

SZKOŁA

ORGAN STOWARZYSZENIA CHRZEŚCIJAŃSKO-NARODOWEGO

:: :: :: NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ Powszechnych :: :: ::

MIESIĘCZNIK

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

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

Redaktor odpowiedzialny: **Ludwika Rogowska**.

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

J. RUCZAJÓWNA (Lwów),

ZAGADNIENIA WYCHOWANIA MORALNEGO W WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE POLSKIEJ.

Jeszcze w latach wojennych, kiedy z oparów krwi i dymu zgliszcz, poczęły przeświecać Polsce promienne świty Jej Zmartwychwstania, czujne zawsze na każdy przejaw i drgnienie duszy narodu Polskie Tow. Pedagogiczne we Lwowie zainicjowało cykl odczytów i wieczorów dyskusyjnych, omawiających podstawy wychowania w przyszłej wolnej szkole polskiej.

Chodziło o to — co dać na fundament tej szkole, którą wszyscy już nosiliśmy wolną i drogą w marzeniach naszej duszy i którą chcieliśmy od początku karmić najzdrowszym pokarmem, jaki dać można.

Troska ta była bardzo uzasadniona, gdyż już w czasie wojny czuło się, że praca wychowawcza nasuwa coraz większe trudności.

Dzisiaj, wobec bardzo pilnych zadań kulturalnej odbudowy, troska ta staje się jeszcze większą, jeśli zważymy spustoszenia i wstrząsy moralne, spowodowane wojną. Ona to nauczyła nas, że niema zbawienia ni w zmianie ustroju społecznego, ni w reformie gospodarczej, ni w polityce światowej, jeśli to wszystko nie polega na kulturze duszy i stamtąd nie czerpie najwyższych sił twórczych i organizacyjnych.

¹⁾ Referat wygłoszony na ostatnim Wal. Zjeździe Del. w Warszawie.

Epoka, w której żyjemy obecnie, charakterystyczna jest zmierzchem wielkich ideałów życia osobistego, kształtującego i umacniającego charakter. Cieszymy się pozornym opanowaniem świata zewnętrznego, nie dostrzegając nawet, jak bardzo właśnie świat zewnętrzny opanował człowieka wewnętrznego. Przedstawia to się obok wielu jaskrawych momentów, także w wychowaniu bardzo jednostronnem naszej młodzieży, której nie chronimy od podnieć zewnętrznych, rosnących bezmiernie, i nie podajemy żadnych środków ochronnych, czerpanych z głębi ducha i charakteru.

Tryumf i gorączka materjalizmu przesiąka z atmosfery starszych do atmosfery młodzieży, która czuje jak uboczną rolę w rzeczywistych obrachunkach i działalności dzisiejszego człowieka odgrywają moce moralno - religijne; widząc, że przecież wszędzie i w domu i na ulicy liczą się ludzie jedynie z tem, co się da chwycić i zważyć.

Mało kto zastanawia się nad tem, że chociaż kultura techniczna wymościła życie na wszystkie strony, to jednak ludzie dziś są bezradniejsi wobec ciosów życia, niż kiedykolwiek, że nie wiedzą, co mają począć z nieustępliwem cierpieniem, co na niem zbudować i jak je przetrwać. Niema na to sił — czerpanych z niekończącej się mocy ducha ludzkiego, świadomego swojej potęgi i nieziemskiego pochodzenia.

Człowiek dzisiejszy — ten pan wynalazków — władca ziemi, morza i powietrza jest istotą słabą, nie mogącą znaleźć ostoi, chroniącej go od wpływów społecznych, od obawy przed ludźmi, od żądzy podobania się, ambicji i innych podobnych uczuć gromadzkich. Indywidualizm zaś niknie i staje się tylko zdolnością jednostki do ustawicznej zmiany w przystosowaniu się do mód i pretensyj zbiorowych.

Ten stan rzeczy może ulec zmianie wtedy dopiero, kiedy większość ludzi zrozumie, że prawdziwa kultura nie może oprzeć się jedynie na technice i egoistycznej walce interesów, lecz że powołać trzeba raczej wyższe siły duchowe — bo inaczej duch zniszczenia w szaleństwie swem będzie od czasu do czasu wszystko niweczył.

„Co ma być wprowadzone do życia, należy najpierw wprowadzić do szkoły” — mówi Humboldt.

Jeśli więc pragniemy wyleczyć całą kulturę z rozterki

i rozdrobnienia, jeśli pragniemy to — co najcenniejsze i najwyższe zrobić ośrodkiem myśli i woli, musimy zacząć od szkoły.

Pierwszym warunkiem nauczania jest zdołać zainteresować dziecko i zaprawić je do samodzielnego stosowania i przyswajania sobie nauki. W pedagogice często uważano to za rzecz o wiele prostszą, aniżeli jest w istocie. Sądzę, że cnota może pociągać własną swą pięknnością, szczególnie zaś jeżeli jest ilustrowana uczuciami historyjkami treści moralizującej. W rzeczywistości jednak dziecko buntuje się z całej duszy i bardzo często przeciw porządkowi, przewyciężaniu się lub ofiarności.

A zatem potrzeba w tej dziedzinie jeszcze nieodzownie zapewnić sobie dobrowolny współdziałanie dziecka w pracy, aniżeli przy przyswajaniu samych wiadomości.

Wiedzę można do pewnego stopnia wykuwać, kultury moralnej nigdy; albowiem jej istotą jest dobrowolna czynność samodzielna.

I tylko jeżeli nauczanie zdoła tę czynność samodzielną wywołać i zachęcić do niej — można uczyć moralności czyli lepiej powiedziawszy — można siłę moralną rozwijać przez naukę.

Francja wydaje się krajem klasycznym nowej pedagogiki moralnej. Od r. 1882 wprowadzono tam naukę moralną w szkołach publicznych, a z pod prasy wyszło przeszło 200 podręczników do tejże nauki, z których kilka doczekało się po 60 wydań. Pełni zapału i wysoce wykształceni ludzie pracowali nad nimi i niezawodnie literatura ta dostarczyła niejednego do **teorii** nauczania etycznego młodzieży.

Niestety jednak, ogólna wartość kulturalna i pedagogiczna tej literatury staje się wątpliwą wskutek cechującego cały ruch etyczno - wychowawczy we Francji charakteru politycznego i psychologicznego jego punktu wyjścia.

Zaprowadzenie nauki moralności w szkołach francuskich nie stanowiło sprawy wyłącznie pedagogicznej, do której mogłoby wspólną rękę przyłożyć przedstawiciele wszystkich sfer narodu; było ono raczej orężem walki opartej na tradycjach rewolucji francuskiej przeciw staremu społeczeństwu francuskiemu i kościołowi.

Nauka „moralności i obywatelskości“ była uwięzieniem szkoły świeckiej, której zadaniem miało być kształcenie repu-

blikańskich obywateli państwa i ugruntowanie nowego porządku w sumieniu nowej generacji.

Nowa pedagogika moralna we Francji zachowała niezatarte ślady swego pochodzenia od **namiętnych i jednostronnych dążeń politycznych**, brak jej szerokości i głębokości podwalin, które właśnie w tej dziedzinie są nieodzowne, szkoda też, że tak ważna i wielka sprawa stała się punktem programowym stronnictw politycznych — a pozbawiona została współzawodnictwa pedagogów katolickich.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę, że w podręcznikach do państwowej nauki moralności rewolucja francuska z jej krwawymi błogosławieństwami zajmuje prawie to samo uświęcone miejsce, co w etyce chrześcijańskiej dzieje pasyjne Jezusa Chrystusa, to mimo wielkiego szacunku dla dobrych zamiarów i chęci tych pedagogów, trzeba powiedzieć, że nie zdawali sobie sprawy z trudności i zadania nauki moralności.

Wnoszenie chwilowych nastrojów i gorączki politycznej do tego nauczania, które ma uprawiać myśli dalej sięgające i głębsze uczucia i ma reprezentować to — co wieczne w przeciwieństwie do tego — co zmienne, co duchowe w przeciwieństwie do tego, co impulsywne, — staje się niebezpieczną przepaścią i niema wtedy powodu do chwalenia się rzeczywistym postępem w porównaniu z wychowaniem kościelnym, które spełnia bardzo ważną czynność społeczną, jaką jest wdrażanie w człowieka wartości zasad wiecznych i trwałych w przeciwieństwie do tego, co instynktowne i chwilowe.

Etyka religijna reprezentuje zasady „kazania na Górze” — a w tem obliczeniu, że Bogu należy się większe posłuszeństwo jak ludziom — zabezpiecza zasadniczo sumienie indywidualne wobec uroszczeń środowiska socjalnego; natomiast w nowych podręcznikach moralności świeckiej impulsy odwętowe i wszelakie uczucia i drażliwości społeczne stawia się na miejsce dojrzałej i konsekwentnej etyki.

A więc te potęgi, nad którymi ma panować etyka i wykażać swoją wobec nich wyższość, — wdzierają się do samej etyki.

Zachodzi tu także niebezpieczeństwo etyki, którą może każdy napisać i uczyć jej, wydając ją tem samem na pastwę powierzchniowym myślom, nastrojom i celom.

Ocenili to niebezpieczeństwo zmiany prądów obalania systemów i hipotez patryjoci francuscy tacy, jak Brunetièrre i Bour-

get, którzy z miłości dla Francji i z troski o jej przyszłość starali się przekonać Francuzów, że cnoty moralne i społeczne powinny być oparte w ostatniej mierze na religii, jako na podstawie najpewniejszej i niezłomnej.

(C d. n.).

JUBILEUSZ MARJI RODZIEWICZÓWNY.

Dnia 13 marca stolica obchodziła uroczyste jubileusz Marji Rodziewiczówny. Zrana odprawił nabożeństwo w katedrze ks. kardynał Kakowski, popoł. zebrali się w radzie miejskiej przedstawiciele sejmu i senatu, rządu, literatów, organizacji społecznych i młodzieży, prezydent nadesłał depeşe z życzeniami. O pracy i zasługach jubilatki mówił Zdz. Dębicki między innymi:

„W popiołach i zgliszczach spalonej na stosie ofiarnym (1863 r.) nadziei tliły się iskry lepszej wiary w jutro. Dla tego jutra pracowała uparcie, broniąc przedewszystkiem ziemi, jako podstawy istnienia narodowego. A po tę ziemię właśnie wróg chciwie wyciągał ręce. Na mocy praw wyjątkowych nie mogła ona już swobodnie przechodzić drogą sprzedaży z rąk polskich w ręce polskie.

Rodziewiczówna patrzyła oczyma dziecka na rozgrywane się na tem tle tragedje. Postanowiła bronić więc ziemi do ostatka i ta obrona stała się przewodnią idea jej życia i jej bogatej twórczości literackiej.

Najpełniejszym wyrazem tej idei był „Dewajtis”....

Autorka „Dewajtisa” ogarnęła swoim sercem cały naród, a szczególnie tę szarą polską rzeszę na kresach, którą przywiązanie do religii, do mowy ojców i do cnót codziennych uchroniło od zagłady w morzu obcem”.

Na liczne dowody czci i uznania Marja Rodziewiczówna odpowiedziała:

„Otrzymałam od Was dar bezcenny, służby mojej zaświadczenie. Od rodu służba ta była mi przekazana. Przebyłam w tej służbie lata niewoli, wielkiej wojny, okupacji i okres inwazji. Duszę mam pełną szczęścia i radości nie tylko za siebie, ale i za tych, co tam na rubieżach Rzeczypospolitej sami sprawują służbę.

O tych kresowych sługach zachowajcie pamięć. Służba tam jest ciężka, nieście jej pomoc.

Nie usłyszycie tam nigdy narzekań, ale twarde: „Nie rzucim ziemi skąd nasz ród, nie damy pogrześć mowy, nie damy, by nas zgębił wróg — tak nam dopomóż Bóg!”

* * *

Marja Rodziewiczówna urodziła się w Hruszowie w powiecie kobryńskim w r. 1863. Kształciła się w Małopolsce w zakładzie S. S. Niepokalanek. Po powrocie do Hruszowej pracuje na roli, a gdy zimą praca w polu ustaje, pisze swe książki, których jest przeszło 20 tomów. — To jednak nie wszystko! Marja Rodziewiczówna pracuje gorliwie na polu społecznym, zwłaszcza w lata wojny bogaty plon zasługi obywatelskiej zebrała. Jubileusz Marji Rodziewiczówny szerokim echem odbił się w całym kraju, a zwłaszcza wśród nauczycielstwa, gdyż Marja Rodziewiczówna należy do najbardziej zasłużonych wychowawców starszych i młodszych pokoleń.

Niechże więc dzieci i młodzież nacieszą się „Latem leśnych ludzi”, a starsi spędzą niejedną dobrą chwilę z książką Marji Rodziewiczówny w ręku. Do tego wiele może się przyczynić każdy członek naszego Stowarzyszenia i w ten sposób jakby osobiście wziąć udział w jubileuszu zasłużonej obywatelki i autorki.

Redakcja.

PSYCHOLOGJA EKSPERYMENTALNA A DZISIEJSZA SZKOŁA.

(Dokończenie)

Mówi się wprawdzie o obowiązku wszechstronnego i jednolitego wychowania psychologicznego, a więc przy uwzględnianiu wszystkich dziedzin życia; gdyż tylko, jako jednolite i wszechstronne, jest ono rzeczywiście i prawdziwie psychologiczne.

Ale reforma szkolnictwa, przy pomocy psychologii eksperymentalnej, odbywa się, jak każda reforma, wedle pojęcia, odczucia i rozumienia, różnego, u każdej narodowości. Bywają zatem i niedociągnięcia, i przejawskrawienia, i rażące nieraz jednostronności... i skrajności...

Każdy z narodów, kultywujących psychologię eksperymentalną w swoim szkolnictwie, nadał kierunkowi tej reformy wychowania, — świadomie czy nieświadomie, — barwę ducha czasu, mniej lub więcej żywą, obok kierunku narodowego. Kierunek tej reformy zależy od rodzaju i siły indywidualności narodowej, — od siły narodowego objektywizmu czy subiektywizmu; — a nawet od siły optymizmu czy pesymizmu narodowego, — **i od siły twórczej**, — każdej z narodowości.

W zasadzie — badania psychologiczne i umiejętność ich spożytkowania **dla dobra istotnego ogółu**, i każdej **jednostki indywidualnej**, stanowi, **obecnie**, ośrodek współczesnego wychowania prawdziwie postępowego; a więc z naturą człowieka zgodnego.

Pod względem psychologicznej pracy nad dziećmi, szkolnictwo polskie pozostało w organizacji swojej w zastoju... w tym momencie...

Nie mamy laboratoriów psychologicznych, — ani fachowych psychologów szkolnych. Nie mamy w szkołach psychologicznych badań, ani ćwiczeń psychologicznych; — ani psychografji dzieci. **Ustrojom szkolnym brak tła psychologicznego**. Wychowanie szkolne nie jest świadomie i celowo psychologicznem: — **na wiedzy psychologicznej** (i psychologicznej intuicji twórczej) opartem. Gdyż brak do tego odpowiednich warunków w jego zorganizowaniu. Nauczycielstwo nie ma ani sposobności ani możności nabycia fachowej i zawodowej wiedzy psychologii eksperymentalnej (chyba w teorji — i przez samoctwo) — **na ogół**.

Przyczyny tego są bardzo różnorodne, — i jest ich wiele¹⁾.

¹⁾ Między innymi przyczynami tego opóźnienia w rozwoju szkolnictwa narodowego jest i stan finansowy i gospodarczy w Polsce; wskutek czego przeprowadzana jest ekonomja przez Rząd i przez Skarb Państwa — chwilowo — także i na Oświacie Narodu i na Szkolnictwie. A nauczycielstwo, przemęczone obarczającą i wyczerpującą pracą, przy obecnych warunkach pracy i psychice powojennej młodzieży, **naogół** obojętnem jest dla sprawy reformy szkolnictwa w kierunku psychologicznego wychowania, złączonego z psychologją eksperymentalną: — i nie domaga się wprowadzenia tej reformy, — ani dla siebie nie żąda umożliwienia studiów psychologicznych laboratoryjnych, — uniwersyteckich, — i zobowiązującego ich wprowadzenia w zakres studiów zawodowych przygotowawczych do wychowawczej pracy nauczycielskiej.

Jedną z przyczyn opóźnienia współudziału Polski w tym tak znamienym współcześnie ruchu kulturalnym, reformatorskim i postępowym, jest okoliczność, iż przypadło jej dłuższe wyczekiwanie, aniżeli wielu innym narodom, **na aktywność do tego stopnia twórczo-genjalną**, w samem społeczeństwie polskiem — **w zakresie psychologii eksperymentalnej** — jaką jest np. działalność Claparède'a w Szwajcarii, a Stanley Halla w Ameryce.

Ich potężna twórcza intuicja naukowa, obok wiedzy, otwiera bramy szkół, ażeby z nich powoływać całe rzesze nauczycielstwa — **na uniwersytet** — dla specjalnych studjów psychologii eksperymentalnej. A wśród murów szkolnych, wynikami **osobistych badań** nad dziećmi, stwierdzają i wykazują — ci pionierzy tego ruchu kulturalno-oświatowego, w jakim kierunku iść powinna reforma szkolnictwa. I w czyn życia ją sami wprowadzają — przy zewnętrznych warunkach i okolicznościach sprzyjających (jak stan finansowy, ekonomiczno-gospodarczy, pomyślny w tych krajach).

W Polsce wyczekiwanie trwa... Pioniera ruch ten dotąd nie znalazł jeszcze... ani jednostkowego, ani w przedstawicielstwie zbiorowym.

Brak celowego, świadomego, umiejętnego, a wszechstronnego i **psychiką samego dziecka uzasadnionego**, wychowania psychologicznego — zbiorowego i jednostkowego — jest szczególnie znamieny, w kierunku ujemnym.

Chociażby tylko dlatego, że, w szkole, wobec wielu sił pedagogicznych, współpracujących w tym samym oddziale, każda godzina może być — **co do wpływów psychologicznych i psychologicznego wychowania** — odskokiem nieraz bardzo rażącym i gwałtownym, od poprzedniej i od późniejszej, — następnej godziny pracy szkolnej.

Co wprowadzałoby niejednolitość i nieharmonijność wpływów psychologicznych do szkoły, — a dysharmonję rozdzwięków i nerwowych rozstrojów, niepokojących, w dusze wychowanków. — W następstwie odwrócenie szczególnej uwagi od nauki ku rzeczom drugorzędno znaczenia, — a niepożądanym zupełnie; — może bowiem stan taki rzeczy w szkole czy jej oddziale wywołać pewne zubożenie dla samej wiedzy, — a odporne i krytyczne stanowisko wobec **wszelkich** wpływów wychowawczych...

Niebezpieczeństwo, wpływające z braku jednolitego wychowania psychologicznego jest zawsze groźne; dziś groźniejsze, niż kiedykolwiek wobec powojennej jeszcze psychiki dzieci i wobec niespokojnego powojennego ducha czasu; — a dla młodzieży polskiej groźniejsze, aniżeli dla młodzieży innych narodowości.

Bogata bardzo natura dziecka polskiego, ale też i skłonna bardzo do rozprężliwości, chwyta każdą nadarzającą się w tym kierunku sposobność, — i idzie niejednokrotnie za tą skłonnością drogą najmniejszego oporu, o ile nie znajdzie w rozumnym wychowawcy współpracownika w wytwarzającej się swojej własnej osobowości psychicznej. I wypacza się. Zatraca w sobie przytem wiele ze skarbów narodowej indywidualności.

Niepsychologiczne wychowanie podsyca — samochcąc — wypaczanie pewnych właściwości dodatnich narodowej psychiki, które z największą troskliwością należałoby kultywować, jak np. dużą wrażliwość, refleksyjność, impulsywność emocjonalną i inne.

I również — samochcąc — przyprowadza wychowanie niepsychologiczne do rozrostu niektóre wrodzone skłonności negatywne jak rozprężliwość usposobień.

Te, tak liczne, wypadki samobójstwa młodzieży szkolnej są może najgroźniejszym, ale i najwyraźniejszym dowodem nieprawidłowego jej ustosunkowania do życia, — czemu dzisiejsze wychowanie zapobiec nie umie.

Niektórzy wychowawcy-nauczyciele dostrzegają wielkie niebezpieczeństwa, związane z brakiem wychowania psychologicznego.

I samotwórczo, spontanicznie — a samoobronnie — usiłują się im przeciwstawić, zaświadczając o samorzutności indywidualnej narodowej.

Powstają i zawiązują się — wpośród sfer nauczycielskich szkolnych — **Kółka Psychologiczne Nauczycielskie**¹⁾.

Zadaniem ich pierwszorzędnym, wedle założenia programu, jest zapoznanie się — teoretyczne — ze stanem obecnego

¹⁾ Czasopisma pedagogiczne z ostatnich czasów podają wiadomości o tych organizacjach.

rozwoju psychologii eksperymentalnej i nauk z nią związanych: więc lektura; a dalej — „zebrania — referaty — dyskusje” i t. d. Praca pozaobowiązkowa, a bardzo intensywna i wyężająca. Celem jej — podniesienie i rozwój polskiej szkoły, i psychologiczne wykształcenie polskiej młodzieży: — dla jej własnego pożytku i dobra, — i dla dobra Ojczyzny.

Fakt ten ma analogiczne przykłady w Dziejach Pedagogiki. A były też czynione w czasach współcześnie niedawnych psychologiczne doświadczenia, podobne, które przyniosły rezultaty bardzo pomyślne w niektórych szkołach prywatnych polskich.

Z przykładów zaś historycznych, jeden — bardzo nam bliski: — to okres działalności Komisji Edukacji Narodowej, 1773 — 1795.

Jej członkowie, naukowo, filozoficznie, gruntownie wykształceni, twórczą **intuicją naukową** znacznie wyprzedzili wiek, w którym żyli. Jako kierownicy ówczesnego szkolnictwa, głosili oni wskaźniki psychologicznego wychowania, tak postępowe, tak wyprzedzające ówczesne poglądy, że zbliżają się w wielu kierunkach do dzisiejszych **najnowszych** teoryj pedagogicznych i psychologicznych. Umieli oni natchnąć niemi całe ówczesne „szkolnictwo” polskie XVIII wieku, a przez nie wszczepiać je poczęli w społeczeństwo...

W Dziejach Pedagogiki Narodowej zaznaczyli znaczenie intuicji psychologicznej, — znaczenie wiedzy i nauki pedagogicznej i filozoficznej, pogłębionej, — i znaczenie pracy ideowej, niespożytej, ofiarnej... tak oni, jak i ówczesne pokolenie pedagogów i nauczycieli, idących za ich wezwaniem i wzorem...

Charakterystycznym jest w Polsce, za czasów Komisji Edukacyjnej, to silne odczucie, które powszechnem stawało się wśród nauczycielstwa, potrzeby **wychowania psychologicznego na tle narodowym**, czyli wychowania, przystosowanego do **każdej jednostkowej indywidualności dziecka polskiego**. Wpływ dodatni tego kierunku wychowania okazał się bardzo szybko przez podniesienie etyczne pośród ogółu społeczeństwa... w moralnem odrodzeniu narodowym... jakoteż i intelektualnem.

W kierunku wychowania psychologicznego stawia Komisja Edukacyjna nauczycielstwu bardzo kateryczne żądanie w słowach: „Zdania swe **sprawiedliwe o każdym** dziecku

w szczególności... profesorowie będą posyłać (Komisji) sposobem, wyrażonym w tabelach drukowanych, umyślnie na to ułożonych". Jest to żądanie **psychografji**, opartej na wnিকnieniu w psychikę dziecka... To wypowiedzanie „zdania” sprawiedliwego o każdym dziecku w szczególności jest rodzajem wydawania **tablic psychologicznych**.

Drugi przykład analogiczny podają czasy trochę później-sze: czasy Herbarta (1776 — 1841) i jego „Szkoły”; działającej po jego śmierci. Filozof ten głosił teorje o konieczności ugrun-towania wychowania i nauczania na psychologji i na jej zasa-dach i prawach. Czyciele jego przejęli się tą teorją swojego mistrza. Usiłowali dać dziecku w szkole **pomoc psychologiczną**. Lipsk i Jena współzawodniczyły ze sobą w wyszukiwaniu środków i sposobów, prowadzących do psychologicznego po-znawania dzieci w szkole i oddziaływania odpowiedniego. Nie-zmiernie ciekawą jest rzeczą, że podjęto tam również zupełnie samorzutnie myśl wytwarzania **Tablic Psychologicznych**, obejmujących stwierdzenia psychologiczne na podstawie obcowania z dziećmi i obserwacji ich życia.

W Lipsku, w Seminarjum Nauczycielskiem, opanował uczniów zapał w tym kierunku pracy. Zobowiązali się dobro-wolnie do podania **charakterystyki psychologicznej**, przynaj-mniej jednego dziecka. Przez studja nad psychologią i przez jednoczesne przystosowanie praktyczne wiadomości teoretycz-nych pogłębiali oni samą wiedzę i istotę psychiki dziecka: — jego duszę. Działali świadomie, a celowo i planowo, i wielce dodatnio.

Związujące się obecnie „Kółka Psychologiczne” przypo-minają tamte chwile historyczne...

Nasuwa się przytem tembardziej zakwestjonowanie co do ustosunkowania dzisiejszej Szkoły Polskiej do obecnego ru-chu kulturalnego — **wszehświatowego**; — zakwestjonowanie, jak ma przebyć **Szkoła Polska** ten okres przełomowy, w pol-skiem szkolnictwie, ażeby odchylenie między nią a szkołami za-granicznymi, — państw innych — uczynić jaknajmniej rażącym; — jak najmniej dla polskiej młodzieży szkodliwym.

Zdaje się, że jedynie tylko „**Sieć Nauczycielskich Kółek Psychologicznych**” może sytuację ratować; — sieć Kółek, two-rzonych naturalnie jak te już istniejące: — spontanicznie, —

samoistnie, — samotwórczo i samodzielnie; i niejako obowiązek urzędowo-zawodowy, ale **jako czyn obywatelsko-narodowy**, znamienny a doniosłego znaczenia, — który jest pozostawiony każdemu do dobrowolnego i twórczego przeprowadzenia¹⁾.

W dzisiejszych stosunkach i przy dzisiejszym rozroście wiedzy psychologicznej i jej obecnych kierunkach, praca Kółek Psychologicznych jest bardzo skomplikowana. Bo przecież dzisiejsza psychologia, jako eksperymentalna, wymaga i żąda przede wszystkim i bezwarunkowo kategorięcznie, pracowni, przyrządów, i badań laboratoryjnych, i na nich opiera **swoje psychofizyczne poznawanie**, do którego niema dojścia inną drogą, tylko eksperymentalną; a zakres tych doświadczeń, miarodajnych, jest ogromny.

Więc, chociażby członkowie „Kółek Psychologicznych“ byli przygotowani bardzo sumiennie — teoretycznie — i chociażby mieli niezmiernie bogatą psychologiczną intuicję twórczą, to przecież pozostaje dla nich wielki, olbrzymi, zakres badań zamknięty, — jak długo niema przy szkole pracowni psychologicznej eksperymentalnej, ani wśród nich zawodowego „psychologa“.

Mimo to działalność „Kółek“ może przynieść nieocenione korzyści; — i **przyczynić się może do unormowania stosunków szkolnictwa**.

W organizowaniu, zasadniczą rzeczą byłoby **zredukowanie** wszystkich zabiegów, mających w laboratorjum nazwę „**badania**“ do rzędu — ćwiczeń, a **arkuszy psychologicznych**“ do rzędu **psychografji** i t. d. To znaczy odebranie tej pracy znaczenia urzędowego. — Nie o nazwę samą chodzi, ale o rzecz: — o ustosunkowanie się odpowiednie pracowników, **członków „Kółek“**, do wiedzy psychologicznej, i do duszy dziecka, przez nich badanego; — i do warunków, w jakich pracują.

¹⁾ Tworzące się „Kółka Psychologiczne“ są wyrazem wysokiego pojęcia obowiązków obywatelsko-narodowych, — a nietylko pedagogicznych. Praca „Kółek“, chociażby najsumienniejsza, musi jednakowoż pozostać **połowiczną** w obecnych okolicznościach. Dlatego też powinnyby być robione starania bardzo poważne, u Rządu, ażeby **reorganizacja szkolnictwa** — pod względem **wychowania psychologicznego** — weszła w program odbywających się planów **ogólnej reformy**.

Co do formy pracy psychologicznej, w praktycznym jej przystosowaniu w szkole, nasuwają się trzy momenty, jako metody, sposoby i środki postępowania, — czyli **wybadywania psychologicznego, i psychologicznego ćwiczenia dzieci.**

A. Ćwiczenia dostosowane do wytycznych psychologicznych, czyli tak zwane „Ćwiczenia Psychologiczne“.

B. „Arkusze Psychograficzne“ zamiast laboratoryjnych „Arkuszy Indywidualnych“.

C. „Klasyfikacja Psychologiczna“.

A. **Ćwiczenia psychologiczne**, przeprowadzane przez „Kółka Psychologiczne“, przy dzisiejszym ustroju szkolnym, musiałyby różnić się zasadniczo od „psychologicznych ćwiczeń laboratoryjnych“ wobec braku przyrządów i wobec braku kwalifikacyj psychologicznych u przeprowadzających je.

Byłyby to ćwiczenia, ściśle bardzo obmyślane, **dla celów pedagogicznych i dydaktycznych**, które byłyby jednocześnie **wybadywaniem** psychicznych uzdolnień dzieci, i ich **rozwijaniem**.

Każdy z przedmiotów nauki szkolnej przedstawiałby swoje „testy“, jako temat do pracy młodzieży, wykonywanej doustnie, pisemnie, motorycznie, rysunkiem, czy innym sposobem. Reagowanie na poddawne testy (podniety) byłoby **rodzajem wypowiedzania** się młodzieży i wykazywałoby opanowanie materiału i uzdolnienie psychiczne, jednocześnie, o którego wyjawienie, czy wyćwiczenie chodziłoby.

Podług I planu i wspólnego porozumienia kierowników takimi psychologicznymi ćwiczeniami obejmowałyby one zakres swoim, pokolei, uzdolnienia psychiczne: jak reagowanie, kojarzenie, jak pamięć, uwaga, fantazja, **uczucie**, wola, logiczne myślenie, czy wnioskowanie i inne w celu ujawnienia się ich i wyrobienia ich sprawności: (**karność dobrowolna**) i przeświadczenia się o ich rozwoju i stopniu rozwoju wyższym czy niższym.

Ćwiczenia takie, utrzymane w ramach „**Programów Ministerjalnych**“, dostosowane do nakreślonego materiału naukowego, miałyby równocześnie przeprowadzać planowe **kształcenie psychologiczne** — z celami pedagogicznymi i dydaktycznymi ściśle złączone.

W rezultacie byłyby one dużą pomocą w sprawie kształcenia szkolnego, — ogromną w kształceniu charakteru dzieci.

B. **Arkusze psychograficzne** wypełniane w dzisiejszych szkołach, nie mających zawodowych psychologów, ani sił nauczycielskich wykształconych w Laboratoriach Psychologicznych, nie miałyby **nazewnątrz** zupełnie **żadnego** znaczenia w rodzaju świadectwa psychologicznego. One byłyby raczej bezpośrednią **pomocą** psychologiczną dla samego wychowawcy w jego psychologicznem wychowywaniu młodzieży: jako skonstatowanie, jako uświadomienie.

Materiałem dla nich byłyby „**ćwiczenia psychologiczne**“, systematycznie i celowo przeprowadzane, a orientujące po ich uporządkowaniu i zestawieniu.

Schematy arkuszy psychograficznych, ułożone na podstawie znanych formularzy z pracowni psychologicznych, przystosowane byłyby do warunków każdej szkoły.

Takie „arkusze psychograficzne“, przeprowadzane przez cały szereg lat życia szkolnego dziecka, przedstawiałyby rodzaj jego biografii psychologicznej, na podobieństwo znanej i cenionej w literaturze „Education Progressive“, obejmującej obserwacje i spostrzeżenia badawcze, bardzo trafne, matki nad dzieckiem własnem. Dzieło to wykazuje, jak przezornem, oględnem, ostrożnem i delikatnem powinno być ustosunkowanie wychowawcy do duszy wychowanka. I w tym kierunku daje wiele cennych pouczeń i wskazówek; przytem, że nie wiedza psychologiczna, jak u dzisiejszych uczonych badaczy — ojców (Stern np.), ale intuicja kieruje jedynie: — rozumem kierowana intuicja.

C. **Klasyfikacja psychologiczna**, przeprowadzana obok i równoległe z klasyfikacją półroczną i całoroczną z przedmiotów nauki szkolnej, dawałaby sposobność do wspólnego porozumienia i omówienia doświadczeń, zebranych oddzielnie, na podstawie „ćwiczeń psychologicznych“, a psychografją każdego dziecka objętych. (Niektóre szkoły prywatne miały już, — w czasach bezpośrednio przedwojennych, nawet odnośne blankiety, wykazujące pokolei wszystkie najcharakterystyczniejsze uzdolnienia psychiczne; a w czasie konferencji wypełniano je po wspólnych naradach.

Klasyfikacja psychologiczna, — w dzisiejszych warunkach, — to tylko klasyfikacja szkolna, **wewnętrzna**, bez świadectw, wydawanych na zewnątrz. Obejmowałaby ona te właściwości psychiczne, które psychologia ogólna określa jako podstawowe

i zasadnicze, a które psychologia eksperymentalna zaznacza stopniami wyższego, czy niższego rozwoju, określając je jako normy psychologiczne, i jako skalę inteligencji niższej czy wyższej.

Im większą byłaby zgodność, niezależnych i bezstronnych sądów, u współuczestników klasyfikacyj psychologicznych, — wydawanych na podstawie przeprowadzonych „ćwiczeń” i ich oddzielnych zestawień, — przemyślanych i oddzielnie i wspólnie, — tem większą byłaby pewność, że orzeczenia ich zbliżają się do prawdy.

Na zasadzie takiej pracy, przez szereg lat trwającej, miałby każdy zakład możliwość doprowadzania młodzieży do psychologicznych samouświadczeń i do samopoznawania krytycznego. I miałby podkład orientujący do udzielania rad młodzieży, wychodzącej z zakładu, — rad, co do dalszej pracy, jej kierunku, czy wyboru zawodu, — i kierunku życia.

M. ŚMIGIELSKI, (Jarocin).

REFORMA SZKOŁY POLSKIEJ ¹⁾.

Myśl szkoły jednolitej zrodziła się przed 20 laty w Niemczech pod nazwą „Einheitsschule“, a wypłynęła ona z demokratycznego światopoglądu. Jej zwolennicy sformułowali swoje żądania w trzech naczelnych zdaniach:

1. wolna droga do talentów;
2. punktem wyjścia powinna być szkoła powszechna;
3. szkoła powszechna musi być pomostem do szkół średnich i wyższych.

Władze decydujące, t. j. ministerstwa oświaty poszczególnych państw niemieckich zachowywały się wobec tych żądań z początku nieufnie, wyczekująco, a wkońcu odpornie. Pochodziło to z dwóch przyczyn. Naczelne hasło: wolna droga dla talentów, nie zgadzało się z panującym ustrojem społecznym, stanowym, a powtóre, projekt szkoły jednolitej wychodził ze sfer nauczycielskich wielkich miast, Hamburga, Bremeny, Berlina, Lipska, czerwono zabarwionych. Najgorliwszymi apostołami tego nowatorstwa byli zdolni i ambitni nauczyciele szkół ludowych, którzy się

Od Redakcji.

¹⁾ Artykuł ten zamieszczamy jako dalszy ciąg toczącej się dyskusji nad ustrojem szkolnictwa. Pragniemy przez rejestrowanie różnych poglądów przyczynić się, niezależnie od naszego stanowiska w tej sprawie, do wszechstronnego rozważania, a tem samem do najodpowiedniejszego rozwiązania tak ważnego dla państwa problemu.

spodziewali swego zrównania z nauczycielami gimnazjalnymi; w ministerstwach zaś zasiadali głównie prawnicy, teolodzy, politycy, patrzący na szkolnictwo ze stanowiska szerokiego, ogólnopństwowego.

W naszej państwowości takie wpływy hamujące nie istnieją. Płyniemy na bardzo wartkich falach demokracji. Jesteśmy najbardziej demokratycznym państwem w świecie, z wyjątkiem Rosji, i jedynie temu państwu ustępujemy w zapale reformatorskim i nowatorskim. Przypatrzmy się bliżej owym trzem przesłankom reformy szkolnej.

Wolna droga do talentów. W tym postulatcie tkwi kilka twierdzeń. Naprzód: Każdy talent, drzemiący w głębiach ludu należy wydobyć na wierzch. A więc produkcja uczonych bez ograniczenia. Pojemność naszego państwa dla zawodów umysłowo pracujących jest stosunkowo bardzo mała, bo jesteśmy gospodarczo biedni. Daremnie szukam w historii narodu, któryby bezpośrednio z nędzy wstąpił na wysoki stopień kultury. Natomiast wskazuje osobliwie historja Grecji, rzymska, renesansu włoskiego, Anglii, Niderlandów, Niemiec, że kultura tych krajów wykwitła na podłożu bogactwa materialnego. Dlatego należałoby wprzód poczynić wszystkie możliwe starania do podniesienia bogactwa narodowego. Nas inna droga do tego celu nie doprowadzi, jak wyteżona praca. O tem mówi się u nas bardzo dużo, ale — pracy brak. Właśnie, to się po ulicach i placach wydzwania i wywołuje, czego brak, czego się szuka. Nie stwarzajmy lekkomyślnie bezrobotnych inteligentów. Złe jest, gdy robotnik nie ma pracy, ale stokroć gorzej, gdy inteligent z głodu i niedostatku przymiera. To materiał na najniebezpieczniejszych wywrotowców. Dlatego z produkcją uczonych „festina lente“. Reformatorom zdaje się, że talent zmarnieje, jeżeli nie przejdzie wszystkich stopni akademickich. Tem samem twierdzą, że warstwy niższe i średnie nie potrzebują inteligencji — przyrodzonej. Takie rozumowanie jest mojem zdaniem bardzo płytkie. Wszystkie warstwy społeczne potrzebują inteligentnych pracowników. Wielki przemysł niemiecki stworzyli inteligentni rzemieślnicy (Krupp, Borsig, Siemens, Schichau), a inżynierowie dopiero go rozwinęli i utrzymują. W dzisiejszych czasach rozwoju społecznego niższe warstwy potrzebują bardzo inteligentnych przywódców. Inteligent ze stopniem akademickim nie jest zdolny zastąpić rozumnego przywódcę pracowników fizycznych, nie zdobydzie sobie nigdy pełnego zaufania, nie zrozumie dokładnie potrzeb robotnika. Z inteligentnym przywódcą-robotnikiem można się porozumieć ku dobru ogólnemu; z zagwoźdżoną głową, prawie nigdy.

Reformatorzy chcą wyłowić wszystkie talenty. Jakim sposobem? Przez wybór i dobór najlepszych uczniów. Tymczasem życie uczy, że celujący uczniowie nierzadko wychodzą na bardzo miernych inteligentów, czasem nawet na niedołęgów. Uczniowie zaś, którzy bardzo trudno przechodzili z klasy do klasy, a nawet po drodze utykali i odpoczywali, wyrobili się na pierwszorzędnych ludzi. Z talentem jest tak, jak z owocem. Niektóry dojrzewa naocześnie szybko i pięknie: może go robak nagryzł, albo okoliczności sprzyjały wczesnemu dojrzaniu. Taki owoc wnet się psuje. Najpóźniejsze owoce, dojrzewające powoli, są najsmaczniejsze i najdroższe. Trafnie powiedział filozof-poeta: „Talent tworzy się w zaciszu, nie-

widocznie". Projektowana nowa szkoła nie dopuściłaby takich talentów do rozwoju w tym sensie, jak tego pragnie.

Szkoła powszechna. W nazwie tej jest pewne zaciemnienie faktów, dużo niekonsekwencji i przeoczenie prawa naturalnego. Szkołę niższą nazywano powszechną dlatego, że jest przeznaczona dla wszystkich dzieci bez wyjątku, bez uwzględnienia różnic społecznych, narodowych, wyznaniowych. Reformatorzy oddają się tej błogiej ułudzie, że szkoła powszechna, w której będą siedziały obok siebie dzieci bankiera i robotnika, Polaka i Ukrainca, żyda i chrześcijanina, zapobiegnie na przyszłość wszelkim waśniom społecznym, narodowościowym i wyznaniowym. Szkoła polska nie jest i nie będzie nigdy powszechną. Ona nie jest powszechną, bo nie słyszałem, aby bankierzy, bogaci przemysłowcy, obszarnicy posyłali swoje dzieci do szkoły t. z. powszechnej. Należałoby niedopuszczyć przedewszystkiem prywatnego nauczania, czy to w szkole, czy w domach. Tymczasem szkoły prywatne oraz niepolskie mnożą się, jak grzyby po deszczu. Co się stanie z dziećmi polskimi w miastach żydowskich w Kongresówce i Galicji? Tam jest polskość w mniejszości, a ponieważ jest biedna, nie będzie mogła korzystać z wolności prywatnego nauczania.

Obrońcy szkoły powszechnej zapominają, że ogromna większość obywateli nie zgodzi się nigdy dobrowolnie, aby ich dzieci były wychowane wspólnie z żydowskimi, aby dzieci fizycznie i moralnie czyste, chociażby tylko podług ich własnego mniemania, obcowwały z brudasami zewnątrz i wewnątrz. Rodzice mają naturalne prawo do wychowywania swych dzieci lub wyboru szkoły, a żadna ustawa państwowa nie powinna tego prawa naturalnego znosić, bo prawo naturalne jest silniejsze niż ludzkie. Gwałt jest zaprzeczeniem demokracji, w imię której zamierza się zaprowadzić szkołę powszechną. Szkoła powszechna, w tego słowa znaczeniu, mogłaby istnieć tylko pod przymusem. Do projektowanej reformy włączono najniepotrzebniej szkołę 7-klasową. Mamy obecnie siedmioletnią szkołę powszechną. Zdaje mi się, że ta sprawa jest już przesądzona i że nie powinna dzisiaj uchodzić dysputa nad tem, czy nie lepszy byłby czteroletni obowiązek szkolny. Jeżeli mamy szkołę siedmioletnią, to tem samem siedmioklasowa szkoła uznana jest za normalny typ polskiej szkoły niższej, t. z. należy budować siedmioklasowe szkoły wszędzie tam, gdzie są odpowiednie warunki, wychodząc z słusznego założenia, że w szkole siedmioklasowej dzieci więcej się uczą, niż w szkołach niższego typu. Projekty jednakże budowania szkół siedmioklasowych, któreby ściągały dzieci z dalszej odległości, niż 3 km., uważam, są nierealne. Ci, którzy radzą dowozić dzieci codziennie do szkoły, powołując się na to, że w Ameryce dojeżdżają dzieci do szkoły autobusami na dalsze odległości, chodzą chyba nie po polskiej ziemi. Uważam pomysł zamykania jednoklasowych szkół, a tworzenie szkół wyższego typu za pomysł poroniony, zgubny. Pomijając wszystkie inne względy, przemawiające za powolną rozbudową szkół, należy **najprzód wychować ludność**, osobliwie wiejską, bo ta tworzy masę narodu, **do regularnego posyłania do szkoły**, a to potrwa około lat 50. Narazie mamy przymus szkolny — na papierze, z wyjątkiem dzielnic zachodnich. Siedmioklasowe szkoły nie przyczynią

się do podniesienia oświaty, jeżeli będą stały puste. Lepsza jest jednoklasowa szkoła lepianka, pełna, niż pusta 7-mioklasowa, chociażby była pałacem.

Szkoła powszechna podbudowa. Postulat ten daje do zrozumienia, jakoby dotąd było niemożliwym przejście ucznia ze szkoły niższej do średniej. Jeżeli się zważy, że w czasach zaborczych ogromna część obszaru Polski miała czteroletnią szkołę; jeżeli się uwzględni ten moment, że dzieci chodziły do szkoły tylko w miesiącach zimowych i to bardzo nieregularnie; jeżeli sobie uprzytomnimy, że nauczycielstwo było przeważnie niedokształcone; to musimy uważać za całkiem zrozumiałe, że przejście ucznia z takiej szkoły do szkoły średniej było niemożliwe. Ale przecież szkoła polska jest siedmioletnia, w zasadzie siedmioklasowa; wykształcenie nauczycielstwa podniosło się znacznie i podnosi się ciągle; jedynie regularne uczęszczanie do szkoły chroma. W tych warunkach szkoła nawet jednoklasowa może przygotować uczniów do szkoły średniej do tej klasy, gdzie się zaczyna język obcy. W byłym zaborze pruskim chłopcy ze szkół jednoklasowych, czterooddziałowych, po 4 latach przechodzili gładko do pierwszej klasy gimnazjalnej, gdzie rozpoczynano łacinę lub francuski. Mówię naturalnie o dzieciach uzdolnionych. A trzeba zważyć, że w szkołach pruskich język wykładowy był niemiecki od pierwszej klasy począwszy, a niemieckie gimnazja wymagały takich samych wiadomości przy egzaminach wstępnych — naturalnie w języku niemieckim — jak szkoły średnie polskie. Co osiągnęła jednoklasowa szkoła niemiecka z dziećmi obcemi, osiągnie szkoła polska z własnymi dziećmi. Do tego nie potrzeba żadnej reformy szkolnictwa, tylko **przeprowadzenia przymusu szkolnego w szkole powszechnej**. Najistotniejszą cechą zamierzanej reformy szkolnictwa polskiego jest to, że szkoła powszechna ma przejść dotychczasowe trzy niższe klasy szkoły średniej. **Tu tkwi ogromne niebezpieczeństwo dla oświaty w Polsce wogóle, a w szczególności dla oświaty szerokich mas ludowych.** Obronę szkolnictwa średniego i wyższego pozostawiam, jak już nadmieniałem, profesorom uniwersyteckim. Szkoła niższa miałaby za cel główny przysposobienie uczniów do szkoły średniej. Wszystko, co słabsze, odpadłoby. Ogromny procent dzieci, około osiemdziesiąt nie osiągnąłby klasy piątej; znaczna ilość dzieci skończyłaby naukę szkolną na klasie trzeciej, drugiej, a nawet pierwszej. Taki stan rzeczy zarysowuje się już teraz zlekka. Zdarza się dość często, że nauczyciele zajmują się przeważnie dziećmi uzdolnionymi; z umyślowo słabszymi nie zadają sobie żadnego trudu, albo pozostawiają je zupełnie samopas. Ostatnie roczniki, które opuściły szkołę powszechną w Poznaniu, wykazały przy poborze wojskowym trzy procent analfabetów. Według niemieckiej statystyki było ich w Niemczech 0,03%, a w prowincjach, należących do Polski 1%. Niechże to twierdzenie będzie przestrożą dla polskiej szkoły. Bo kiedy szkoła powszechna stanie się rzeczywiście szkołą przygotowawczą do szkół średnich, procent analfabetów wzrośnie przy najlepszych warunkach do 10%. Mam tu na myśli kresy zachodnie.

Rzeczywiste niebezpieczeństwo dla ogólnej oświaty w Polsce tkwi w tem, że szkoła powszechna ma stracić swój specjalny cel. Szkoły pow-

szechnej nie można łączyć w organiczną całość ze szkołą średnią, bo każda z nich **opiera się na zupełnie innych podstawach**. Szkoła niższa zasługuje na określenie „powszechna“, bo obowiązuje dzieci bez względu na uzdolnienie, i jest przymusową, szkoła średnia zaś jest dobrowolną, a przyjmuje już teraz od klasy pierwszej począwszy tylko uczniów doborowych. Jasną jest rzeczą, że szkoła powszechna w ostatnich trzech latach nie zdołałaby przepracować tego materiału naukowego, jaki obecnie przerabiają pierwsze trzy klasy gimnazjum, chyba, że siedm-oklasowa stanie się w rzeczywistości szkołą co najwyżej czteroklasową, bo tylko około 20 procent uczniów przeszłoby do klasy piątej.

Gdyby szkoła powszechna miała być podbudową szkoły średniej, musiałby być materiał naukowy dostosowany do potrzeb szkoły średniej więcej, niż dotychczas, i to już od klasy trzeciej. — Ogólnie są skargi na przeładowanie programów tak szkoły powszechnej jak szkoły średniej. Prezes Akademii Um. prof. Jan Rozwadowski w rozprawie swej ogłoszonej w czasopiśmie „Język Polski“ wskazuje na to, że „szkoła musi mieć na oku swój ostateczny cel“. Tymczasem szkoła średnia wkracza, zdaniem jego, często na teren studiów wyższych, do których uczniowie nie są ani przygotowani, ani uzdolnieni. Mojem zdaniem świadczy to o pewnym niedokształceniu nauczycieli w myśl wypowiedzenia: „w ograniczeniu pokazuje się mistrzostwo“. Podobnie robi już teraz szkoła powszechna. Np. naukę geografii rozpoczyna się w trzeciej klasie z dziewięcioletnimi dziećmi codziennem notowaniem spostrzeżeń meteorologicznych. To jest zadanie dla studentów na uniwersytecie, studujących meteorologję, klimat; ale ono nie ogranicza się jedynie na notowaniu. Celem tych stwierdzeń jest wyciąganie wniosków ogólnych, do czego 9-letni uczeń nie jest zdolny. Bez tego zapisywanie tych spostrzeżeń nie ma żadnej wartości. Programy przepisują dla piątej klasy szkoły powszechnej algebrę, dla szóstej funkcje. Zawodowemu matematykowi wydaje się operowanie liczbami ogólnemi bardzo łatwe, tymczasem ten dział arytmetyki sprawia nawet uczniom doborowym trudności. Taki materiał naukowy potrafi strawić tylko bardzo nikły odsetek uczniów w szkole powszechnej. Szkoła powszechna ma uczniów o najróżnorodniejszym uzdolnieniu, które na ogół jest niższe, niż u drugiej połowy uczniów szkoły średniej w odpowiedniej klasie. Aby się dzieci w szkole powszechnej czegoś nauczyły, musi się nauczyciel kontentować stwierdzeniem faktów. Syntezę, wnioski, pozostawić należy uczniom aż do czasu, kiedy do tego dojrzeją.

Profesor Rozwadowski przeznaczą syntezę dopiero na ostatnie dwa lata szkoły średniej. Tymczasem temi abstrakcjami zajmuje się szkoła powszechna już teraz. Dzieci badają, notują, porównują, robią wykresy, zestawiają — niedorzeczności. Nauczyciel jest zadowolony, jeżeli mu się zdaje, że chociaż jeden uczeń rzecz zrozumiał. A reszta? Matołki — trudno. W szkole powszechnej nie jest dobry ten nauczyciel, u którego 75% uczniów nie osiągnie celu, a całkiem złym jest ten, który przeprowadzi poniżej 60 na 100. A ponieważ materiał uczniowski jest gorszy niż w szkole średniej, dlatego w szkole powszechnej kładzie się największą wagę na troskliwe podanie materiału naukowego, na metodę nie znoszącą pośpiechu,

inaczej tylko wyjątkowo uzdolnieni uczniowie strawią podaną wiedzę. Nauczyciel szkoły powszechnej powinien być **na-uczycielem**, a nie profesorem-prelegentem. W szkole średniej kładzie się największą wagę na pilność ucznia w domu, w szkole powszechnej zaś na pilność ucznia w szkole. Uważam za niedopuszczalne, uważałbym za grzech przeciwko Duchowi św., ażeby dla wydobycia nikłego procentu talentów, i to nie zawsze prawdziwych, **zaniedbywać całe masy narodu.**

Szkoła projektowana byłaby ogrodem kwiatów, hodowlą nasienia selekcyjnego na obszarze całej Polski. Naród nasz biedny materialnie i kulturalnie potrzebuje prostego, zdrowego, łatwo strawnego, a więc odpowiednio przyrządzonego pokarmu, a nie frykasów, lechtających przyjemnie podniebienie znawców, prostemu ludowi zaś sprawiających tylko nudności.

Szkoła powszechna powinna mieć swój własny cel: wyplenienie zupełne analfabetyzmu, podniesienie oświatowo i moralnie warstw niższych, bardzo szerokich. Dlatego też wiadomości nauczane w szkole powszechnej winny być, bynajmniej nie powiem skąpe, ale zastosowane do ludu fizycznie pracującego. Zadaniem nauczyciela szkoły powszechnej powinno być rozwijanie umysłów uczniów wszelkimi dozwolonymi sposobami i środkami i to uczniów chociażby najbardziej umysłowo ograniczonych. Nauczycielowi szkoły średniej wolno powiedzieć uczniowi, a nawet powinien to zrobić: „Jeżeli się uczyć nie chcesz, albo pojąć nie możesz, musisz odejść“.

Bardzo poważni przedstawiciele polskiej nauki twierdzą, że wykonanie projektowanej reformy szkolnictwa, obniży poziom szkół wyższych, a należy się obawiać, że przeszkodzi szkole powszechnej do takiego rozwoju, dla dobra całego narodu, do jakiego się wzniosła na zachodzie. Jednym słowem: jest wielkie prawdopodobieństwo, że szkoła jednolita wykazałaby rezultaty wręcz przeciwne od spodziewanych.

W KLASIE.

Lekcja religii w oddziale V-ym.

(Powtórzenie lekcji poprzedniej). **P. Jezus naucza przez przykład.** Po co Pan Jezus przychodził na świat? — (Daje przykład jak żyć). Czy wystarcza kazać, jak człowiek ma postępować? — (Człowiek ma wolną wolę, może postępować dobrze, albo źle, grzeszyć). — Czy wolna wola jest czem związana? — (Prawem Boga). Pan Jezus nie tylko uczył jak postępować, ale dawał przykład: „Jam jest prawda, żywot i droga“. (To samo mówił i to samo czynił). Na co Pan Jezus kładzie nacisk, stawiając siebie za wzór? Popatrzcie na krzyż! (Odpuszczał winowajcom. Prosił swego Ojca, żeby im przebaczył. Uczy nas, żebyśmy ludziom przebaczyli). W jakiej modlitwie prosimy o przebaczenie? (W „Ojcie Nasz“). Co można powiedzieć o ludziach, którzy miłują przyjaciół i nieprzyjaciół? (Spełniają przykazania). Coby było, gdyby wszyscy ludzie spełniali przykazania? (Byłaby zgoda, nie byłoby wojny). Jaki przykład jest w tem zdaniu: „Liszki mają swe guiazda, a syn człowieczy niema głzieby głowę skłonił“?

(Żeby ludzie się znanadto nie martwili o pieniądze, o majątek). Jaki wzór pracy daje P. Jezus? (Jest wytrwały, ciągle pracuje). Kiedy pracował? (Kiedy był młody u św. Józefa, do 30 lat życia). A co czynił przez następne 3 lata? Zapiszemy na tablicy: (klasa dyktuje) 1. Naucza. 2. Daje przykład. 3. Czyni cuda. Dziś dowiemy się, jakie **Pan Jezus czyni cuda**, (nowa lekcja). Gdy P. Jezus żył na świecie jako człowiek, garstka tylko ludzi wiedziała, że jest Bogiem. Cóż więc czyni P. Jezus, by ludzi przekonać? (Czyni cuda).

Czytanie urywków: 1) o uzdrowieniu sługi setnika, 2) o uzdrowieniu ślepego (z podręcznika ks. Gadowskiego. Urywki czytają kolejno dzieci).

Jakiej narodowości był setnik? (Rzymianin). A więc poganin. Jak się odnosił setnik do Żydów w Kafarnaum? (Przychylnie. Buduje im bożnice). Co zaszło w domu setnika? (Zachorował sługa). Dlaczego setnik wierzy w P. Jezusa? (Ufa, że P. Jezus jego sługę uzdrowi). Czy setnik prosiłby P. Jezusa o uzdrowienie, gdyby nie wierzył w Jego Bóstwo? (Nie, poszedłby do lekarzy). Co należy podkreślić w prośbie setnika? (Mówi, że nie jest godny). Jak setnika nazwiemy? (Pokornym). Czy setnik nie chce, żeby P. Jezus przyszedł. (Nie, ale uważa się za niegodnego). Co wam to przypomina? (Faryzeusza i celnika). Jak P. Jezus wynagradza setnika za jego wiarę i pokorę? (Błogosławi mu, uzdrowia sługę). Setnik jest dla nas wzorem. Jego słowa powtarzają wszyscy, przystępując do Komunji Św.

Otwórzcie mapki. Poszukajcie miejscowości, gdzie się spełniły te cuda? Kafarnaum w Galilei, Jeruzalem w Judei. — (Ćwiczenia oddechowe).

Kogo uzdrowił w tym drugim cudzie P. Jezus? Czego żądali od uzdrowionego faryzeucze? Podobnych cudów jak te, czynił P. Jezus niezliczoną moc. Jak je nazwiemy? (Uzdrowianie chorych). Zapiszcie! Dzieci czytają z podręcznika urywki o wskrzeszeniu młodzieńca z Naim i wskrzeszeniu Łazarza.

Nauczyciel omawia treść tych urywków, podobnie jak poprzednich. Dzieci zapisują na tablicy: 2) Wskrzeszenie zmarłych. Na zakończenie zapowiada się klasie, że tematem następnej lekcji będą cuda, dokonane nad przyrodą martwą. (Pg. lekcji ks. W.).

GŁOSY CZYTELNIKÓW.

Referat „Jak uczyć historii w szkole powszechnej“ (Jankowskiego) uważam za bardzo dobry pod każdym względem! Nasuwają mi się następujące drobne spostrzeżenia: p. 2. w końcowym ustępie tego punktu radzi autor. aby okazy wzgl. obrazy historyczne wywiesić w klasie na 2—3 dni przed odnośną lekcją.

Zdaje mi się, że obraz wzbudzi daleko większe zainteresowanie klasy, jeśli się go pokaże dopiero na odnośnej lekcji, a raczej potem pozostawić go w klasie przez jakiś czas. Po zapoznaniu się z obrazem i jego należytej analizie, uczniowie rozumieją treść, przyglądają się obrazowi z większym zaciekawieniem, robią swoje dalsze spostrzeżenia i tym sposobem utrwalają sobie w pamięci dany moment.

p. 3. przy końcu tegoż ustępu, autor, odwołując się na wskazania w podręczniku Wańcury, poleca dramatyzowanie faktów historycznych przez uczniów. — wyobrażam sobie, iż dramatyzowanie to powinno być oparte na odpowiedniej lekturze. Np. ucząc o Leszku Białym i Goworku mogą dzieci odegrać obrazek sceniczny Szalugówny „Leszek Biały“, — przy obronie Częstochowy, bitwie Raclawickiej i t. d. odegrać odpowiednie obrazki sceniczne.

Pozatem można tylko niektóre rzeczy improwizować, np. Sejm — ustawienie wojsk w szyku bojowym — zdobywanie wawozu — przygotowanie pozycji obronnej lub ataku. Jednak zabawa mająca przedstawić n. p. Bitwę pod Grunwaldem i zdobywanie twierdzy, nie daje należytego pojęcia.

P. 5. Odnośnie do tego punktu, pożądanym jest należyte wyjaśnienie!

Suche i schematyczne wyliczanie chronologii królów, jest oczywiście bezcelowe i tę metodę należy zaniechać.

Jednakowoż przy nauce historii, zwłaszcza przy poglądzie na poszczególne epoki dziejowe, przy zbieraniu przerobionej partji w całości, — niepodobna nie zwracać uwagi na panującą dynastję i jej zasługi około rozwoju państwa. N. p. Stworzenie państwa polskiego, urządzenie go i walki z naporem niemieckim o utrzymanie granic zachodnich przez Piastów. Doprowadzenie państwa do potęgi europejskiej przez Jagiellonów i t. p.

SPRAWY SAMOKSZTAŁCENIOWE.

Wykłady pedagogiczne przez Radjo. W kwietniu odbywać się będą nadal w poniedziałki o godz. 17 min. 30 wykłady pedagogiczne przez radjo, przeznaczone przede wszystkim dla nauczycielstwa, a zorganizowane staraniem Ministerstwa W. R. i O. P. Program ich będzie następujący: 4 kwietnia b. podsekr. stanu p. Tadeusz Łopuszański: Kolonie, obozy i wędrowki młodzieży szkolnej i ich wartość wychowawczą; 11 kwietnia p. Gustaw Wuttke: Wycieczki krajoznawcze młodzieży szkolnej i ich organizacja; 18 kwietnia p. Stanisław Majcher: Turystyka wioślarska dla młodzieży szkolnej; 25 kwietnia p. dr. Stanisław Koczyński: Kolonie letnie dla młodzieży szkolnej.

W stuletnią rocznicę zgonu Henryka Pestalozziego, która minęła w roku bieżącym, wzrasta nanowo zainteresowanie się pracami „Ojca szkoły elementarnej“ — jak nieraz nazywają Pestalozziego. Zapewne wiele Kół naszego Stowarzyszenia poświęci jedno z swych zebrań świetlanej postaci tego nauczyciela wychowawcy, tem więcej, że obok prac cudzoziemców: Heubäuma, Natorpa, Guillaume'a i innych posiadamy cenną polską monografię dr. Fel'ksa Kierskiego p. t. „Jan Henryk Pestalozzi“ (Nasza Księgarnia — 1927 r.).

Kursy wakacyjne w Nancy języka francuskiego dla cudzoziemców, przygotowujące do składania egzaminów w Alliance Française od 7 lipca do 1 października. Informacyj udziela: „l'Office de Renseignements de l'Université 13, Place Carnet — Nancy“.

KURSY WAKACYJNE.

Zwyczajem lat ubiegłych Zarząd Główny Stowarzyszenia organizuje i w tym roku kursy wakacyjne w górach i nad morzem.

Dotychczasowe kursy nasze cieszyły się powodzeniem, gdyż obok strony naukowej uwzględniały życie towarzyskie i dawały możliwość naszym członkom spędzić kilka tygodni w miłej koleżeńskiej atmosferze na wybrzeżach Bałtyku.

Spełniając życzenie uczestników zeszłorocznego kursu humanistycznego w Pucku, Zarząd Główny dalszy ciąg takowego w tym roku przynosi w góry, celem ułatwienia członkom poznania nie tylko morza, lecz i gór.

Kurs więc humanistyczny z zakresu W. K. N., przygotowujący do egzaminu, obejmie w bieżącym roku historję oraz pogłębienie wiadomości z literatury z roku ubiegłego. Na kurs ten winni zgłosić się wszyscy słuchacze kursu w Pucku. Pożądane też jest zgłaszanie się i nowych kandydatów, gdyż Zarząd Główny otrzymał od M.W.R. i O.P. zapewnienie, iż każdy z czynnych nauczycieli może składać egzamin z podziałem na grupy, co ogromnie ułatwia egzamin, gdyż z humanistyki można zdawać w jednym roku z samej literatury i języka (gramatyka), w roku następnym z historii, w trzecim roku z III grupy lub też odwrotnie. Nadmieniamy przytem, iż w przyszłości egzaminy takie będą niezbędne przy obejmowaniu pracy w szkole wyższego typu.

Drugi kurs w Pucku odbędzie się z zakresu wychowania fizycznego i śpiewu, aby zaznajomić życzących z racjonalnem prowadzeniem ćwiczeń cielesnych (gimnastyka, gry i zabawy, wioślarstwo i pływanie) w szkołach powszechnych. Organizujemy takowy kurs, uwzględniając korzystne na ten cel warunki, jak: boisko, morze, zatoki i teren do wycieczek.

Kurs humanistyczny w górach odbędzie się od 4 do 30 lipca, w Pucku zaś od 24 lipca do 20 sierpnia.

Opłata na każdym kursie 55 zł. za wykłady i mieszkanie w internacie.

Zgłoszenia na oba kursy z zadatkim należy kierować pod adresem: Warszawa, Senatorska 19, Stow. Chrz. Nar. Naucz., Kurs Wakacyjny.

W interesie samych członków leży szybkie nadsyłanie zgłoszeń, celem zapewnienia miejsca zarówno na kursie, jak i w internacie. Wykładać na kursie będą pierwszorzędne siły i znany naszym członkom prof. L. Skoczylas.

Zgłoszenia winny zawierać: 1) nazwisko i imię, 2) dokładny adres, 3) kwalifikacje, 4) lata praktyki nauczycielskiej, 5) czy jest naszym członkiem, 6) wysokość wplaconej sumy.

Kierownictwo Kursów.

BIBLIOGRAFJA.

Dickens Karol — Dawid Copperfield — str. 240 w oprac. Cecylii Niewiadomskiej. — Bibl. „Iskier“, Książnica-Atlas 1927 r.

Tadeusz Lehr-Spławiński i Roman Kubiński — Gramatyka języka polskiego — podręcznik szkolny z 19 ryc. w tekście, tablicą i mapą narzeczy. str. 117, wyd. Zakł. Narodowego im. Ossolińskich 1927 r.

Jan Gołąb — Wychowanie człowieka — na podstawie dzieł Hoene-Wrońskiego, str. 63. Chełm 1926.

Josef Drozd — Jak si zhotovíme loutkové divadlo, r. 1927. nakł. Mangla v Rude nad Mozavon (teatr marionetek).

KRONIKA.

Kurs dla młodzieży żeńskiej na Uniwersytecie Ludowym w Zagórzcu. Kurs rozpoczyna się 1 maja b. r. i trwa do 30 sierpnia 1927 r. Cel Uniwersytetu Ludowego jest wychowawczy: przez naukę do cnót obywatelskich, do gorącej miłości Ojczyzny i Narodu na zasadach chrześcijańsko-katolickich. Przedmioty nauki są: historia polska, język polski, literatura polska, geografia, historia powszechna, wykłady religijne, przyroda, fizyka, chemia, astronomia, rachunki, geometria, roboty kobiece, śpiew i gimnastyka. Przyjmuje się młodzież od 18 roku życia. Czesne i opłata wynosi za cały kurs 300 zł. z utrzymaniem i nauką; dochodzi do tego 5 zł. na kasę chorych. — Po programy i bliższe informacje należy się zgłosić do Uniwersytetu Ludowego w Zagórzcu, powiat wejherowski (Pomorze), załączając 20 gr. znaczków na odpowiedź.

IV Międzynarodowy Kongres Ligi Szkół Nowych odbędzie się w Locarno w czasie od 3—15 sierpnia r. 1927, poświęcony głównie zagadnieniu: „Czynnik swobody w wychowaniu“. Biuro Kongresu: Miss Clare Sopper, 11 Favistock Square, London W. C. 1, England. Członkiem Ligi Szkół Nowych jest w Warszawie Tow. Zwoleńników Szkoły Pracy Samorozwojowej (Warszawa, Nowogrodzka 21).

Sprowadzenie zwłok Juljusza Słowackiego do kraju zostało podjęte przez komitet w porozumieniu z rządem. W tej sprawie został wysłany do Paryża delegat prezydium rady ministrów. Istnieje zamiar wzniesienia mauzoleum na wzgórzu wawelskim, w którymby spoczęły szczątki wielkiego poety.

Kursy Oświatowe. W dniach 19, 20 i 21 lutego odbył się w Katowicach 3-dniowy kurs, poświęcony zagadnieniom oświatowym, narodowej kulturze artystycznej i organizacji teatrów ludowo-popularnych. Kurs zorganizowało ruchliwe Towarzystwo Przyjaciół Teatru Polskiego, na czele którego stoi prezes p. Miedniak i prof. p. Logoń, znany artysta-malarz śląski. Kurs ten, prowadzony przez vice-dyrektora Polskiej Macierzy Szkolnej z Warszawy p. Czesława Ksawerego Jankowskiego, zgromadził zgórą 500 stałych słuchaczy, przeważnie ze sfer nauczycielskich, seminarjalnych i inteligentkich Górnego Śląska.

Towarzystwo projektuje urządzenie jeszcze szeregu podobnych wykładów na dalszych terenach Górnego Śląska.

W Płońsku odbył się 13, 14 i 15 lutego kurs prowadzony przez Dyrektora Macierzy z Warszawy p. Józefa Stemlera. Wykładów słuchało 217 uczestników, posiadających legitymacje stałych słuchaczy i ci po 9 godzin dziennie słuchali wykładów. Zainteresowanie było bardzo wielkie, tak, że przygodni słuchacze wypełniali kurytarz szkolny, nie mogąc się dostać do szczelnie nabitej sali wykładowej.

Serdeczne i zasłużone podziękowanie wyrazili w zakończeniu kursu Macierzy Szkolnej i jej prelegentom pp.: Starosta Morawski, Kierownik szkoły Smoczyński i Inspektor Szkolny Duszczyk.

Nakładem Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa
Szkół Powszechnych.
