ROCZNIK LVIII. 1927. ZESZYT XII.

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

F. SWAT, (Poznań).

KSZTAŁCENIE NAUCZYCIELI. *)

„Szkoła Pracy", „Szkoła Twórcza", „Szkoła Życia", oto hasła najpopularniejsze zwolenników naprawy szkolnictwa krajów europejskich. Za hasłami temi idą niemal wszyscy, którzy ustrojem i życiem szkolnem bliżej są zainteresowani. Wszyscy odczuwamy niedomagania szkoły współczesnej, odczuwamy przedewszystkiem brak odpowiedniego ustosunkowania się szkoły do życia, mimo, że od blisko dwóch tysięcy lat głosi się: Non scholae sed vitae discimus (Nie dla szkoły, lecz dla życia się uczymy). Sprzeczność między szkołą a życiem nie była może nigdy tak rażącą, jak obecnie. Życie to ruch, to działanie, a szkoła przygotowująca do życia, nie powinna być celem w sobie, lecz narzędziem czynu. W istocie szkoła współczesna zapycha młode umysły przeróżnemi wiadomościami, nie troszcząc się o to, czy wiadomości te ułatwią działanie, a już wcale nie pytając, czy zdobywanie wiedzy podyktowane jest wewnętrzną lub zewnętrzną potrzebą. Zamiast przygotowywać do życia, staje się szkoła życia parodją, bo gdzie niema wyczutej potrzeby, tam niema istotnego działania, gdzie niema działania, tam niema życia, tam tylko jego pozory. Uczeń, opuściwszy szkołę powszechną, rychło otrząsa się z balastu martwej nauki, zapomina szybko z takim trudem zdobyte początki języka francuskiego lub niemieckiego, zarzuca formułki

*) Referat wygłoszony na VI Walnym Zjeździe Delegatów Stowarzyszenia w Gdańsku w dn. 3 lipca 1927 r.

algebraiczne, nie spotykając się z potrzebą ich użycia, a postawiony wobec zagadnień wysuwanych przez okoliczności zewnętrzne i potrzeby wewnętrzne, świadomie i celowo dostosowuje się do wymagań chwili, uczy się przez życie i dla życia. Szczęśliwy ten, któremu matka przyroda dała umysł bystry i wrażliwy; on zorjentuje się szybko w zawiłych splotach życia społecznego, postawi sobie jasny cel działania i radosnym wysiłkiem zdobędzie środki na jego urzeczywistnienie; uzna się za spadkobiercę pracy dawnych pokoleń, weźmie na siebie obowiązek zachowania kulturalnego dorobku wieków i przekazania go, nieuszczuplonego, lecz wzbogaconego własną pracą, potomności. Przez świadomą pracę w realizowaniu wysuwanych przez życie celów, człowiek urzeczywistnia swoje „ja", rozwija swoją osobowość, która według twierdzenia Goethego, jest największem szczęściem dzieci ludzkich. To szczęście, które dotychczas stało się udziałem tylko kilku wybrańców losu, Nowa Szkoła chce udostępnić wszystkim. Kształcenie osobowości, to najistotniejszy sens wszystkich tych haseł, jak „Szkoła Pracy, Szkoła Twórcza, Szkoła Życia".

Prądy nowoczesnej pedagogiki znalazły i w Polsce żywy oddźwięk. Poważne dzieła, jak J. Wł. Dawida: „Inteligencja, wola i zdolność do pracy", M. Ziemnowicza: „Problemy wychowania współczesnego", H. Rowida: „Szkoła Twórcza", J. Ostrowskiego: „Żywa Szkoła" oraz liczne artykuły, zajmujące się aktualnemi zagadnieniami z dziedziny nauczania i wychowania, są tego dowodem. Tak przedstawia się sprawa w teorji, w praktyce pozostawia ona jeszcze wiele do życzenia. Codziennie patrzymy na jakąś dziwną niewspółmierność między dobremi chęciami, a ich wykonaniem. Z jednej strony mówimy dużo o samodzielnem i czynnem zdobywaniu wiedzy, opartem na żywem zainteresowaniu, głosimy, że raczej należy wychowywać niż uczyć, a z drugiej strony mamy programy przeładowane materjałem, często niepsychologicznym i nieinteresującym, zniewalające wprost do werbalizmu. Zamiast postępować drogą doświadczenia, eksperymentowania i przeżywania, posługujemy się metodą wykładu, którą najłatwiej wyczerpać programy, lecz jako ostateczny rezultat osiągamy pozory wiedzy i wykształcenia; brak samodzielności, lenistwo w myśleniu, niezaradność życiową, bierność, nieproduktywność, niezdolność do trwałego zwycięskiego wysiłku. I ten stan nie zmieni się na

lepsze, dopóty nie spełnimy kardynalnego warunku urzeczywistnienia szkoły twórczej: nową szkołę w myśl wzniosłych haseł pedagogiki nowoczesnej stworzyć może jedynie odpowiednio przygotowany i wychowany nauczyciel.

Nowa szkoła chce rozwijać osobowości, nauczyciel powinien zatem przedewszystkiem być osobowością, której głównem narzędziem nie jest podręcznik, lecz umiejętność patrzenia na życie własnemi oczyma i uczenia się z życia. Żyjąc własnem życiem, nauczyciel nie może uznawać szczegółowych programów. Z olbrzymiego skarbca przyrody i kultury wybiera on te składniki, ku którym zwraca się żywiołowe zainteresowanie wychowanka, a które odpowiadają rozwojowym potrzebom kształcącej się osobowości. Będąc osobowością w sobie zamkniętą, przepojoną poczuciem własnej godności i dumnej samowiedzy, nauczyciel odnosić się będzie z szacunkiem do rysującej się osobowości ucznia, będzie ucznia zaprawiał do samodzielnej pracy i pokonywania trudności i do powolnego emancypowania się z własnej niemocy i zależności od nauczyciela. Serdeczny stosunek szczerej przyjaźni, który powstaje między nauczycielem, a uczniem i autorytet nauczyciela, zdobyty nie siłą fizyczną, ani groźbami i karami, lecz wiedzą głęboką i wszechstronną i zaletami charakteru, pokierują rozwojem osobowości uczniowskiej w pożądanym kierunku. Verba docent, exempla trahunt. (Słowa uczą, przykłady porywają).

Obecny sposób kształcenia nauczycielskiego w seminarjum nie wiele przyczynia się do ukształtowania się osobowości takiej, jakiej wymagają zadania szkoły nowoczesnej, a nauczyciele pracujący skutecznie w myśl zasad szkoły twórczej, więcej zawdzięczają tę umiejętność wrodzonym zdolnościom i uporczywym poszukiwaniom nowych dróg nauczania i wychowania, niż kształceniu seminarjalnemu. Seminarjum, które łączy w sobie cele kształcenia ogólnego i fachowego, cierpi z powodu połączenia dwóch różnorodnych celów na przygniatający przerost materjału. W żadnym zakładzie pośpieszne obkuwanie się nie święci takich tryumfów, jak w seminarjum. Nauki pomocnicze pedagogiki, jak filozofja, psychologja, fizjologja i etyka, zajmujące miejsce dość obszerne w programie seminarjalnym, nie natrafiają jeszcze na odpowiednie podłoże w umysłowości uczniów. Seminarzyści, pochodzący przeważnie ze środowisk wiejskich, dojrzewają później, niż młodzież gimnazjalna do zdol-

ności abstrakcyjnego myślenia, będącego warunkiem skrystalizowania się pewnego światopoglądu i osobistego ustosunkowania się do pedagogiki i jej nauk pomocniczych. Stąd nauki te nie przysparzają uczniom energji twórczej, lecz stają się szeregiem pedagogicznych i metodycznych wskazówek stosowanych w praktyce dość bezmyślnie. Seminarzysta nie staje się osobowością, której główną cechą jest działanie świadome, dostosowane do wymagań chwili i liczące się z rozporządzalnemi środkami.

Jakże więc kształcić osobowość nauczycielską? Rozwojowi twórczej osobowości sprzyja najbardziej uniwersytet; kształcenie nauczycieli na uniwersytecie, lub przynajmniej w zakładach stojących na poziomie uniwersyteckim, jest zatem podstawowym warunkiem przekształcenia szkoły tradycyjnej na szkołę twórczą. Droga do studjów na poziomie uniwersyteckim prowadzi przez szkołę średnią ogólnokształcącą. Każdy kandydat do zawodu nauczycielskiego winien więc ukończyć szkołę średnią ogólnokształcącą, zanim przystąpi do studjów pedagogicznych. Kształcenie nauczyciela w szkole średniej ogólnokształcącej mieć będzie jeszcze i tę korzyść, że wybór zawodu nauczycielskiego nastąpi dopiero w ośmnastym lub dziewiętnastym roku życia, a więc w czasie, kiedy skłonności i zamiłowania zarysowują się już dość wyraźnie, tak, że tylko te jednostki poświęcą się zawodowi nauczycielskiemu, które czuć będą ku temu upodobanie i wewnętrzne powołanie. Gdyby mimo wszystko zaszła pomyłka, to dana jednostka, mając maturę gimnazjalną, z łatwością będzie mogła przejść do innego, bardziej jej odpowiadającego zawodu.

Przygotowanie zawodowe nauczycieli winno być pod każdym względem doskonałe. Kształcenie człowieka, to zadanie najważniejsze i najbardziej odpowiedzialne ze wszystkich zajęć ludzkich, a wykształcenie nauczyciela-wychowawcy nie może być gorsze od wykształcenia agronoma, inżyniera lub lekarza zwierząt. Tego wymaga nietylko wzgląd na przedmiot wychowania, lecz także wzgląd na nauki pedagogiczne, których gruntowne poznanie zależne jest od wysokiej dojrzałości umysłowej. Teorją wychowania zajmowali się prawie wszyscy filozofowie. Najgłębsze rozważania nad „bytem i niebytem" zaprowadziły ich w końcu do zagadnień wychowania człowieka. Pedagogika jest widocznie koniecznem ogniwem w systematach filozo-

ficznych, nie jest wiedzą, ani płytką ani ograniczoną do mniejszych rozmiarów. Jej obszar jest tak wielki, jak wielki i głęboki jest duch ludzki. Taką wiedzą jest pedagogika także w stosunku do elementarnego nauczania i wychowania. Pestalozzi, pisząc swoje dzieło: „Jak Gertruda uczy", naprawdę nie myślał o nauczaniu studentów lub nawet uczniów szkół średnich, lecz o najelementarniejszych początkach nauczania i wychowania, a mimo to sięgnął, bo sięgnąć musiał, do głębin Kantowskiego rozumowania.

Zadania i potrzeby zawodowe uzasadniają dostatecznie kształcenie nauczycieli na uniwersytecie. Jednakże realizacja studjów uniwersyteckich dla nauczycieli szkół powszechnych jest na razie niemożliwa. Nasze uniwersytety są do tego zadania absolutnie nieprzygotowane. W murach pięciu czy sześciu uniwersytetów nie pomieściłaby się tak poważna liczba kandydatów na nauczycieli, jakiej Polska rok rocznie potrzebuje. Pozatem uniwersytety nasze traktują pedagogikę jeszcze bardzo po macoszemu. Studenci pedagogiki nie wynieśliby z uniwersytetu tego zapału i tej znajomości rzeczy, których potrzeba, aby w nasze skostniałe szkolnictwo tchnąć ożywczego ducha szkoły twórczej. Musimy sobie wreszcie powiedzieć, że na razie nas nie stać na pełne studja uniwersyteckie, jesteśmy na to za biedni. Musimy więc stworzyć specjalne zakłady kształcenia nauczycieli o kursie dwuletnim, stojące jednak na poziomie uniwersyteckim i stosujące metody pracy naukowej. Nazwijmy zakład taki instytutem nauczycielskim, nazwą dobrze znaną, oznaczającą najpoważniejszy zakład nauk pedagogicznych w Polsce. Doświadczenia poczynione w tym instytucie będą cennemi wskazówkami przy tworzeniu instytutów dla ogółu nauczycielstwa. Instytut warszawski z łatwością będzie można przekształcić na zakład kształcenia nauczycieli, który, korzystając z poprzednich doświadczeń, odrazu nada kształceniu nauczycieli celową organizację i odpowiedni poziom naukowy. Na wzór instytutu w Warszawie, dostosowanego do nowych zadań, przekształcimy w pierwszym rzędzie Wyższe Kursy Nauczycielskie, a następnie lepiej wyposażone, w ruchliwszych centrach życia umysłowego położone seminarja.

W skład programu instytutów nauczycielskich wejdą: filozofja w postaci historji filozofji, logika z teorją poznania, etyka i socjologja, dalej psychologja ogólna i eksperymentalna, fizjo-

logja, historja i literatura pedagogiki, pedagogika ogólna i dydaktyka, wreszcie pedagogika praktyczna, obejmująca metodykę poszczególnych przedmiotów, hospitowanie na lekcjach i praktyczne zaprawianie się w sztuce nauczania. Wyliczony materjał jest tak obszerny w stosunku do okresu dwuletniego, że prawdopodobnie będzie trzeba zrezygnować z wprowadzenia do programu choćby tylko jednego, skądinąd bardzo pożądanego przedmiotu naukowego. Zaopatrzenie nauczyciela w wiedzę materjalną, będzie trzeba powierzyć wyłącznie szkole średniej ogólnokształcącej. Jednakże wypada zaznaczyć, że mimo wszystko będzie to wielkim postępem w stosunku do obecnego kształcenia w seminarjum, które w zakresie wykształcenia ogólnego, z powodu powierzenia mu jeszcze innych celów, musiało pozostać daleko w tyle za szkołą średnią ogólnokształcącą. Zresztą kandydat, zastanawiając się nad metodyką poszczególnych przedmiotów, zniewalany będzie odnosić się stale do skarbca wiedzy ogólnej pod kątem jej wartości kształcących, wskutek czego niejednokrotnie nastąpi rozszerzenie i lepsze przetrawienie dawniej zdobytych wiadomości, a szczególnie wiadomości techniczno-artystycznych, które we wszystkich przedmiotach nowoczesnej szkoły tak szerokie znajdują zastosowanie.

Z instytutem nauczycielskim należy organicznie połączyć szkołę ćwiczeń. Szkoła ćwiczeń dostarcza materjału poglądowego do rozważań teoretyczno-pedagogicznych i jest terenem praktycznego zastosowania teorji. Bez ciągłego nawiązywania do potrzeb życia szkolnego, teorja pedagogiki zawisłaby w powietrzu i wprowadziłaby raczej zamęt, niż pogłębienie i udoskonalenie do praktyki wychowawczej. Czem klinika jest dla studenta medycyny, tem dla studenta pedagogiki jest szkoła ćwiczeń. Trzeba tylko naprawić nieopatrzny ustrój obecnej szkoły ćwiczeń przy seminarjach. Obecnie jest tak, że inny profesor wykłada metodykę języka polskiego, a inny pokazuje zastosowanie teorji na lekcjach w szkole ćwiczeń, i tak ma się rzecz z każdym przedmiotem nauki szkolnej. Taki dualizm nie może być korzystny. Teorja i praktyka nie tworzą organicznej całości, raczej zachodzić może między niemi sprzeczność, a szkodę stąd ponosi przedewszystkiem przyszły nauczyciel, który, patrząc na rozdźwięk między teorją a praktyką, nie skonsoliduje swej osobowości i nie dojdzie do jednolitości

działania. Skonsolidowana osobowość zaś i jednolitość działania jest nieodzownym warunkiem we wszystkich sprawach nauczania i wychowania. W przyszłych zakładach kształcenia nauczycieli chcemy zatem mieć tylko takich profesorów, którzy, obok gruntownej znajomości swego przedmiotu, posiadać będą na psychologji wychowanka i na zasadach nowoczesnej pedagogiki opartą umiejętność nauczania, którzy jednem słowem będą równocześnie ludźmi nauki i mistrzami pedagogiki. Tylko wtedy wzbudzą oni w swych uczniach wiarę i zaufanie do głoszonej teorji i płomienny zapał do ciągłego doskonalenia się.

W pierwszym roku studjów studenci słuchać będą teorji, zobaczą zastosowanie teorji na lekcjach w szkole ćwiczeń, a od czasu do czasu przeprowadzą sami lekcje pod ścisłym nadzorem i kierownictwem pedagoga-mistrza. W drugim roku studjów powierzy im się pewną ilość lekcyj stałych, przeciętnie sześć tygodniowo, aby ćwicząc doszli do pewnej biegłości w nauczaniu, a przedewszystkiem uświadomili sobie cele istniejącego programu i najodpowiedniejsze sposoby ich realizacji. Własne pomysły są przytem bardzo pożądane. One wskazują na przyszłego pedagoga myślącego i przewidującego, którego krokami nie mechanicznie przyswojony sobie szablon, lecz twórczy wysiłek kierować będzie. Rozumie się samo przez się, że profesor metodyki danego przedmiotu rozciąga nad kandydatami uczącemi życzliwy, lecz stały nadzór, inaczej mogliby, mając najlepsze chęci, spowodować w młodych umysłach dziecięcych straszne spustoszenia.

Praktykę studentów kursu wyższego należy zorganizować w ten sposób, że na każdej lekcji obecnych jest dwóch kandydatów; podczas gdy jeden przeprowadza lekcję, drugi wykonuje rolę krytyka. Krytyka, specjalnie samokrytyka, jest nieodzownym warunkiem szczęśliwego rozwoju każdej osobowości. Rzeźbiarz, poeta, uczony mają przed sobą wykończone dzieło, patrzą na jego zalety i braki, a o ile sobie ich nie uświadamiają, zwraca na nie uwagę krytyka obca. Stąd wynika dla artysty nieprzeparta pobudka do dalszego doskonalenia się i do stworzenia dzieła doskonalszego. Młody prawnik zaprawia się w swoim zawodzie pod okiem i wskazówkami doświadczonych kolegów. Oficer, wykonując ciężką służbę żołnierską, stale wystawiony jest na krytykę swoich przełożo-

nych. Młody nauczyciel, co do płodnej krytyki znajduje się w nieskończenie gorszych warunkach. Uczeń, na którego oddziałuje i którego urabia zgodnie z przyświecającym mu celem wychowawczym, zmienia się ustawicznie i nie tak łatwo pozwala dostrzec skutków wychowawczych, tembardziej, że podlega on jeszcze wielu innym wpływom, często nieuchwytnym. A w czasie lekcji troska o zachowanie karności, uwaga zwrócona na zagadnienia lekcyjne, wyklucza wprost samokrytykę. Każdy, kto na lekcjach hospitował, poświadczy, że rażące niedorzeczności w prowadzeniu lekcji, jaskrawo uderzające słuchaczów, zupełnie usuwają się z pod uwagi nauczyciela. Stąd obecność drugiego kandydata na lekcji, spełniającego rolę krytyka, ma tak doniosłe znaczenie dla praktycznego wydoskonalenia się młodych adeptów sztuki pedagogicznej.

Jestem tego świadomy, że kształcenie praktyczne dla nauczyciela w sposób wskazany natrafia na olbrzymie trudności. Praca poważna, praca naukowa możliwa jest tylko w zakładach wyposażonych w bogate bibljoteki i kosztowne urządzenia. Ażeby w naszej zubożałej Polsce zakłady takie miały rację bytu, powinno conajmniej trzystu słuchaczów czerpać u źródeł ich nauk. Stupięćdziesięciu słuchaczy w grupach po dwóch praktykowałoby w szkole ćwiczeń na sześciu lekcjach tygodniowo. Czy nie zabraknie lekcyj dla tak poważnej liczby słuchaczy? A dostateczny i umiejętny nadzór, konieczny ze względu na zaprawiających się w praktyce studentów pedagogiki i wychowywane przez nich dzieci, czy w takich warunkach jest możliwy? Budzą się poważne obawy. Jednakże sprawa praktycznego kształcenia nauczycieli jest tak doniosłej wagi, że muszą się znaleźć sposoby na pokonanie trudności. Gdyby szkoła ćwiczeń nie wystarczyła, aby wszystkim studentom powierzyć dostateczną ilość lekcyj, możnaby ich zatrudnić w szkołach bliżej przy instytucie położonych, coby miało i tę zaletę, że studenci poznaliby odmienne warunki, modyfikujące pracę nauczycielską, rzucając nowe światło na teorję pedagogiki.. A nadzór nad praktykującymi studentami uskutecznić może profesor za pomocą asystentów, którzy zgodnie z intencjami swego kierownika czuwaliby nad celowością i sprawnością ćwiczeń praktycznych. Jakiekolwiek przeszkody przeciwstawiałyby się praktycznemu kształceniu nauczycieli, zawsze trzeba sobie uświadomić, że wychowanie to sztuka i że tutaj

jak w każdej sztuce do mistrzostwa dojść można tylko przez ćwiczenie.

Instytut nauczycielski będzie zakładem stojącym na poziomie uniwersyteckim. Jako taki musi on obok zapoznawania studentów z pewnemi wynikami wiedzy pedagogicznej dawać sposobność do stawiania problemów i do rozwiązywania ich metodami naukowemi. Problemy pedagogiczne można rozwiązywać najlepiej na terenie szkoły w stosunku do wychowujących i uczących się dzieci. Szkoła ćwiczeń posiada zatem wielkie znaczenie jako miejsce nauki badawczej. Jednakże nie nadaje się ona na to we wszystkich wypadkach. Jeżeli chodzi o wypróbowanie zupełnie nowych dróg i metod wychowania i nauczania, to eksperymenty takie byłyby niemiłą przeszkodą w normalnym trybie nauki, a dzieci narazićby mogły na poważne szkody umysłowe. Potrzebujemy w tym celu czegoś w rodzaju pedagogicznego laboratorjum. Wyobrażam je sobie jako szkołę doświadczalną, do której przekazuje się na czas trwania eksperymentu jak najbardziej ograniczoną liczbę dzieci ze szkoły ćwiczeń, które atoli dzięki swym właściwościom psychicznym stwarzają najkorzystniejsze warunki dla przeprowadzenia doświadczenia. Tego rodzaju szkoła doświadczalna będzie właściwem ogniskiem pracy naukowej w istotnem tego słowa znaczeniu, miejscem postępu i zdobywania pewników nauki pedagogicznej, a studentów pedagogiki zapozna z mozolnemi a subtelnemi metodami odkrywania tajemnic umysłu ludzkiego. O bliższych szczegółach organizacji szkoły doświadczalnej decydować może jedynie praktyka i doświadczenie.

Dwa lata poważnych studjów pedagogicznych stanowią olbrzymi postęp w porównaniu z obecnem kształceniem nauczycieli w seminarjum. Jednakże byłoby nieszczęściem dla szkoły powszechnej, gdyby absolwenci instytutu nauczycielskiego byli tego mniemania, że są już doskonałymi pedagogami. Praca szkolna wysuwa dzień w dzień nowe zagadnienia, niewyczerpane bogactwo indywidualności ludzkich nieustannie zniewala do poszukiwania nowych dróg i metod wychowania, a nauczyciel winien się uczyć stale, winien się uczyć przez całe życie. Jesteśmy więc za tem, by ukończenie instytutu nauczycielskiego uprawniało tylko do tymczasowego sprawowania urzędu nauczycielskiego i by stabilizacja nastąpiła po dwuletniej skutecznej pracy nauczycielskiej. Zgodnie z prądami pedagogiki

nowoczesnej, nauczyciel winien jednakże mieć możność wykazania się ze swej pracy w sposób właściwy jego zamiłowaniom i skłonnościom. Może więc z kolegami równie interesowanymi tworzyć wspólnoty pracy, które pod kierownictwem władzy szkolnej i według planu zatwierdzonego rozwiązywałyby zagadnienia teorji i praktyki szkolnej oraz oświaty pozaszkolnej; może poddać swą pracę ocenie komisji, składającej się z wizytatora, inspektora szkolnego i doświadczonego nauczyciela, które na miejscu we własnej szkole nauczyciela przekona się o wynikach jego pracy; może wreszcie zgłosić się do instytutu nauczycielskiego i przed komisją złożoną z profesorów instytutu zdać egzamin z samodzielnej działalności w zawodzie nauczycielskim. Zakres studjów i ćwiczeń, od których wykonania uzależnia się stabilizację, określi władza szkolna.

Mówiąc o kształceniu nauczycieli, nie można pominąć kwestji doboru profesorów dla instytutów. Sprawa ta nastręcza wiele trudności. Nauka pedagogiki jest w Polsce jeszcze w powijakach. Katedry pedagogiki, o ile wogóle istnieją, wiodą żywot dość suchotniczy. Ogół inteligencji nie zdaje sobie sprawy z wartości, jaką nauka pedagogiki posiada dla krzewienia i rozwoju kultury, a według zwykłego zapatrywania wystarczy być dobrym uczonym, aby zarazem być dobrym pedagogiem. Stąd niewielka jest u nas liczba poważniejszych pedagogów. Pośród ludzi z wykształceniem akademickiem nie znajdzie się przypuszczalnie wystarczającą ilość odpowiednich kandydatów na stanowisko profesorów instytutów nauczycielskich. Do współpracy będzie trzeba powołać dzielnych nauczycieli szkół powszechnych, nauczycieli seminarjalnych i inspektorów szkolnych, którzy w swej praktycznej działalności wykazali naukowe zainteresowania i umiejętność naukowego rozwiązywania problemów. W dalszej przyszłości jednakże winien profesorów instytutom nauczycielskim dostarczać uniwersytet. Aby temu zadaniu sprostać, muszą nasze uniwersytety otaczać pedagogikę i potrzeby szkolnictwa większą niż dotychczas pieczołowitością. Na tak do potrzeb szkolnictwa przygotowane uniwersytety pójdą nauczyciele po ukończeniu instytutu nauczycielskiego i dwuletniej skutecznej praktyce nauczycielskiej, aby po dwóch dalszych latach studjów zdać egzamin z nauk pedagogicznych i jednego przedmiotu naukowego oraz jego metody nauczania. Ci nauczyciele, zdobywszy doktorat pedagogiki, będą najodpo-

wiedniejszymi kandydatami na stanowiska profesorów instytutów nauczycielskich i najskuteczniejszymi twórcami szkoły polskiej.

Tak postawione kształcenie nauczycieli uwolni stan nauczycielski z dotychczasowego poddaństwa, gdzie nauczyciel, jak niegdyś wieśniak do gleby, przywiązany jest do swego zawodu. On pracuje w pocie swego czoła w szkole i oświacie pozaszkolnej, dokształca się późno w nocy, uczęszcza na Wyższe Kursy Nauczycielskie, aby po tylu mozołach zażyć najwyższego zaszczytu, jaki mu jest dostępny: uczyć w siódmej klasie szkoły powszechnej. Ten stan poddaństwa niegodny jest nauczyciela w stuleciu swobód i praw osobowości. Dlatego też domagajmy się takiego wykształcenia, które otworzy nam drogę do szczytów kultury i godności człowieczej.

Obowiązek obywatelski wobec Państwa wymaga, abyśmy, domagając się tak radykalnych zmian w kształceniu nauczycieli, zastanowili się jeszcze nad kwestją pieniężną tegoż projektu. Do ścisłych obliczeń nie posiadam koniecznego materjału. Jednakże z góry wskazać można na pewne oszczędności, na które pozwoli realizacja kształcenia nauczycieli w sposób wskazany. A więc kształcenie nauczycieli trwać będzie dwa lata zamiast pięciu, wskutek tego liczba kandydatów do zawodu nauczycielskiego spadnie mniej więcej do jednej trzeciej obecnej liczby seminarzystów. Wyższe Kursy Nauczycielskie ulegną likwidacji. Państwo zaoszczędzi sobie wydatki na dwie trzecie seminarzystów i na wyższe kursy nauczycielskie. Z drugiej strony przyznać trzeba, że kształcenie w instytutach nauczycielskich, stojących na poziomie uniwersyteckim, będzie droższe niż w seminarjum. Lecz z poprzedniego wynika, że obecne fundusze na kształcenie nauczycieli wystarczą, aby wydatki na kształcenie jednego nauczyciela podnieść do więcej niż do trzykrotności kwoty teraźniejszej. W rezultacie wolno przypuszczać, że fundusze łożone dotychczas na kształcenie nauczycieli wystarczą także w przyszłości.

Łącznie z nową organizacją szkolnictwa pozwolę sobie zwrócić uwagę jeszcze na jedno źródło dochodów: trzeba zerwać z zasadą bezpłatności nauki średniej i wyższej. Zgoda, że nauka jest bezpłatna dla uczniów szkoły powszechnej, lecz co za sens w tem, że jest ona bezpłatna dla licho uzdolnionego syna bogatego finansisty w szkole średniej i na uniwersytecie?

Utalentowany syn biednego wyrobnika nie może z tego prawa korzystać. Jemu brak środków na utrzymanie i na książki; zamiast się kształcić, musi zarabiać na życie. Piękna zasada bezpłatności nauki staje się niesprawiedliwością społeczną, uprzywilejowaniem faworytów ślepego losu, a pokrzywdzeniem utalentowanych jednostek, lecz pozbawionych środków materjalnych. Zasada wręcz przeciwna winna stać się prawem: kto korzysta z nauki w szkole średniej i na uniwersytecie, musi za naukę płacić. Tym sposobem zbierze Państwo pokaźne fundusze, któremi będzie mogło zapewnić utalentowanej, lecz niezamożnej młodzieży nietylko bezpłatną naukę, lecz także środki naukowe i utrzymanie. Tylko tą drogą wydobędzie się ku pożytkowi Państwa inteligentne jednostki ludu, której dzisiaj niewykorzystane marnieją w nizinach życia społecznego. Wiele wybitnych jednostek z ludu trafi tą drogą do instytutów nauczycielskich i do pracy oświatowej dla szerokich mas. Szkoła powszechna i oświata ludu staną na wysokim poziomie i uzbroją naród polski do skutecznego współzawodnictwa z kulturalnymi narodami świata, bo „Naród, który ma najlepsze szkoły, jest pierwszym narodem świata, a choć nim dzisiaj jeszcze nie jest, będzie nim niezawodnie jutro." (Diesterweg).

IDA MARJA SCHAETZEL (Lwów).

PARĘ PRAKTYCZNYCH ZAGADNIEŃ Z EKSPERYMENTALNEJ PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGJI MŁODZIEŻY.

(Dokończenie).

W zakresie badań psychologicznych, czystych, pamięć wyjawia się jako jedno z uzdolnień najpierwotniejszych. Pamięć jest uzdolnieniem mózgu i duszy **(:grupa VII).** Ale jest wspólną właściwością wielu istot organicznych, — pierwotnych nawet pod względem ustroju. Biorąc pod rozwagę duże znaczenie pedagogiczne i dydaktyczne pamięci, autor poszukuje praw psychologicznych dla ujęcia warunków rozwoju pamięci i jej form. Autor zajmuje się przedewszystkiem **zagadnieniami techniki i ekonomji pamięci** i zagadnieniami **psychologji uczenia się,** — różniczkowej. Pomiary pamięci przeprowadza dr. Rupp w dwuch kierunkach: — dla stwierdzenia zdolności odtwarza-

nia czyli reprodukowania (ilości tonów, czy barw zapamiętanych, czasu potrzebnego do przypomnienia), — i dla stwierdzania ponownego rozpoznawania, co w języku dydaktycznym otrzymało nazwę „powtórnego uczenia się".

Swoje pomiary stosuje dr. Rupp dla wykazywania siły zapamiętywania, t. j. siły zatrzymywania wrażeń. Rezultaty takich pomiarów wykazują djagramy, t. zw. „krzywe", (Abiallskurve, Kurve des Vergessens).

Podnosi też autor znaczenie współdziałania wielu zmysłów na stopień siły pamięci; — podnosi również i znaczenie tempa pracy, t. j. rytmu do niej przystosowanego. Zwraca uwagę na znaczenie badań pamięci i z tej przyczyny, iż przy jej badaniu jest możność jednoczesnego stwierdzania wielu innych uzdolnień psychicznych. Przy badaniu pamięci wykazuje się: — uwaga, sąd logiczny, pojętność, inteligencja, zdolność przystosowywania; uczucia estetyczne i artystyczne silnie zarysowują się przy tych badaniach.

Cała serja aparatów służy do badania pamięci. Autor demonstruje je, jak episkopy, djaskopy i t. d.

Uważa też dr. Rupp, że do ogólnego badania pamięci należeć powinno badanie jej napięcia i rozległości.

Dla praktycznego zastosowania podaje dr. Rupp rezultaty badań d-ra Pohlmanna. Wykazują one znaczenie **bezpośredniego poglądu** dla postępu nauki, i działanie wpływu **lokalizacji wrażeń** na kształcenie pamięci. Bowiem **przedmioty okazywane** lepiej zapamiętano, aniżeli nazwy przedmiotów wygłaszane, albo pisane. A szeregi zgłosek, wypisane na jednym kartonie, obok siebie, łatwiej zapamiętano, aniżeli, gdy one były umieszczone na wielu kartonach.

VII. — Tablica XVII, XVIII, str. 202; tablice wykazują 24 rzędy, każdy po 36 liczb, albo 36 spółgłosek. Można część ich po prawej czy lewej stronie przysłaniać przy ćwiczeniach początkowych, rozpoczynając od minimalnej ilości 3 — 5 liczb czy spółgłosek, i powiększając stopniowo ich ilość.

Dział o pamięci jest jak gdyby skrótem obszernej pracy Meumanna: „Ekonomie des Gedächtnisses", z rzutem nowym jednakowoż. Nie będąc wcale kompilacją, przypomina roz-

dział ten tamtą znakomitą pracę z zakresu psychologji eksperymentalnej*).

Oznaczenie trwania **w czasie** zjawiska psychologicznego czy psychofizycznego, albo psychofizjologicznego jest współmiernikiem przy psychologicznych badaniach (Zeitmessung) **grupa VIII.** — „Mierzenie czasu".

Badając zjawiska pamięci, stwierdzać należy czas potrzebny do reprodukowania; podobnież badając sprężystość działalności motorycznej, notować należy czas potrzebny do wykonania poleconej czynności; a przy badaniu powstawania decyzji, afektu, myśli, stwierdza się również czas między podziałaniem podniety, a reagowaniem, t. j. wyjawem zjawiska samego, nią wywołanego, np. afektu.

Znajomość dokładna przebiegu **w czasie** zjawisk psychicznych miałaby duże znaczenie praktyczne, życiowe, i wielorakie zastosowanie w pedagogji i w dydaktyce, podnosi dr. Rupp.

Rezultaty dotychczasowych badań psychologicznych wykazują różnorodne przyczyny zmiennej szybkości pracy, różnej co do czasu, co do swojej jakości, wartości. Wykazują też oddziaływania zależności i związki między ludzkiemi zajęciami, pracą nazywanemi, — gdy zabarwione wpływami zzewnątrz nadchodzącemi, — i wpływami dodatniemi czy ujemnemi własnej psychiki (jako wynikami ogólnego życia psychicznego).

Wobec stwierdzeń takich, autor konstatuje: „Bez poprzedniego przeprowadzenia dokładnych pomiarów zjawisk psychicznych przy uwzględnianiu ich trwania **w czasie,** niemożliwem byłoby **ustalenie psychologicznych metod pracy, ani metod uczenia się i nauczania.**

Rezultatem dotychczasowych badań w tym kierunku są stwierdzenia, iż ta praca jest łatwiejszą, która trwa czas krótszy.

Chronoskopy, chronometry, chronografy i kymografy są przyrządami używanemi przy pomiarach czasu. Są one tak dokładne, iż mogą wykazywać różnicę $^1/_{100}$ sekundy.

Przy pomocy przyrządów — demonstruje ich autor bardzo wiele — można wykazać różnice trwania pracy w czasie przy zmiennych i różnych warunkach i okolicznościach: np. przy

---

*) E. Meumann: Ekonomie und Technik des Gedächtnisses. Experimentelle Untersuchungen über das Marken und Behalten. Leipzig, 1908, str. 290.

świeżości umysłu, przy zmęczeniu, przed jedzeniem, po jedzeniu, po przyjęciu alkoholu, w różnych porach dnia. I. t. d. i t. d.

Dr. Rupp przeprowadza dwa rodzaje badań psychologicznych **co do trwania psychicznych i psychologicznych zjawisk w czasie.**

Stwierdza i konstatuje **czas potrzebny do wykonania pewnej pracy;** jak powyżej (Zeitmessung). Podany został materjał pracy (temat), który jest psychologiczną podnietą, jej wykonanie jest zareagowaniem na otrzymaną podnietę. Są to pomiary, stwierdzające czas trwania pracy aż do jej ukończenia.

Badania d-ra Ruppa wykazują również **wydatność pracy w czasie ściśle oznaczonym i określonym, grupa IX, (Zeitregelung).** Np. polecenie wykonania **pewnej pracy w przeciągu godziny.** Są to próby i pomiary, wykazujące, **jaka praca** może być wykonana **w pewnym,** jaknajkrótszym, przeciągu czasu; podczas gdy poprzednie badania stwierdzały, jak długiego czasu potrzebowano do wykonania pracy.

Te dwie formy badań zjawisk psychologicznych nazywa autor **chronoskopją, chronometrją,** czy **chronografją,** w odniesieniu do nazwy przyrządów typowych, przystosowywanych do wyjaśnienia psychologicznych zagadnień, złączonych z trwaniem w czasie.

Rezultaty badań grupy IX mają wykazać, jakie metody należałoby przystosować, ażeby **rezultat pracy, — nauki, — był jaknajpomyślniejszy co do wydatności, a czas trwania samej pracy jaknajkrótszy.**

Silnie zaznacza też autor, że badania te mają duże znaczenie, i pedagogiczne, i dydaktyczne. A mogą być przeprowadzane również i jako badania zbiorowe, w całej klasie jednocześnie — nietylko jako badania jednostkowe.

Z punktu psychologicznego widzenia ważnem byłoby rozpowszechnienie tych badań, także i z tej przyczyny, gdyż one stwierdzałyby rozległość uwagi „des sogenannten Umfanges der Aufmerksamkeit" i doprowadzałyby do ustalania praw psychologicznych, uzasadniających zagadnienia, **jaka praca może być wykonaną w pewnym ściśle określonym przeciągu czasu, — a najkrótszym w trwaniu; — i od jakich okoliczności zależną jest jej szybkość w wykonaniu przy wydatności jaknajwiększej: czyli, jak dużą może być najwyższa wydatność energji ludzkiej (dziecięcej) w jednostce czasu ściśle określonej**

Badania powyższe są też wypróbowywaniem — zmysłu czasu. Tu znowu czyni autor ciekawe spostrzeżenia, wykazując na podstawie swoich badań „psychiczne komplikacje", (die sogenannten Komplikationsversuche).

Takie komplikacje występują przy osądzaniu przez badanego, czy dwie podniety różnorodne, działają współcześnie, czy następują po sobie, i która z nich wcześniej została odebraną.

Spostrzeżenia astronomów dostarczają licznych przykładów na ten fakt psychologiczny działania dwóch podniet równocześnie, z których jedna wcześniej działać zaczęła; — i działanie dwuch podniet, następujących szybko po sobie, a w przerwach jednakowej długości w trwaniu.

Autor wyjaśnia, że w miarę natężenia uwagi w kierunku jednej z dwóch podniet działających współcześnie, powstają złudzenia co do czasu (Zeittäuschung). Wydaje się wcześniejszą i dłużej trwającą ta podnieta, która silniej podziałała na narządy zmysłowe.

Do badań zjawisk powyższych służą tachistoskopy, chronometry, metronomy. Ten ostatni rozdział „Problemów" bogato jest uposażony w reprodukcje przyrządów.

To przebogate demonstrowanie aparatów: — jest ich bowiem znacznie powyżej setki ilustracji w książce — nadaje jej szczególną wartość; czyni jej treść przejrzystą, obrazową. Do czego przyczynia się i styl jasny i ujęcie materjału plastyczne i konkretne.

Aparaty własnej konstrukcji d-ra Ruppa uwzględniają, przez specjalne ich sprecyzowanie, **badania zbiorowe,** tak konieczne w szkole ze względu na ekonomję czasu.

Autor sam jest twórcą wielu aparatów nowych zupełnie w pomyśle: — str. 5, Nr. I, — str. 6, Nr. III, — str. 12, Nr. IX; i t. d.

Zwracają uwagę przyrządy, proste w konstrukcji, mało skomplikowane, jak Nr. I, III, VI, XXVIII, XXIX, XXXI, do rozdziału pierwszego.

Bogatą inicjatywą obdarzony, upraszcza dr. Rupp aparaty, dawniej skonstruowane (Heringa, Höflera, Witaszka, Stumpfa) na prostsze, czy też na odpowiedniejsze do zastosowania w szkole.

Jednostkowe badania przeprowadza dr. Rupp z zaznaczeniem konieczności wykazywania różnic między rezultatami ba-

dań nad dorosłymi a nad dziećmi i nad młodzieżą. Konieczność takiego różniczkowania podnosi autor ustawicznie. Należy stosować badania jednostkowe, — stwierdza, — również dla wykazania indywidualności, inteligencji osobowej.

Dziełko d-ra Ruppa jest dowodem, jak żywy jest ruch naukowy w Niemczech w kierunku eksperymentowania psychologicznego. Wykazuje to zestawienie przyrządów do badań psychologicznych, któremi rozporządza dr. Rupp, z aparatami w laboratorjach psychologicznych w latach 1906/7 i 1910/11.

Dr. Rupp wskazuje swoje „Problemy" jako „podręcznik", który, jako taki, służyć mógłby „przy eksperymentalnych ćwiczeniach na uniwersytetach i w seminarjach nauczycielskich", str. VI. Z tą samooceną autora niepodobna się zgodzić po zbadaniu zakresu treści książki i metody przedstawienia rzeczy.

Autor wysuwa pewne problemy i zagadnienia na plan pierwszy, z zupełnem czy częściowem pominięciem innych: — integralnie przynależnych do ram książki, która miałaby służyć jako podręcznik **„Handbuch für experimentelle Ubueger"**; — chociażby na uniwersytetach czy w seminarjach nauczycielskich.

Tem więcej, jeżeli — **wedle dotychczasowych programów — nie podaje się zupełnie młodzieży, na niższych stopniach nauki, podstaw elementarnej psychologji eksperymentalnej.** Zatem, tak słuchacze uniwersytetu, jak słuchacze seminarjum nauczycielskiego, odbywać muszą kursy elementarne i otrzymywać muszą wstępne, elementarne i podstawowe wiadomości; w zarysie, ale **systematyczny całokształt wiedzy.** Tej potrzeby i konieczności nie uwzględnia książka d-ra Ruppa.

Do badań przystępuje dr. Rupp nie omówiwszy i nie podawszy wprzód ani warunków, ani metody badań, jak to czyni Claparède, np. czy Binet w swoim podręczniku do „Badań Inteligencji". Czem odejmuje autor książce swojej charakter podręcznika w samem jej założeniu.

Mówiąc o zarzuconej teorji „pięciu zmysłów", a przyjmując zmysłów jedenaście, nie wymienia ich wcale dr. Rupp.

---

[1]) Alfred Binet: L'Etude Experimentale de l'Intelligence. Paris, 1903, str. 240.

Ed. Claparéde: Psychologie de l'Enfant et Pédagogie Experimentale. Genève, str. 460.

Pomija zupełnie badanie i omówienie zmysłów smaku i węchu, podstawowych w życiu praktycznem, organicznem człowieka dorosłego i dziecka, — mających zasadnicze znaczenie wychowawcze. Argumentacja nie wystarczająca dla uzasadnienia tego braku w książce, która ma być podręcznikiem.

Omawiając wrażenia wzrokowe, barwne czy przestrzenne, i wrażenia słuchowe, nie omawia autor wcale samych narządów widzenia i słyszenia, ani ich nie demonstruje; i nie wyjaśnia zupełnie sposobu powstawania wrażeń zmysłowych, wogóle, jak i powyższych, omawianych.

Bez uzupełnienia — książka d-ra Ruppa nie nadaje się na podręcznik, — i podręcznikiem być nie może.

Abstrahując od kwestji podręcznika, stwierdzić należy ogromną wartość książki tej, przedstawiającej znakomicie **niektóre „Problemy“** z zakresu psychologji i pedagogiki eksperymentalnej, **wyjaśnione przy pomocy przyrządów laboratoryjnych.**

Wszystkie kwestje, w myśl planu podanego w tytułach rozdziałów, są naukowo, przystępnie i praktycznie jednocześnie wyjaśnione i przeprowadzone: — w ten sposób, że wywoływać muszą duże zainteresowanie dla przedmiotu traktowanego; **wyjaśniają i uzasadniają znaczenie badań psychologicznych,** i konieczność ich wprowadzenia do szkół, od najniższych począwszy.

Przy zakładaniu **Laboratorjów Psychologicznych** „Problemy“ d-ra Ruppa oddać mogą duże przysługi. Również, i **przy opracowywaniu łatwego podręcznika szkolnego z zakresu psychologji, pedagogiki, i dydaktyki eksperymentalnej** pomocne mogą być w zorjentowaniu — w zakresie materjału podanego w Problemach.

Największą może zasługą d-ra Ruppa, jako uczonego, jest **dążność do życiowego praktycznego przystosowania** rezultatów i wyników badań laboratoryjnych — w szkole — **przez przekształcanie badań psychologicznych w psychologiczne ćwiczenia,** w miarę potrzeby, zbiorowe czy jednostkowe: — w celach pedagogicznych i dydaktycznych, — przy dalszej wytycznej dla przyszłości dziecka i jego pracy zawodowej...

Dla Polskiej Szkoły ważna przestroga! — Nie dać się wyprzedzać innym narodom i państwom w rozwoju kultury i oświa-

ty — w dobie obecnej. Ale przez wprowadzenie do szkolnictwa naszego **nowoczesnych tendencyj naukowych** stać na poziomie równie wysokim, zapewniającym stały rozwój i ciągły postęp: — tak dla dobra i pożytku samej młodzieży, — jak dla ogólnego dobra w Ojczyźnie, — jak i ze względu na obowiązek współpracy wspólnej międzynarodowej...

ST. NOWACZYK (Tuchola).

SZKOŁA A LEKTURA DOMOWA MŁODZIEŻY.

Bibljoteki szkolne nie spełniają naogół swego zadania należycie. Różne są tego przyczyny. Najważniejszą z nich są zapewne trudne stosunki finansowe, nie pozwalające na ciągłe i systematyczne rozszerzanie bibljoteki i uczynienie z niej w ten sposób czynnika naprawdę wychowawczego. Zdarza się także, iż bibljoteki są wogóle nieczynne, wzgl. korzystać z nich mogą jedynie uczniowie wyższych oddziałów. Jest to bardzo szkodliwe, gdyż skierowuje młodzież ku złej książce, działającej na żywą imaginację, a szkodliwej dla zdrowia moralnego młodzieży.

Nasza literatura dla młodzieży jest niezwykle bogata. Posiadamy cały zasób powieści fantastycznych, opisy podróży i przygód, powieści geograficzne, przyrodnicze i t. p. Są to jednak książki niezawsze ze względu na wysoką cenę dostępne, zwłaszcza dla dzieci biedniejszych rodziców. Niemożność czytania dobrej książki nie niweczy popędu do czytania wogóle. Młodzież sięga po tanie wydawnictwa zeszytowe, mnożące się obecnie z dniem każdym, jak np. różne „Paty i Patachony", „Roberty i Bertrandy", „Jacky Teksasy", „Makse i Moryce" i t. p., których treścią są przedewszystkiem przygody indyjskie, opiewające ucisk niewinnych i tryumf morderców, dalej rozmaite przygody międzynarodowych złodziei, przedstawianych jako typy ludzi bardzo sympatycznych. Zbyteczną rzeczą byłoby udowadniać, że lektura taka wywiera bardzo zgubny wpływ na młodzież. Książka ma dawać wzory postępowania, wskazywać ideały i unosić ducha w sferę piękna i moralnego dobra, ma być wreszcie wzorem pięknego języka ojczystego. Nie spełnią tego zadania wydawnictwa zeszytowe, których treść jest najczęściej ohydna, a język wprost potworny.

Książka taka wychowa zbrodniarzy. Nie można wprawdzie powiedzieć, iżby przyczyną zła była wyłącznie zła książka. Kino, ulica, wpływy wojny — wszystko to są czynniki, które oddziaływują ujemnie na charakter. Prawdą jest wszakże niezbitą, że w pośród tych czynników zła książka zajmuje jedno z pierwszych miejsc. I dlatego też, jeśli szkoła chce naprawdę urabiać charaktery, musi zwalczyć wpływ złej książki.

Łatwo jest powiedzieć: zwalczyć — trudniej myśl tę w czyn zamienić. Najlepszym sposobem walki byłoby naśladowanie w tym względzie Amerykanów, którzy zakładają u siebie piękne, bogato urządzone czytelnie dla młodzieży, gdzie każdy od lat 10 do 17 znajdzie odpowiednią dla siebie książkę[1]). W obecnych warunkach uczynić tego nie możemy, gdyż wymaga to wielkiego nakładu pieniężnego. Musimy się więc zadowolić naszemi bibljotekami, należycie jednak zorganizowanemi i znajdującemi się w rękach miłującego dzieci nauczyciela. Omawianie książek z bibljoteki na lekcjach może wzbudzić zainteresowanie, jeden tylko warunek: nauczyciel musi sam wszystkie książki znać! Z zamiłowaniem pracujący nauczyciel będzie też umiał wpleść do lekcji wyjątek z czytanej przez dzieci książki, co będzie miłą zachętą do czytania. Systematyczne w ten sposób postępowanie może w walce ze złą książką uczynić bardzo dużo dobrego — nie wystarczy jednak, by złą książkę zupełnie wyplenić. Młodzież musi być przekonana o wyższej wartości książek z bibljoteki ponad wydawnictwa zeszytowe. Tu trzeba uczynić coś więcej. Trzeba dać młodzieży zestawienie dwu książek: dobrej i złej — zestawienie takie, które da pewność, iż młodzież sama odkryje rzecz złą. W jaki to sposób uczynić?

Wybrać dwa podobne treścią urywki z książki dobrej i złej. Jeśli pierwszy urywek będzie np. z „Pustyni i puszczy" a drugi z „Roberta i Bertranda", to możemy przeczytać o odwadze Stasia w chwili, gdy zabija czołgającego się ku Nel węża i zestawić to z odwagą Roberta i Bertranda, gdy kradną ubrania w Lionie. Po przeczytaniu tego rozwinąć pogadankę i pozwolić dzieciom wypowiedzieć swe zapatrywania. Dzieci potępią bezsprzecznie Roberta i Bertranda. Nie należy wszakże zadowolić się dogmatycznem tylko potępieniem. Niechaj

---

[1]) Patrz: „Szkoła", zeszyt I, 1925 r. w artykule „Godzina radosna".

dzieci udowodnią wszystkiemi argumentami, któremi rozporządzają, dlaczego jedno postępowanie jest dobre, a drugie złe; niech same dadzą przykłady odwagi i niech wreszcie wskażą piękne zwroty językowe w jednem, a błędy rażące w drugiem. W ten sposób nabiorą doświadczenia o wartości dobrej książki.

Postępowanie metodyczne jest tutaj trudne, wymaga bowiem bardzo subtelnego doboru książek oraz wczucia się w psychikę dziecka. Przestrzec tu trzeba nauczyciela, by nie wybierał takich urywków, które tylko jemu się podobają. Inny jest zakres zainteresowania dziecka, inny dorosłych. Mogłoby się zdarzyć, że nauczyciel zachwyca się pięknem wiersza czy powiastki, gdy tymczasem dla dziecka jest dany utwór najzupełniej obojętny. Stąd wniosek, iż dobierać trzeba tylko takie urywki, które odpowiadają skłonnościom bądź to wrodzonym, bądź też nabytym dziecka.

Po przeczytaniu powyższego może wypłynąć zastrzeżenie co do samej metody postępowania. Gdy podany wyżej sposób walki ze złą książką przedstawiłem na zjeździe harcerskim w Toruniu w lutym 1927 r., wyrażono obawę, że taka metoda może właśnie zachęcić młodzież do czytania złej książki. Odpowiedź może być jedna: tylko wtedy takby stać się mogło, gdyby nauczyciel postępował bardzo nieudolnie. Jeśli bowiem damy młodzieży tę strawę duchową, której łaknie, w postaci dobrej książki, to nie będzie ona goniła za specjalną lekturą brukową. Jeśli dalej młodzież sama potępi złą książkę, to w większości wypadków będzie od niej stroniła — w najgorszym razie tylko wtedy weźmie ją do ręki, gdy nie będzie innej książki. A temu ma zapobiec bibljoteka szkolna.

Nie od rzeczy będzie tu uwaga o t. zw. moralizowaniu. Mniej w psychologji orjentującemu się nauczycielowi może się zdawać, że jeśli codziennie będzie ganił czytanie Patów i Patachonów, że już przez to osiągnie cel. Nic podobnego! Prawdą psychologiczną jest to, że sto razy można słyszeć kazanie o prawdomówności, a mimo tego kłamać. Słyszane wyrazy nie mają dla naszego postępowania wielkiego znaczenia. Dopiero wytworzony nałóg sprawia, że mówimy prawdę, czy też spełniamy inne dobre czyny. A nałóg urobić można tylko przez często powtarzające się działanie, przez czyn. Z tego psychologicznego założenia wychodzi harcerstwo, gdy każe codziennie spełniać dobry uczynek. Tak samo trzeba postąpić w wal-

ce ze złą książką. Wytworzyć nałóg czytania tylko książki dobrej. Podawać więc dobrą lekturę, a nie moralizować.

Prócz rozumowego oddziaływania możnaby jeszcze zastosować oddziaływanie na uczucie, a raczej połączyć jedno z drugiem. Przykład: nauczyciel omówił z dziećmi dobrą i złą książkę. Dzieci są przekonane, że lepiej jest czytać dobrą książkę— same to udowodniły. To wzbudza w nich afekt. Trzeba go wykorzystać. Nauczyciel poleca przynieść następnego dnia wszystkie zeszytowe wydawnictwa, znajdujące się w ręku dzieci. Nie wszystko przyniosą, coś się jednak uzbiera. Na poprzedniej lekcji wykazano bezwartościowość tych książek. Co z niemi zrobić? Zadecydują dzieci. Napewno padnie propozycja: spalić, podrzeć. Odrazu to w klasie wykonać[1]). Wzbudzi się poraz drugi afekt, który wykorzystać teraz przez rozdawanie książek z bibljoteki. Z zapałem zabiorą się dzieci do czytania. Jeden i drugi raz w podobny sposób — a wyrobienie nałogu na dobrej stać będzie drodze.

W walce ze złą książką wielkie usługi może oddać dzienniczek przeczytanych książek, do którego prowadzenia winien nauczyciel zachęcać dzieci. Kontrola dzienniczka winna być jednak bardzo oględna. Dziecko streściło nieodpowiednią powiastkę — nie gromić, przeciwnie: wciąż zachęcać do streszczania wszystkiego, co dziecko czyta. W ten sposób nauczyciel będzie wiedział, jakie książki dostają się do rąk dzieci i w razie spostrzeżenia, iż dzieci czytają złą książkę, będzie umiał przeciwdziałać. Przeciwny jestem zbyt szczegółowym dzienniczkom. Kilka tylko rubryk, np. nazwisko autora, tytuł książki, treść i uwagi — oto wszystko, cobym umieścił. Poco wymagać od dziecka literackiej analizy utworu? Naco przyda się np. data czytania książki i t. p. drobiazgi? Mogą dziecko zniechęcić. Trzy, cztery rubryki wypełni dziecko z chęcią, pożytek zaś będzie ten sam, co z rubryk dziesięciu. Bo o co nam chodzi przy prowadzeniu dzienniczka? By dziecko zapamiętało treść książki, autora, by w najlepszym razie znało myśl przewodnią. Więcej wymagać niepodobna, bo czyż my, starsi, więcej z czytanej książki zapamiętamy?

---

[1]) W Niemczech wydawnictwa takie palono publicznie na stosie (p. „Przegląd Oświatowy“ z r. 1926).

Kończąc tych kilka uwag, wyrażam przekonanie, że na powyższy temat rozwinie się szersza dyskusja. Kwestja jest paląca. Różne 95 groszowe i inne tanie wydawnictwa dostają się do rąk młodzieży, demoralizując ją w wysokim stopniu. Jeśli kto, to przedewszystkiem nauczycielstwo musi pomyśleć o środkach zaradczych. Skutecznie można to uczynić tylko wspólnym wysiłkiem.

O WYCHOWANIE PRZYSZŁYCH NAUCZYCIELI.

Pod tytułem: „Projekt zmiany ustroju szkół Liceum Krzemienieckiego" (Referat Koła T. N. S. W. w dniu 3.III.1927 r.) porusza dyr. S. Paluchowski w Nr. 4-tym „Ruch pedagogiczny" sprawę obecnego systemu kształcenia nauczycieli i wypowiada się stanowczo za likwidacją obecnych seminarjów. Motywy autora są w wielkiej mierze słuszne — nie zwrócił jednakże uwagi na bardzo ważny moment w wychowaniu nauczycieli.

Dla podkreślenia słuszności swych twierdzeń dyrektor Paluchowski cytuje te państwa, które bądź kończą, bądź zaczynają, bądź zamierzają całkowitą likwidację seminarjów, jako „przeżytków". Nikt tak dobrze, jak długoletni nauczyciele seminarjów, nie zna braków, o których mówi dyrektor Paluchowski. Częste kwestjonarjusze przekonywują nas, że jedna część seminarzystów wybiera ten zawód, spełniając życzenie rodziców, którzy do tej pory widzieli na tej drodze najszybsze zrealizowanie życzenia: dać dziecku chleb w rękę; druga część szuka w seminarjum drogi do bezpłatnego kształcenia się, a nieliczna tylko gromadka ma jakieś niejasne przeczucie obcowania i oddziaływania na lud i dzieci. I my widzimy trudność pogodzenia obu celów naszej szkoły. I my czujemy tragizm doli tych wykolejeńców, co nie chcą lub nie mogą zostać nauczycielami, a już nie mają ani czasu ani siły dla szukania nowej drogi.

A jednak, choć tak dobrze znam ujemne strony organizacji seminarjum, śmiem twierdzić, że nawet takie, jakie jest obecnie, w pewnej mierze jest niezastąpione — o ile przy projektowanej już obecnie zmianie — nie usunie się niebezpieczeństwa zlekceważenia kultury nauczycielskiej t. z. tonu.

Myślę o kulturze społecznej i obyczajowej, jaką otrzymują uczniowie seminarjum, nie o ogładzie towarzyskiej, ale tej głębszej, napozór mniej widocznej. Czy to sprawa koncentracji przedmiotów około pedagogiki i psychologji dziecka, czy obcowanie młodzieży z dziećmi w szkole ćwiczeń pod kierunkiem wychowawców, czy obcowanie duchowe z umysłami ludzi, dla których troska o szczęście dzieci i dobro społeczeństwa były głównem zadaniem życia — dość, że uczniowie rzeczywiście nastawiają sie na pewien ton, jak mówi dyrektor Paluchowski, ale ton ten jest nader sympatyczny, nazywa się: „miej serce i patrzaj w serce".

Przychodzi mi na myśl fakt pozornie błahy, a jednak nie bez znaczenia: dość porównać wyraz twarzy tej samej uczennicy przy wejściu do szkoły i po latach 5: zmiany widoczne to już nietylko dojrzałość, wyższy stopień rozwoju umysłowego: to uduchowienie, pewien odcień macierzyńskiej tkliwości. W ostatnich czasach pisano i mówiono wiele o tem, że seminarzyści i seminarzystki nic nie robią dla podniesienia życia na wsi, że szukają własnej przyjemności, że nie pracują nad własnem wykształceniem etc. etc.

Gdy chodzi o wyciąganie wniosków, najskwapliwiej syntetyzujemy fakty z dziedziny moralnej, są one bowiem tak skomplikowane, iż zawsze w nich możemy znaleźć coś na potwierdzenie naszych założeń, chociaż ktoś inny, analizując też same zjawiska, dojdzie do innych wyników i także mieć będzie słuszność. A prawda jest podobno w środku. Nauczycielstwo wiejskie, pracujące z 4 lub więcej oddziałami na 2 zmiany, poprawiające po lekcjach zeszyty oddziałów, mających na zmianę „ciche zajęcia", przygotowujące te zajęcia na dzień następny, piszące ciągle sprawozdania z tego, co zrobiły, lekcje wzorowe i gotujące w międzyczasie dla siebie mleko lub herbatę, o ile nie ma przy sobie matki lub siostry, zabiegające o opał, zapasy zimowe, pomoce szkolne etc. etc., to też przecie praca nielada. Utarło się przekonanie, że, wbrew możliwości, nauczyciel musi dawać i odczyty i pokazy, i towarzyskie zebrania, i przedstawienia, urządzać spółdzielnie, kasy, koła i t. p. Nie tracąc kontaktu z byłemi uczennicami, widzimy, że, ile mogą, walczą z apatją, sobkostwem, niechęcią, podejrzliwością otoczenia przez wszystkie dnie swego życia; kruszą na odrobinki malutką swą wiedzę i zapał do ideału dla obdzielenia łaknących.

Wieś nie lubi dostarczać opału, często w klasie bywa po 5 stopni — taka mała egoistka nauczycielka chwyta za skrzypce, gra oberka, żeby dzieci potańczyły i, rozgrzawszy się, zabrały się do roboty; a inna opatula dzieci i siebie i, przeplatając ćwiczenia umysłowe fizycznemi, uczy wytrwale, aż ją, doszczętnie przeziębioną, wywożą do miasta do szpitala; inna znów, mając rodzinę, nieco lepiej od siebie „sytuowaną", nabiera ją na pożyczkę „na mapy", bo przecież bez map uczyć nie można, a wieś kiedyś odda; inna tak się stała niezbędna w życiu wsi, iż, choć już dawno daleko się przeniosła, musi przyjeżdżać do dawnych wychowanków, którzy rady jej koniecznie potrzebują. My dobrze wiemy, ile razy one do nas zwracają się, chcąc, żeby praca szła dobrze, coraz lepiej, jak, czując braki, szukają na nie ratunku. Ale społeczeństwo obojętnie patrzy na ich borykanie się, skwapliwie podkreśla fakty ujemne, nad dodatniemi pocichu przechodzi do porządku dziennego.

Czy to, co napisałam, ma być obroną seminarjum? Bynajmniej: silnie przekonana jestem, że jego czas minął, że szkoła średnia, a po niej rok lub dwa zawodowych studjów rozszerzą horyzont, pogłębią zainteresowania, sprawią, iż nic, co ludzkie, nie będzie obcem przyszłemu nauczycielowi, tylko oglądam się: gdzie ten kandydat otrzyma tę kulturę wychowawczą, którą daje teraz seminarjum? Jak stworzymy w szkołach średnich takie ośrodki wychowawcze, któreby zneutralizowały to silne

rozproszenie, rozbieżność, dyletantyzm wszechstronny, pogoń za błyskotliwością? Tak, jak się dzieje dotychczas, seminarja stwarzają ludzi, odpowiedniejszych do życia, które ich czeka.

I jeszcze jedno: częste zarzuty płytkości wiedzy, powierzchowność wykształcenia, braku ścisłych wiadomości, jakie czynią seminarzystom, należy rozciągnąć na całą dzisiejszą młodzież. Przerzuciwszy się z właściwym Polakom temperamentem od metody paznokciowej do quasi indukcyjnej[1]), wprowadziliśmy młodzież na teren lekkomyślnego wnioskowania, lekceważenia mowy i wiedzy cudzej, niechlujności w mowie, piśmie i myślach. A teraz czynimy odpowiedzialnemi wyłącznie tych, których dla innych powodów skazujemy na niebyt. Bądźmy umiarkowani i sprawiedliwi w sądach.

F. J.

X. L. BIŁKO (Poznań).

W KWESTJI MŁODZIEŻY POZASZKOLNEJ.

Są fanatycy różnego pokroju. Od jednego, zajmującego się specjalnie młodzieżą pozaszkolną, usłyszałem takie zdanie:

„Bardzo to pięknie, że się tyle myśli, pisze i robi dla należytego postawienia szkolnictwa powszechnego. Ale dla kogo to wszystko? — przecie dla dziecka, które naogół w Polsce, zwłaszcza na wsi, znajduje i tak opiekę w rodzinie. A tymczasem co się robi dla młodzieży, po opuszczeniu szkoły, w wieku od 14 — 24 (?) lat, w którym ona przechodzi okres przełomu, kiedy wpływ dobry rodziny maleje do minimum? Literalnie nic, a jeżeli kto woli — to mało co. A przecież właśnie ta młodzież potrzebuje szczególnie pomocy. Przechodzi lata dojrzewania, najważniejsze dla całego życia. Zostawcież dzieci w rodzinie, a twórzcie wielkie dzieła dla wychowania młodych, dla dzisiejszej młodzieży pozaszkolnej"……

Naturalnie, że w słowach tych tkwi wielka przesada. Ale i to niewątpliwie prawda, że w Polsce za mało dziś poświęca się uwagi nadzwyczaj ważnej i trudnej kwestji młodzieży pozaszkolnej. Przecież ta młodzież, w wieku od 14 — 24 roku życia (raczej może do 18. Przyp. Red.), zajęta w pracy na roli, w warsztacie, fabryce czy biurze, — to armja, licząca około 3,000,000 głów. Któż jej poświęca uwagę? Jest trochę szkół

[1]) O metodzie laboratoryjnej nie może być jeszcze mowy wobec liczby uczniów w klasie, liczby przedmiotów, przeznaczonych do wystudjowania i zakresu programów.

dokształcających, zawodowych, są kursy, są organizacje, skupiające tę młodzież i to wszystko w bardzo skromnych rozmiarach.

Zainteresowanie tą kwestją, nie jest dziś takie, jakie być powinno? Wszak tu rozchodzi się o 90% młodego pokolenia polskiego wogóle, a więc o czynnik, który będzie trzonem potęgi państwa.

Przedewszystkiem więc władze i społeczeństwo nie mogą sprawy tej przeoczyć, owszem, należy jej poświęcić baczną uwagę.

Na całem społeczeństwie ciąży obowiązek zajęcia się przyszłością szerokich mas narodu, a w tem na jedno z pierwszych miejsc, wybija się nauczyciel. Dlaczego? Pomijam to, że nauczyciel najwięcej metodycznie jest przygotowany do pracy społecznej wśród młodzieży. Główny nacisk położyłbym tu na rzecz zasadniczą. Mianowicie: nauczyciel jest wychowawcą narodu. Czy ten naród będzie takim, jakiemi wyjdą dzieci w 14 roku życia ze szkoły? Nie! W szkole położono tylko fundamenty ogólnego wykształcenia i wychowania. Na tych podwalinach — życie buduje swój gmach. Zanim dziecko dojdzie do pełnoletności, musi przejść okres młodości, najeżony dziś zwłaszcza wielu trudnościami i niebezpieczeństwami. W tym okresie następuje dopiero krystalizacja pojęć, wyrobienie poglądu na życie, na prawa i obowiązki. Do głosu w życiu dochodzi nie dziecko wprost z pod pieczołowitej ręki nauczyciela, lecz po przeprawie przez burzliwe lata dojrzewania i fizycznego i duchowego. Czy ta przeprawa skończy się po myśli tego, który w duszę dziecka z olbrzymim nakładem pracy wkładał pierwsze ziarna prawości, ofiarności i obywatelskiego pojmowania życia? Pozostawienie młodzieży w tym okresie życia bez pomocy — to przekreślenie często całej pracy nauczyciela w szkole.

Wychować naród, to znaczy dostarczyć jednostek uświadomionych i prawych dla życia publicznego w Polsce, a więc ludzi, którzy przeszli normalnie ewolucje młodości i stanęli na właściwem miejscu i w właściwy sposób do działalności publicznej.

Zadanie wielkie, a dla nauczyciela specjalnie ważne, bo tylko praca społeczna nad młodzieżą pozaszkolną sprawi, że kapitał włożony w latach szkolnych w duszę dziecka nietylko

nie zostanie zużyty w niewłaściwym kierunku, ale przyniesie należyte korzyści.

Jasną jest rzeczą, że akcja, mająca na celu usziachetnienie i przetworzenie 3,000,000 ludzi, musi być dobrze obmyślana, metodycznie ujęta, planowa i systematyczna.

Czy nauczyciel polski w obecnych warunkach może się podjąć tak wielkiego zadania? Znając ogrom obowiązków i pracy nauczycielskiej przy obecnych programach i systemie nauczania, a przedewszystkiem nadmiernem obciążeniu nauczycieli szkół powszechnych, nie trudno dać odpowiedź. Olbrzymia luka w ustawodawstwie w tym kierunku jeszcze bardziej stan sprawy pogarsza. A jednak nie można tej kwestji pozostawić nawet w obecnej fazie dalszemu losowi. Musimy zdobyć się na wysiłek i zabrać się szerzej i głębiej do dzieła.

Każdy może dołączyć tu swoją cegiełkę, na jaką go stać. Inna rzecz, że całość akcji, dyrektywy, sposoby przeprowadzenia — to wszystko musi wychodzić z jednej centrali, traktującej tę sprawę fachowo i odpowiednio do wielkości zagadnienia. Jest to już kwestja inna, do której jeszcze powrócimy.

Na razie jedno stwierdzić wypada: kwestja wychowania młodzieży pozaszkolnej ściśle się łączy z powołaniem nauczyciela, sprawie tej nauczycielstwo poza swemi obowiązkami zawodowemi specjalną powinno poświęcić uwagę i o formach i sposobie tej pracy dziś trzeba koniecznie zadecydować.

Od Redakcji: Sprawa poruszona wymaga szerszego omówienia. Ze względu na ważność tej kwestji i na stosunek nauczycielstwa do niej upraszamy P. T. Koleżanki i Kolegów o nadsyłanie nam swojej opinji, choćby w krótkich słowach. Zużytkujemy je w dalszych artykułach na ten temat.

T. WIEROŃSKI (Niedźwiednia).

SZKOŁA SMUTNA — CZY RADOSNA?

Na wiejskiej drodze lub miejskim bruku widzimy bawiące się dzieci. Odczuwamy przypływ radości, która rozpromienia nasze twarze blaskiem uśmiechu i rozrzewnienia. „Jak pięknie one się bawią". To mówiąc, popełniamy wielki błąd. Te dzieci uczą się. Niewidzialny nauczyciel — przyroda, — uchwyciwszy je za rączki, wyprowadził tu na naukę, skierowuje obserwację dziecka na przeróżne zjawiska i przedmioty, rozbudza w nim ciekawość do wiedzy, stwarza najrozmaitsze sytuacje, dając pole dziecku do odkryć. Rzecz jasna, że nauka ta szyb-

ciej postępuje u dzieci miejskich, ale temsamem jest powierzchowniejszą. Miasto bowiem dostarcza dziecku więcej wrażeń, dziecko obserwuje wszystko po łebkach i goni za nowością. Przeciwnie na wsi; spokój, monotonja wpływają zda się hamująco na rozszerzanie się horyzontu myślowego dziecka. Jednak dziecko wiejskie, stykając się częściej z temi samemi zjawiskami, gruntowniej je obserwuje, przez co zdobywa głębszą i na trwalszych podstawach zbudowaną wiedzę.

Chodzi sobie dziatwa na naukę do matki przyrody, robi postępy, a korzystając z nieograniczonej swobody ruchów i zainteresowań, zdobywa nieco samodzielności. Wróciwszy do domu, zasypuje nas starszych tysiącem najróżnorodniejszych pytań, na które nieraz nie możemy dać odpowiedzi.

Przeminął błogi okres przedszkolny. Oto „pan nauczyciel", (którym matki straszą niegrzeczne dzieci), wpisuje te maleństwa do metryki szkolnej i każe im przyjść w oznaczonym czasie. Ileż to nadziei snują dumni rodzice, ileż narzekań i przekleństw ślą pod adresem „pana" wieśniacy.

Jednak napróżno — wyrok zapadł — usankcjonowany przymusem szkolnym i tym podobnemi „ustawami".

I oto nadszedł ów dzień, który stał się początkiem nowego okresu w życiu dziecka. Oto schodzi się dziatwa z uczuciem lęku, kurczowo ściska dłoń ojca, matki lub opiekuna w obawie, by nie odeszli. A szkoła wionąca powagą i dostojeństwem, — a częściej niestety stęchlizną zmurszałych ścian tonących w półcieniu jednookiennej izby, — pochłania te maleństwa poto, by — jak się to często słyszy — „z tej gliny ulepić człowieka".

W izbie szkolnej czeka odświętnie ubrany „pan", który z miną uroczystą, lub ze zdawkowym uśmiechem Chińczyka, odbierając powierzoną sobie dziatwę, — zda się — zapewnia stroskanych rodziców: „dam sobie radę, bądźcie pewni".

Rozglądają się dzieci dokoła. Na ścianach kilka niezrozumiałych obrazów, w kątach, tablica, szafa, a czasem nawet liczydło. Oto wszystko, co dziecku ma zastąpić dawną szkołę. O ile piękniej wyglądały te izby szkolne, do których wiodła dziatwę przyroda, lub król wszechwiedzy — przypadek. Czyśmy starali się o to, by nie dać dziecku odczuć tego kontrastu?!

Lecz oto te refleksje dziecięcego umysłu przerywa donośne „Uwaga! Ręce wstecz!" Czasami te imperatywy poprzedza wycieczka nauczyciela między ławki. A więc kilka powłóczystych, uśmiechem okraszonych spojrzeń, po których następuje kłopotliwe dla dziecka pytanie: „Jak się nazywasz?"

Następnie zaczyna się zakuwanie indywidualnie rozwijających się dusz w okowy mechanicznie pojętej karności, szablonowej rutyny porządków szkolnych.

Karność, rzecz piękna, wychowawczo oddziaływująca, w życiu społeczeństw konieczna, jednakowoż nie można jej wprowadzać raptownie kosztem indywidualnych „nałogów" i dyspozycyj. Bynajmniej, nie mam

zamiaru być apostołem skrajnego indywidualizmu, który w wychowaniu jest prądem szkodliwym, ponieważ sprzeciwia się zasadom życia społecznego. Nie wynika z tego, byśmy mieli uciekać się do metod „pruskiego rutynizmu", gdyż wszystko, co krańcowo pojęte, nie jest wychowawczo twórczem.

Szkoła nasza musi być — szkołą radosną, — dziatwa, która jest sercem tej szkoły, a nauczyciel regulatorem szybszych lub powolniejszych tego serca uderzeń, powinni stworzyć taką organicznie zwartą jednostkę, by w życiu szkolnem nie mogło być mowy — o hegemonji Aten nad Spartą lub odwrotnie. By się ten cud ziścił, trzeba wobec dziatwy zająć takie stanowisko, któreby odpowiadało potrzebom duszy dziecka i celom pracy wychowawczej, a wykładnikiem tego stosunku powinna być: — szczerość, a nie poza, przyznanie dziecku praw wolnego człowieka, a nie rutynizm i koszarowa dyscyplina, radość tworzenia, a nie rzemieślnicze — choćby nawet sumienne — odrabianie godzin, podchwytywanie stosownych okoliczności, a nie planowe zakuwanie głów, a ponad wszystkiem niech panuje atmosfera twórczej rozrywki, nie zaś ciężki opar nudnych lekcyj, — celem terminowego wyczerpania programu. — Można program wyczerpać, lecz drogą mniej programowej, bezpłodnej rutyny.

Powie niejeden: — „To bajki o ideałach — kiedy niema warunków pracy, kiedy rząd po macoszemu traktuje nasz byt materjalny, kiedy nie sankcjonuje się przymusu szkolnego, nie uzgadnia się poglądów na temat jednolitego ustroju szkolnictwa i t. d."

Ja na to odpowiem: — Im w przykrzejszych pracujemy warunkach, tem znośniejszemi one się staną, gdy staniemy na takiej wyżynie, iż zdobędziemy ten „dar Boży" nauczania, zamiast męczenia siebie i dziatwy, a wówczas przy pracy i po niej z uśmiechniętą będziemy ukazywać się twarzą.

Gdy stworzymy tę „Szkołę radosną", wtedy weselszem wyda się nam życie i przestaniemy z westchnieniem wygłaszać sentencję: „Zaszczytny to zawód nauczycielski, ale uciążliwy", — a dawne przekleństwo Greka: „Obyś cudze dzieci uczył" — straci moc klątwy, a stanie się błogosławieństwem.

INSCENIZACJA.

Do ulubionych zabaw dziecinnych należy przedstawienie. Mali aktorzy ubierają się w chustki, prześcieradła, czy choćby jak „Sabcia mała" w „babci czepek", przesuwa się kilka krzeseł inaczej niż zwykle i rozpoczyna się coś w rodzaju comedia del arte — djalog układany w czasie gry. Repertuar jest bardzo bogaty. Są obrazki w rodzaju: mama i dzieci, odwiedziny sąsiadek, scena u kupca, są bajki: Kopciuszek Czerwony kapturek, Jaś i Małgosia. W czasie Bożego Narodzenia przedstawia się jasełka, a djabeł wygłasza nieodwołalne: „Królu Herodzie, za twe zbytki pójdź do piekła, boś ty brzydki". — W niektórych okolicach do dziś przetrwał zwyczaj chodzenia z gwiazdą, z kozą, z gaikiem, z kogutkiem. Są to tradycyjne przedstawienia, związane z obchodem świąt chrześcijańskich, a z jeszcze dawniejszemi zwyczajami czasów pogańskich.

Szkoła powinna umiejętnie zużytkować zamiłowanie dziecka do przedstawień, zwłaszcza w pierwszym okresie nauki, gdy dziecko odczuwa żywą potrzebę zabawy, a bujna wyobraźnia uzupełnia braki rzeczywistości. Dziecko starsze nie zadowoli się prymitywnemi formami ekspresji, posiada bowiem krytycyzm i jeśli bierze udział w przedstawieniu, to wymaga odpowiednich kostjumów, wyuczonych ról, sceny, dekoracji i t. p. Zanim ta chwila nastąpi, stosujemy w szkole inscenizację powiastek, wierszyków, piosenek. Sprawimy dzieciom wiele radości, pozwolimy im przeżyć sytuacje, w jakich się znajdowali bohaterzy z opowieści, wywołamy czynną reakcję — a więc będziemy w zgodzie z wymaganiami pedologji.

Pewną trudność przy dotychczasowej inscenizacji powiastek stanowi to, że mała grupa dzieci jest aktorami, — reszcie przypada rola widzów. Tylko Janek Wędrowniczek prowadzi pogawędkę z panią Marcinową, prowadzi rozmowę, otrzymuje jabłuszka i pięknie się kłania — reszta nic. Poniżej przytaczamy przykłady inscenizacji wiersza lub piosenki, w której bierze udział cała klasa.

Prz. 1. Piosenka: I. „Kto się czai na tym płocie?“ (1. Dzieci podają sobie ręce parami, tak jak siedzą w ławkach, splecione dłonie podnoszą do góry — to płot; kiwają dużemi palcami rąk — to uszy kota). „Cicho sza, cicho sza“. (2. Palec wskazujący na ustach, co drugi wyraz). „Jakie ślepki błyszczą kocie?“ (r. 1). „Cicho sza, cicho sza“. (r. 2). „Ej, wróbelku strzeż się kota“. (r. 3, grożenie palcem ręki prawej). „Tra — la — la — la — la — la — la“. (r. 4. Wyklaskiwanie „la“). „Bo cię porwie ten niecnota“. (r. 5. Grożenie palcem ręki lewej). Tra — la — la — la — la — la — la“. (r. 4).

II. „Kotek wchodzi coraz wyżej“. (r. 6). Dzieci rękami wykonywują ruch, jak przy wchodzeniu na drabinę). „Cicho sza, cicho sza“. (r. 2). „Coraz wyżej, coraz bliżej“. (r. 6). „Cicho sza, cicho sza“. (r .2). „Wróbel skacze, ani pyta“. (r. 7. Ręce skurczone jak skrzydła, dzieci podskakują na miejscach). „Kot znienacka (r. 8, postawa nieruchoma z rozstawionemi dłoniami — pauza) „wróbla chwyta“ (r. 9, ruch chwytania ramionami). „Tra — la — la — la — la — la — la“ (r. 10, rytmiczne niby ocieranie łez).

Tę samą piosenkę można przeprowadzić jako grę w kole. W środku koła skacze wróbel i skrada się kot, dzieci w kole klaszczą, stojąc w miejscu, inne ruchy wykonywują w pochodzie kołem.

Przykład 2. „A kto tę choinkę“ — (r. 1. Choinka stoi w środku, porusza lekko wyciągniętemi rękami — wiatr porusza gałązki. — Dzieci w kole przy pierwszych słowach każdej zwrotki podnoszą miarowo ku górze prawę ręką, przenosząc ciężar ciała na prawą stopę, wskazują choinkę) — „zasiał w ciemnym lesie?“ (r. 2. Dzieci wydobywają niby z płachty nasionka i sieją jedną ręką). „Zasiał ci ją ten wiaterek, co nasionka niesie“ (r. 3. Taktowanie miękkim ruchem oburącz na dwa w pochodzie). „A kto tę choinkę (r. 1) ogrzał w ciemnym boru?“ (r. 4, obie ręce wyciągnięte ku choince gestem współczującym). „Ogrzało ją to słoneczko z niebieskiego dworu“. (r. 5. Taktowanie oburącz na dwa ponad głową, oczy wzniesione ku górze). „A kto tę choinkę (r. 1) poił

w ciemnym gaju?" (r. 6. Ruch jak przy piciu wody, pochylenie głowy w tył). „Poiły ją ranne rosy i wody z ruczaju" (r. 7. Ręce w bok, z końców palców strząsają niby krople rosy, cały pochód wije się, naśladując kręty bieg strumienia). „A kto tę choinkę (r. 1) wyhodował z ziarna?" (r. 8. Dzieci patrzą jakby na ziarno ściśnięte w dwu palcach wyciągniętej ręki). „Wychowała je mateńka — ziemia nasza czarna". (r. 9. Przy słomie „ziemia" dzieci dotykają ręką podłogi).

H. T.

SPRAWY SAMOKSZTAŁCENIOWE.

Wykłady pedagogiczne przez radjo. Komisja działająca, z upoważnienia władz szkolnych, organizuje w miesiącu grudniu następujące wykłady przez radjo:

w czwartek, 1 grudnia o godz. 12 m. 5 p. Regina Rudzińska: Potwory morskie;

w sobotę, 3 grudnia o godz. 16: p. dr. Jan Mydlarski: Antropologja i pedagogika;

w poniedziałek, 5 grudnia o godz. 17 m. 20: p. dr. Ignacy Wieniewski: Uwagi w sprawie wykształcenia klasycznego w szkole średniej;

w środę, 7 grudnia o godz. 16: nacz. p. dr. Stanisław Tynelski: Z zagadnień sieci szkół powszechnych w Polsce;

w czwartek, 8 grudnia o godz. 12 m. 5: prof. Tadeusz Adamczyk: W 250-letnią rocznicę śmierci Bartłomieja Zimorowicza;

w sobotę, 10 grudnia o godz. 16: Wiz. p. Kazimierz Czerwiński: Psychologja zwierząt w szkole;

w poniedziałek, 12 grudnia o godz. 17 m. 20: nacz. Dr. Tadeusz Waryński: Stan obecny i zadania szkół handlowych;

w środę, 14 grudnia o godz. 16: wiz. p. Lucjan Zapolski: Opieka szkolna, jej obowiązki i zadania.

w czwartek, 15 grudnia o godz. 12 m. 5: Prof. Kazimierz Sikorski: Kto to był Stanisław Moniuszko.

KRONIKA.

Dzieci Warszawy. Stolica ma obecnie przeszło 200 tysięcy dzieci i młodzieży, w tem 90 tys. w wieku przedszkolnym. 4 tysiące dzieci znajduje się w przedszkolach.

Organizacja szkolnictwa powszechnego. W czasie od 5 do 10 grudnia r. b. odbywać się będą w Warszawie obrady poświęcone organizacji szkolnictwa powszechnego. Udział w nich wezmą naczelnicy wydziałów i wizytatorzy szkolni ze wszystkich kuratorjów, oraz urzędnicy z minist. oświecenia.

Pierwszy dzień zjazdu przeznaczony będzie na krytyczny rozbiór materjału liczbowego, zawartego w wydawnictwie min. oświecenia p. t. Szkoły powszechne Rzeczypospolitej Polskiej w r. 1925/26", w zastosowaniu do rejonów wizytacyjnych i okręgów szkolnych; drugi dzień poświecony będzie metodom opracowywania sieci szkolnej, a w związku

z tem w sprawie komasacji szkół i wyboru miejsc pod nowe szkoły; trzeci dzień wypełni omówienie metod obliczania liczby dzieci w wieku obowiązku szkolnego na podstawie spisu dzieci z r. 1926 i związanej z tem sprawy określenia etatów nauczycielskich i izb lekcyjnych w latach najbliższych; czwarty dzień użyty ma być na dyskusję nad realizacją sieci szkolnej wysoko zorganizowanej na przykładach kilku powiatów. Piąty i szósty dzień wypełnią luźne referaty na temat: frekwencji uczniów, krytyki planów budynków szkolnych, realizacji powszechnego nauczania na terenie województw wschodnich, regulacji serwitutów, udziału szkół w powszechnej wystawie krajowej w Poznaniu i inne.

Obchody ku czci Św. Stanisława Kostki w roku bieżącym były bardzo liczne i stały się żywiołową manifestacją młodzieży katolickiej. Przed świętem ukazały się listy ks. Prymasa Hlonda i ks. biskupów. We wszystkich miastach odbyły się uroczyste nabożeństwa i akademje. Akademicy w Poznaniu, Związek młodzieży przemysłowej i rękodzielniczej w Krakowie i Lwowie, Stowarzyszenie młodzieży w Wilnie, młodzież szkół średnich, zawodowych, powszechnych w całym kraju czciły w dniu 13 listopada swego św. Patrona.

W 11-ą rocznicę zgonu Henryka Sienkiewicza t. j. dn. 15 listopada zostało odprawione nabożeństwo żałobne w katedrze warszawskiej, a młodzież złożyła kwiaty na grobowcu w podziemiu katedry.

Bibljoteka Polskiego Komitetu Pomocy Dzieciom została otwarta w siedzibie własnej w Warszawie przy ul. Jasnej 11. Księgozbiór obejmuje 850 dzieł naukowych, 66 czasopism polskich i zagranicznych, skompletowane materjały ustawodawcze o opiece nad matką i dzieckiem. Pozatem tworzy się specjalne komplety do wysłania na prowincję np. z zakresu wychowania w zakładach zamkniętych i ośrodków zdrowia i t. p. Przy bibljotece będzie czynna poradnia. P. K. P. Dz. rozpoczął w r. b. akcję rejestracji czynnych obecnie zakładów opiekuńczych dla dzieci, a mianowicie: żłobków, kropli mleka, szpitali, ambulatorjów, burs, sierocińców, świetlic, kolonij leczniczych, wakacyjnych i t. p. Następnie mają się odbywać dłuższe wizytacje wymienionych zakładów. P. K. P. Dz. współpracuje z rządowemi kursami, kształcącymi personel wychowawczy zakładów i w tym kierunku bibljoteka ma oddać usługi. Korzystanie z bibljoteki jest bezpłatne. Jest ona otwartą w poniedziałki, środy i piątki od 12 — 3 i 5 — 8, we wtorki, czwartki i soboty od godz. 9 — 3.

„Dobra Prasa“. Na wzór instytutów zagranicznych takich, jak francuski „Maison de la Bonne Presse, włoski — Buona stampa“ — została założona w Płocku instytucja pod nazwą „Dobra Prasa“. Działalność prowadzona w duchu katolicko-narodowym obejmie: 1) wydawnictwo broszur antikomunistycznych, a następnie społecznych i pedagogicznych, 2) wydawanie czasopisma „Niwa“ od 1/I 1928 r. Oddz. w Warszawie, Pl. Grzybowski 3/5.

Nakładem Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.

Odbito w Drukarni Wzorowej, Warszawa, Długa 20. Telefon 416-60.

Uniwersytetu Gdańskiego Biblioteka

Wyższa Szkoła Pedagogiczna Biblioteka Gdańsk