. Referaty wygłosili pp.: St. Pedwłowski — „Nowe dziedziny pracy krajoznawczej“ i dr. W. Antoniewicz: „O organizacji i znaczeniu muzeów krajoznawczych“. Między innymi powzięto uchwałę o stworzeniu centralnego muzeum krajoznawczego w Warszawie. Nauczycielstwo zawsze interesowało się żywo ruchem krajoznawczym, a w sprawie i program nauki w szkole powszechnej domaga się w coraz większym zakresie wprowadzenia „folkloru“.

**Zjazd inspektorów Szkolnych.** V. Walny Zjazd Związku Inspektorów Szkolnych, zwołany pierwotnie do Lwowa, *odbędzie się w Warszawie* w dniach 12 i 13 grudnia r. b. Zmianę terminu i miejsca Zjazdu zdecydował Zarząd Główny z powodu odbyć się mającej konferencji, którą zwołuje p. wicepremier Bartel w sprawie ustroju szkolnictwa. Zjazd rozpocznie się więc w niedzielę 12 grudnia o godz. 9 rano nabożeństwem w Katedrze, po czym nastąpi otwarcie Zjazdu o godz. 10 rano w sali Centralnego Towarzystwa Rolniczego. Program obrad nie uległ zmianie.

**I to dobre — ale czy konieczne.** Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego postanowiło urządzić Kursy radjowe dla nauczycielstwa. Kursy te miałyby się odbyć w siedmiu miastach wojewódzkich. Celem tych kursów byłoby zaznajomienie nauczycielstwa z urządzeniem radjów i praktycznego ich zastosowania.

Ze dokładna znajomość tego wynalazku i wogóle studjum w tym kierunku jest rzeczą pożyteczną i wskazaną, to nie ulega wątpliwości. Każda wiedza przynosi korzyść i ma swoje znaczenie. I te kursy przyniosą niezawodnie korzyść i dla nauczycielstwa i dla środowiska, w którym nauczycielstwo pracuje. Znajomość urządzeń i zastosowanie wynalazków bardzo wydawnie przyczynić się może do podniesienia kultury i w tej myśli zapewne postanowiło Ministerstwo Oświaty podjąć się urządzenia kursów.

Mimowoli jednak nasuwa się uwaga, czy w okresie wymagającym nadal idących oszczędności, wydatek ten jest konieczny a nadto, czy pieniądze na ten cel wydać się mające nie należałoby raczej użyć na bardziej piekące potrzeby szkolne, a tych jest aż nadto i to bardzo a bardzo konieczne. Dość powiedzieć, że tam, gdzie niema pieniędzy na otwarcie szkoły polskiej choćby marnej jednoklasówki, tam gdzie zarządza się redukcję klas i sił nauczycielskich z powodu braku pieniędzy, tam unikać potrzeba wszelkich wydatków, choćby nawet bardzo drobnych, ażeby przedewszystkiem zaspokoić pierwsze potrzeby. Niezawsze to, co dobre, jest zarazem konieczne.

**Ulgi kolejowe w sezonie zimowym** W tegorocznym sezonie zimowym przyznano ulgi kolejowe dla kuracjuszków, powracających z kuracji w uzdrowiskach krajowych. Z ulg tych, podobnie jak i w lecie, korzystać mogą wszyscy kuracjusze, którzy w jednym z przytoczonych niżej uzdrowisk przebywali na kuracji conajmniej 14 dni. W drodze powrotnej z uzdrowiska do stałego miejsca zamieszkania, kuracjusz korzysta z opustu od normalnej taryfy osobowej P. K. P. wynoszącego 66% ceny biletu bez względu na klasę.

Z dobrodziejstwa z tej ulgi korzystają te uzdrowiska, które uruchomają w tym roku sezon zimowy, a mianowicie: Zakopane, Krynica, Poronin, (st. kol. Rabka lub Chabówka), Szczawnica, (st. kol. Nowy Targ lub Stary Sącz) Zakopane, Żegiestów, Zdrój i Żegiestów Wieś (st. kol. Żegiestów lub Żegiestów Zdrój, Nałęczów (st. kol. Nałęczów lub Sadurki), Inowrocław, Jaremcze, Tatarów i Worochta, Otwock.

Ulgi powyższe stosowane są w okresie od 1 listopada 1926 r. do maja 1927 r.

**Polskie Muzeum Szkolne we Lwowie**, własność Stowarzyszenia naszego i T. N. S. W, którego celem jest gromadzenie materiałów, odnoszących się do historii wychowania, pedagogiki, dađaktyki i szkolnictwa, ze szczególnem uwzględnieniem ziem polskich oraz gromadzenie księgozbiorów, okazów muzealnych i utrzymywanie pracowni do badań we wszystkich dziedzinach nauk

pedagogicznych — rozpoczęło ponownie od kilku miesięcy, po krótkiej przerwie spowodowanej projektami reorganizacji, intensywną pracę.

W dniu 26 listopada b. r. odbyło się w lokalu Muzeum konstytuujące posiedzenie Rady zawiadawczej, na którym wybrano jednomyślnie przewodniczącym Rady prof. St. Juchnowicza. W skład Rady zawiadawczej wchodzi z ramienia Stowarzyszenia: pp. M. Siciński, F. Szczurkiewicz, A. Iwiński z T. N. S. W. prof. L. Bykowski, S. Juchnowicz i Dr. F. Smolka, z uniwersytetu wchodzi prof. Chyliński, z Kuratorjum O. S. L. Wizyt. Eljasz. Nadto do Rady zawiadawczej wchodzi prof. S. Łempicki, jako dyrektor Muzeum i zastępca dyrektora p. J. Lubczyński oraz p. Merlińska jako sekretarka.

**Międzynarodowe Biuro Wychowania** w Genewie 4 rue Charles Bonne zostało otwarte przez instytut im. J. J. Rousseau, przy poparciu „Szwajcarskiego Towarzystwa Przyjaciół Ligi Narodów“. Dyrektorem biura został prof. uniwersytecki Piotr Boret, wicedyrektorami: dr. fil. Elżbieta Rotten i Adolf Ferriere

Biuro pragnie pracować w duchu Ligi Narodów, rozwiązując zagadnienia wychowania niezależnie od kierunków politycznych i zasad wyznaniowych. Celem M. B. W. jest rozwój międzynarodowych stosunków w dziedzinie pedagogii i utworzenie związku między wychowawcami wszystkich krajów. By ten cel osiągnąć M. B. W. nawiąże stosunki z Sekretarjatem Ligi Narodów, z Międzynarodowym Instytutem Współpracy Umysłowej, z Międzynarodowym Biurem pracy, z Ministerstwem Oświecenia Publ., ze Związkami narodowymi i międzynarodowymi, interesującymi się wychowaniem.

Działalność biura obejmie: zbieranie wszelkich informacji z zakresu wychowania i szkolnictwa, prowadzenie badań naukowych z dziedziny pedagogiki eksperymentalnej, koordynowanie prac instytucyj i stowarzyszeń, które się zajmują pokrewnymi dziedzinami. „M. B. W. pracować będzie w duchu ściśle naukowym. Nie wywierając bezpośredniego wpływu na młodzież, ograniczy swe usiłowania do tego, by stać się ośrodkiem pracy wychowawców we wszystkich krajach, źródłem idei nowych. M. B. W. nie dąży do narzucania norm w nauczaniu, przeciwnie dopomagać chce do swobodnego rozwoju geniuszu narodowego w każdym poszczególnym kraju“. — M. B. W. wzywa instytucje i wychowawców, by przez dostarczanie informacji, zapisywanie się na członków popierających, dopomogli Biuru spełnić „zamierzone dzieło Pokoju i Prawdy“ stworzyć „atmosferę dobrej woli, zaufania i braterstwa, jedyną rękojmię siły i trwałości Ligi Narodów“.

**Fundusz im. Henryka Sienkiewicza.** Główny Komitet Sprowadzenia Zwłok ś. p. Henryka Sienkiewicza z Vevey do Polski przekazał Zarządowi Głównemu Polskiej Macierzy Szkolnej pozostałość zebranych sum w wysokości 52.000 złotych, z obowiązkiem uruchomienia „Funduszu im. Henryka Sienkiewicza“ z którego winien Zarząd Główny P. M. S. wydawać lub nabywać dzieła Henryka Sienkiewicza, celem rozpowszechnienia ich przez dostarczanie bibliotekom ludowym w województwach kresowych bezpłatnie, oraz sprzedawanie po cenach niższych, niż ceny księgarskie. Fundusz im. Henryka Sienkiewicza tworzy się ze sumy przekazanej przez Komitet Główny Sprowadzenia Zwłok Henryka Sienkiewicza, z ofiar na Fundusz ten przeznaczanych, oraz z odsetek od tych sum. Fundusz ma się stale odnawiać z wpływów ze sprzedaży dzieł.

Wykonując przyjęte zobowiązania Zarząd Główny Polskiej Macierzy Szkolnej zawiadamia, iż w myśl Regulaminu Funduszu im. Henryka Sienkiewicza Zarządy Czytelni i Bibliotek Ludowych w województwach kresowych

mogą ubiegać się o otrzymanie bezpłatnie następujących dzieł Henryka Sienkiewicza „Ogniem i Mieczem“, „Potop“, „Pan Wołodyjowski“, „Krzyżacy“ i „W pustyni i puszczycy“. Pisma w tej sprawie należy skierowywać do Zarządu Głównego Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie, ul. Krak. Przedmieście 7 m. 4. Zarząd Bibliotek i Czytelni, którym zostaną książki przyznane, obowiązane są pokryć koszta przesyłki.

Instytucje i osoby, pragnące kupić wyżej wymienione wydawnictwa winny zwracać się bezpośrednio do Księgarni Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie, ul. Warecka 15, I piętro, z żądaniem sprzedania dzieł Henryka Sienkiewicza. Książki z Funduszu im. H. Sienkiewicza są sprzedawane: Trylogja (Ogniem i Mieczem, Potop, Pan Wołodyjowski) w 6-ciu tomach w nowym układzie za 15 złotych (cena księgarska 25 złotych); Krzyżacy 4 tomy w dwóch książkach za 4 złote (cena księgarska 5 zł. 60 gr.); W pustyni i puszczycy za 3 złote (cena księgarska 4 zł. 28 gr.). Przy wysyłaniu książek pocztą dolicza się koszta przesyłki i opakowania.

W myśl Regulaminu Funduszu im. H. Sienkiewicza Księgarni Polskiej Macierzy Szkolnej nie wolno sprzedawać wyżej wymienionych książek innym Księgarniom.

Na okładce dzieł rozdawanych i sprzedawanych z Funduszu im. Henryka Sienkiewicza jest napis: Na pamiątkę sprowadzenia zwłok ś. p. Henryka Sienkiewicza do Kraju dnia „26.X.1924 r.“.

**Szkoła Handlowa w Milanówku.** Staraniem zawiązanego niedawno Koła Polskiej Macierzy Szkolnej uruchomiona zostaje od roku szkolnego 3 klasowa szkoła handlowa koedukacyjna, mająca zaspakajać potrzeby nie tylko Milanówka, ale nadto Grodziska i Brwinowa, oraz pobliskich miejscowości.

Na wystawę do Tokjo wysłał polski komitet niesienia pomocy dzieciom liczne eksponaty. Między nimi są piękne rysunki, zabawki, kilimy, hafty i koronki, pomoce naukowe, które są dziełem uczniów różnych szkół.

**Polska Macierz Szkolna w Równem** może się poszczycić nieładą zdobyczami. Na 3.000 polaków, zamieszkujących Równie — 800 należy do Macierzy i... niema ani jednej zaległej składki. A praca? — Jest „Biblioteka publiczna“ z ładną czytelnią, gdzie się wypożycza 150 książek dziennie, są biura pomieszczone we własnym budynku, bo budżet w 1926 osiągnął 217 tysięcy; jest średnia szkoła handlowa, jest bursa w wydzierżawionym pałacu ks. Lubomirskich, gdzie znajduje się 61 wychowanców. W tej bursie trafiają się często dzieci, które się przedarły przez granicę bolszewicką; 400 takich odważnych malców znalazło gościnę w bursie, a stąd odżywieni i odziani ruszyli do różnych szkół i zakładów polskich.

### *Koledzy i Koleżanki!*

*Pamiętajcie o wydawnictwie naszego Oddziału Śląskiego „Młody Polak“ dwutygodnik ilustr. dla młodzieży polskiej — Opłata kwartalna 1 zł. 50 gr. konto P. K. O. 304 — 638. Administracja Katowice ul. Słowackiego 28. Przysyłajcie jaknajspieszniej przedpłatę na rok 1927, a w miarę możliwości spieszcie z współpracą. Tylko wspólnymi siłami, wytrwałością zdobędziemy wydawnictwo dla młodzieży szkolnej jakiego pragniemy!*

## TREŚĆ ROCZNIKA LVII.

### I. Pedagogika, psychologja, historja pedagogiki, dydaktyka i metodyka, hygjena szkolna.

Metodyka i jej zastosowanie przy nauczaniu poszczególnych przedmiotów. <i>J. Sozański.</i>	Str.	11
W I-ej klasie.		17
Oświatowe i pedagogiczne prace Staszica. <i>L. R.</i>	25,49	
Wychowanie przedszkolne a praca nauczyciela <i>S. B. Żulińska.</i>	28,62	
W II-ej klasie.		39
Nowe drogi w nauczaniu historji. <i>L. Bandura.</i>		56
Wychowanie fizyczne w seminarjach nauczycielskich. <i>M. Germanówna.</i>		79
Łatwy sposób grania na ulepszonej fujarce. <i>H. Marjański.</i>		85
W klasie.		86
O karności. <i>S. B. Żulińska,</i>	97, 120	
W klasie.		105
Zanik sił moralnych. <i>L. S.</i>		114
Kształcenie uczuć, miłość Boga i bliźniego. <i>St. Sarjusz Wolski.</i>		117
W klasie. <i>A. Urbański.</i>		126
Zagadnienia i metody kształcenia umysłowego. <i>F. Swat.</i>		139
Niemieckie metody selekcji szkolnej. <i>M. Getter.</i>		175
Sprawa wychowania fizycznego. <i>M. Siciński.</i>		183

### II. Szkolnictwo polskie i w innych państwach.

Plan Daltona. <i>L. R.</i>		3
Szkolnictwo powszechne we Francji. <i>B. Sliwińska.</i>		6,33
Zadanie szkół ćwiczeń. <i>F. Holitscher.</i>		14
Szkolnictwo w nowej Grecji. <i>T. Szczerba</i>	52, 83	
Ustawa o ustroju szkolnictwa. <i>L. Rogowska.</i>		73
Szkolnictwo w Hiszpanji.	100, 124	
Szkoła na ziemiach wschodnich. <i>S. Grabski.</i>		150
Budżet oświaty w Komisji Budżetowej Sejmu. <i>J. K.</i>		160
Dookoła reformy szkolnej.		158

### III. Oświata pozaszkolna.

VIII Walne Zebranie Polskiej Macierzy Szkolnej.		21
Kursy oświatowe w Leśnej podlaskiej, w Rawie Mazowieckiej, w Sochaczewie, w Białej Podlaskiej.		23
Kurs społeczny w Grodnie.		24
Kursy Teatralne Polskiej Macierzy Szkolnej.		28