

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: **Antonina Tyszkowska.**

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

Ś. P. JÓZEF KALLENBACH.

Dnia 12.IX zmarł w Krakowie ś. p. prof. Józef Kallenbach. Straciła w Nim nauka polska znakomitego znawcę literatury i profesora uniwersytetu. Młodzież straciła, przodownika, który od szeregu lat prowadził ją w krainę piękna naszej literatury. Jako profesor kolejno na uniwersytetach we Fryburgu, we Lwowie, w Wilnie, w Warszawie, a ostatnio w Krakowie, wychował szeregi młodych ludzi, którzy później szli w jego ślady i poświęcili się studjom nad literaturą. Badania swoje poświęcił przede wszystkim studjom dzieł Mickiewicza i Krasińskiego. Prace jego znane i drogie są wszystkim przez swe umiłowanie naszych wieszczów. Duch narodowy, jaki przenika pisma prof. Kallenbacha, udzielał się jego słuchaczom i tworzył szeregi pracowników naukowych, przepojonych miłością kraju i piękna literatury ojczystej.

Cześć Jego pamięci!

M. MAŁACHOWSKA (Warszawa).

SZLACHETNIENIE SPOŁECZEŃSTWA.

System Zygmunta Krasińskiego.

Przedwojenny releywizm przygotował powojenne społeczeństwo do bezceremonjalnego traktowania wszelkich prawd i zasad, do zagłuszania sumienia. Dla tego dobrze jest w bolesnych czasach upadku wszelkich autorytetów moralnych posłuchać głosu tego, dla którego moralność była dobrem największym, najwyższym rozumem — cnota. Szlachetnienie społeczeństwa, cel, do którego dąży każdy wychowawca, był celem, który przyświecał twórczości Zygmunta Krasińskiego.

W tygłu kipiącym namiętnościami rasy i wielkością historii, w poszumie tryumfujących orłów napoleońskich i w tragedji upadającej ojczyzny, urodził się, żył i męźniał Zygmunt Krasiński. Patos niezwykłego dziecka, despotyzm ojca, tradycja rodu i klęska listopadowego powstania układały poemat. Poezja szła za nim od Opinogórskiej kolebki na rzymskie Forum. „Przez ciebie płynie strumień piękności, ale ty nie jesteś pięknoscią”. Przepływały uczucia miłości, nienawiści, goryczy i walki. Ojciec, generał martwił się, że synowi tak „puchnie fantazja”, przyjaciel Reevé starał się go wyciągnąć z odmętu słów na drogę działania, ale dopiero Mickiewicz powiedział mu, że nie jest pięknoscią i Krasiński uwierzył. Zaczęła się droga szlachetnienia. W listach do ojca nazwie towarzystwo Mickiewicza „niezmiernie pożytecznem”. „Nauczyłem się od niego”, pisze, „zimniej, piękniej, bezstronniej rzeczy tego świata uważać, wielu przesądów, uprzedzeń i fałszywych wyobrażeń się pozbyłem i — niezawodnie będzie to miało wpływ na dalsze moje życie, wpływ dobry i szlachetny”. „Zupełnie mi wyperswadował”, pisze w innym liście, „że szumność jest głupstwem, tak w działaniu, jak w mowie, jak w pisaniu, że prawda i prawda tylko może być piękną i ponętą w życiu, że wszystkie ozdoby, kwiaty stylu są niczem, kiedy myśli niema, że wszystko na tej myśli polega i że, chcąc być czemś, trzeba się uczyć i uczyć i uczyć i prawdy wszędzie szukać”.

...„Tylko prawda może być piękną”, a więc nie fikcja poetycka, nie układanie dramatu. Przed Zygmuntem Krasińskim, oddającym się z pasją studjom historycznym, politycznym, fi-

lozoficznym i literackim, stańło zagadnienie prawdy: czy ona jest i jak do niej dążyć?

Wypadki zewnętrzne, choroba oczu, długie przebywanie z własnymi myślami, polityka ojca, upokarzająca podróż do Petersburga, siedzenie w stolicy znienawidzonych wrogów, gra o przyszłość, o życie i o rzecz droższą od życia, o honor, łamanie się dwóch charakterów ojca i syna i zwycięstwo syna było drogą o odkrycie w sobie siły do walki o poznanie prawdy.

W cierpieniu zarysował się poecie cały system filozoficzny, oparty na myśli Bożej. W cierpieniu młodzieniec wyrósł na „Męża” i tą nazwą chciał pierwotnie ochrzcić swe dzieło, które głębią i trafnością myśli żyje do dziś dnia. „Poemat o braku serca i braku Boga”. Krasiński wstępując w wiek męski, dał świadectwo prawdzie, że wiek męski nie jest wiekiem klęski a zwycięstwa, o ile się weń wstępuje z zapasem sił duchowych. Zwycięstwa nad czem, nad młodością, nad jej złudami, egoizmami i prawdami. Bo prawda może być jedna tylko, prawda absolutna. Tak uczą nie historjozofowie, nie filozofowie, nie moralisci — tam panuje delatywizm, „ile dusz tyle serc i sądów” mówi Irydjon. Prawda jest w nauce Chrystusowej. Tę pewność zdobył Krasiński i oparł na niej swą działalność filozoficzno-wychowawczą. Zadanie szlachetnienia społeczeństwa rozwija się w jego pismach i układa się w system wychowania narodowego, oparty na Bogu i ojczyźnie.

Od wczesnej młodości zaleca Krasiński kształcenie charakteru. Młodość jest tą „rzeźbiarką, która wykuwa żywot cały” w młodości nabiera się sił do pokonania klęsk wieku męskiego. „Jak eter, z którego błękity uwite, zrósć się może w bryłę ciemną, lub jasne słońce, lub w nikłą parę, igraszkę powiewów, tak i ono (dziecko) wszystkiem być może lub niczem, wybranym niebios, lub ofiarą piekła”. „Na nim ciążyą grzechy rodziców (dziedziczność), na niego uderzają wpływy otoczenia (środowisko)”. „Młodość jest stanem w samym środku koła, w tym punkcie idealnym, nie zawierającym jeszcze przestrzeni, a zatem boskim, nie zapadłym jeszcze w kał, brud i trud i mękę rzeczywistości. Słoneczna to pora, gdy z pod stóp twoich rozchodzą się wszystkie drogi świata, a ty wszystkie trzymasz pod stopami, nie zstępując na żadną, mogąc być na wszystkich”. „Jaką by drogę nie obrał, nieszczęście czeka każdego człowieka, który niema lub zatraci serce w sobie. Dar-

mo on będzie rozumnym, rozum jest rzecz wielka, ale martwa, jest to pocisk, ale cięciwa to serce". Tak jak chce dzisiejsza pedagogika eksperymentalna uczy Krasieński. „Czucie, myśl i wola oto trzy władze ducha, z których trzecia dwie pierwsze zamyka, zawiera pod kształtem jedności". Należy więc w równej mierze kształcić oba współczynniki woli rozum i serce. Kształcić czem zapyta wychowawca, — żywem słowem i przykładem, przykładem własnym, przykładami z historii — „szkołą duchów są ludzkości dzieje". Kształcić w jakim kierunku: 1) rozwiewać złudy, 2) zwalczać egoizmy osobiste i klasowe, 3) ukazywać cel wieczny — Boga.

Rozwiewać złudy przemijających wielkości w literaturze i w historii, „tych co się oddzielili od miłości przepaścią słowa, tych których rozpacz i westchnienia szatan zbiera".

„Spytaj się Ulrycha — pisze poeta — czy nigdy nie sły-
szał, nie znał, nie ścisnął ręki postaciom, które żyły, a częścią
znikły nieszczęśliwie na ziemi; których głowa pałała jednym
tylko dzikiem marzeniem, a których serce cierpiało i żądało
i wszystko poświęciło i wreszcie pęknać musiało w żelaznych
rękach konieczności, nic nie wyprosiwszy u losów, nic nie
zdziaławszy dla braci. Zstąpili oni do grobu hańbą pozorną
okryci, wielu ludzi ich przekląło; oni święci byli uczuciem, wiel-
cy męstwem; błędem ich tylko to było, że nie wymiarkowali
czasu, sił, zasobów, słowem całego mechanizmu i matematyki
życia. — Tacy ludzie należą duszą i ciałem do poezji. Polityka
mało o nich, lub nic nie powie, historia więcej, poezja najwięcej,
wszystko może. I po wszystkie wieki byli tacy bohaterowie nie-
szczęścia, żadnem nie uwieńczeni zwycięstwem, bezsławni,
o grobach bezpomnikowych, co przeczuwali daleką zorzę, ale
jej nie mogli ujrzyć i zginęli przez to, że raczej w przeczuciu
żyli, w żądzy swojej, niż w rzeczywistości faktów ziemskich.
Z masy takich bohaterskich serc złożone (są) pokłady ziemi,
na której zakwitnie później kwiat dni pogodnych".

„Otóż uosobieniem tej masy jest Irydjon. Ale choć on jest
poetyczną prawdą, nie jest on prawdą filozoficzną. Nie zemstą
dzieją się wielkie postępy rodu ludzkiego, ale miłością, ale pra-
cą długą ducha. Ciało musi się zżymać, krwi pragnąc, mieczem
i włóczniami miotać, krótkie albowiem dni jego; Duch może
myśleć, modlić się, kochać, bo ma wieki przed sobą. Ciało,

gdy raz padnie, nie powstanie więcej; Duch z serc, co pękły, przelewa się w serca, co biją, i kończy zaczęłą drogę.

„Otóż w połowie pogańskiej dzieła, w połowie zmysłowej, młodzieńczej, bohaterskiej, poetyckiej wre ciało, wre zemsta, jako jedyna myśl; żelazo, ogień i zniszczenie idą za nią. Lecz ogień zagasa, żelazo pryska, zniszczenie w własnym chaosie nie wie, co począć; śmiech szatana nad tem wszystkim się rozlega. Ciemno i gorzko. Najszlachetniejsze cele giną niedokończonymi, ogień i żelazo słabemi są na doprowadzenie ich do końca“.

„W drugiej, ostatniej części, chrześcijańskiej, filozoficznej, następuje zbawienie: bo wszystko, co złe, darowane być musi za to, co było dobrego, i przestrzega nauka, by Duchem działać, by z pracy wieków zmartwychwstawać. Cóż to jest praca wieków? To jest praca Ducha, święta, zmusna, długa, ale jedna prawdziwa... Dzisiaj już, kierunek społeczeństwa na drodze wolności nie uznaje konwulsji rzeki, jeno uznaje konieczność rozumu i cnoty. Logika, konieczność doprowadziły autora do tego końca, choć sam się przyznaje, że on jest bardziej w sercu pogańskiej części zwolennikiem, niż filozoficznej; wolałby dzień taki jeden, choć z przegraną, niż nadzieję dalekiej przyszłości. Ale darmo, co jest, to jest: nie nasze kaprysy światem rządzą, ale rozum Boży...“

Do usłyszenia głosu Bożego w sobie jest konieczne zwalczanie egoizmu. „Za to, że nic nie kochał, nic nie czczył prócz siebie, prócz siebie i myśli potępion jesteś, potępion na wieki“ — „nie prosz o chwałę twoją, ale o dobro tych, których ci powierzają. Bądź spokojny na dumę i ucisk i natrząsanie się niesprawiedliwe: oni przeminą, ale ty i słowo moje nie przeminie“. Do usłyszenia głosu Bożego konieczne wyzbycie się wszelkich egoizmów rasowych, bądź klasowych, bo tak jak one „począ na się, upada każda arystokracja“. Wpatrzony uważnie i lepiej widzący od innych skazy w budowie socjalnej i w życiu narodem Krasiński odróżnia czasowe zamącenia psychiki (emigracja, rewolucja) od wad stałych, należących do istoty natury polskiej. W pismach swych zwraca się do wychowawców i nawołuje: 1) niech wychowawcy zwrócą uwagę na właściwości charakteru narodowego i starają się w programach szkolnych, wykładach i w obcowaniu zwalczać uniwersalizm, werbalizm i dyletantyzm, a zaprawiać młodzież do wytrwałości, do cią-

głości pracy, do działania: „nic na ziemi bez trudu zasługi ciężkiej nie dochodzi, ni kwiatu, ni owocu swego”, 2) niech rozwijają godność narodową, a tępią wahanie i bojaźń, niech młodzież odwodzą od karierowiczostwa, a pokazują cel szlachetnienia ludzkości, oparty na religji.

Religijny charakter swych pism podkreślał sam poeta i przed Słowackim spowiadał się, że nie zawsze zapewne postępował dla swego ja, że i duchy mają ja swoje, ale że nie zniszczył nigdy i nigdzie w niczyjem sercu wiary, że owszem osłabłą krzepił — nieistniejącą stwarzał, a umarłą wskrzeszał. „Kto powie — wołał z uniesieniem — że ode mnie się uczył, iż człowiek nie winien być aniołem, nie winien czuć się boskim i dążyć, odepchnąwszy podłość wszelką, w wznioślejsze okęgi i kto powie, że kiedykolwiek przystał w drugim na jedną chwilę niegodności, niedumy, niepowagi, zem kiedykolwiek zalecił brak szlachetności i urody nieśmiertelnej, by stało się zadość chwilowym chętkom lub namiętnościom moim, tego powołam... przed sąd Boga. A w dalszym ciągu już z uniesieniem religijno-patriotycznym pisze, że bił się „krwawo na tej ziemi z kochanymi o ich własną godność”, że byłby wołał „dzwon ich pogrzebu usłyszeć, niż spojrzeć na ich nieszczęście, gdyby ono miało wysnuć się z materji przez ducha opuszczonej”, byłby wołał „śmierć ich od ich poniżenia”, 3) powinni wychowawcy nauk brać od młodzieży ślubowanie, że nie zstąpią z drogi cnoty, a zachowają czystość charakteru, 4) powinni zaprawiać od najmłodszych lat społeczeństwo do życia praktycznego” trzeba pouczyć i przekonać młodzież, że handel, przemysł i adwokatura i t. p. zawody są nietylko korzystnymi, lecz zarazem ważnymi posterunkami obrony narodowej. I myliłby się, ktoby myślał, że zadaniem Krasińskiego było robienie na dobę dzisiejszą z ludzi nieziemskich aniołów. Uważał, że należy młodzież zaprawiać do praktycznego życia, do opanowywania urzędów, handlu i przemysłu, do walki o każdą placówkę polską zagrożoną przez apetyty obce. W stosunku do mniejszości narodowej nauczał „kochaj bliźniego swego, nie więcej od siebie samego”. W panującej tolerancyjności, w asymilacji, w ustępliwości i ugodowości widział lekkomyślne wyzbywanie się Polski. „Wali się z pieca na łeb ostatek godności narodowej, z nędzy i hańby powszechnej korzystają Niemcy i Żydzi”.

„Dotąd, pisze do Reeve’a, ludzie byli tytanami, istotami

pełnymi siły instynktu i nadziei, co żyją dlatego, że żyją, a nie dlatego, że pracują, teraz stać się mają ludźmi, to jest istotami myślącymi, walczącymi i pracującymi w pocie czoła..." „dotąd starali się być istotami poetycznymi, teraz mają stać się istotami moralnymi. Czekają ich inaczej w drodze poezja ogromna, ale różna od tej, która przyświecała młodzieńczym nadziejom; poezja, która tkwi w poczuciu, że się spełnia swój obowiązek”.

Gloryfikacja pracy w imię Boże dla Ojczyzny. Przez Ojczyznę do Boga, oto jest krótka i prosta droga zakreślona przez Krasińskiego. „Będę tem, czem, Bóg mnie stworzył: dobrym Polakiem zawždy i wszędy”, nie ma nic innego dla człowieka na świecie, jak wierzyć i kochać, wiarą i miłością dusze pięknieją i wznoszą się”. Wszecchność w sercu i czynach jest bezwzględny warunkiem i źródłem życia i szczęścia jednostki, ludzkości. Miłość. Krasiński kochał, ale ponad miłością świata, poezji, sławy, wyniósł miłość Ojczyzny. Ona jest motorem życia. Ona w walce daje siłę i zapewnia zwycięstwo. „Ma się pod koniec starożytnemu światu. Wszystko co w nim żyło, psuje się, rozprzęga, szaleje, Bóg i ludzie szaleją”. Jedną jest tylko prawda nieomylna i nieprzemijająca, jak Bóg jest jeden. I do niego, błędząc wśród szczelin rozpadającego się porządku świata dojść można, o ile ma się serce.

Wśród panujących pesymizmów rewelacją było dla ówczesnych miłośników literatury zakończenie Fausta Goethego. Entuzjazmował się też nim i Krasiński, pisząc do Reeve'a: „Koniec Fausta daje mi dowód, że Goethe był prawdziwie wielkim poetą, większym niż sam Byron... Goethe zrozumiał wszechświat, zrozumiał walkę dobrego i złego i kazał tryumfować dobremu”. Tylko to dobro tryumfujące inaczej przedstawia się niemieckiemu filozofowi, a inaczej po chrześcijańsku myślącemu Polakowi. Rodzaj naszej miłości określił najlepiej Mickiewicz w improwizacji: „Ta miłość nie na jednym spoczęła człowieku, jak owad na róży kwieciu, nie na jednej rodzinie, nie na jednym wieku. Ja kocham cały naród”. I dlatego bohater czyni cuda i prowadzi w nieśmiertelność. I dlatego bohater Krasińskiego jest zbawiony nie przez miłość Kornelji, ale przez jej świadectwo, że „on kochał Grecję” *).

*) Cytaty czerpane z wydania Jubileuszowego „Pisma Z. Krasińskiego”, z czterech tomów jego listów, wydawnictw Biblioteki Narodowej i pism literackich Antoniego Karbowiaka.

Miłość i wiara to są podstawy systemu wychowania narodowego społeczeństwa. Miłość narodu i wiara w Boga. Prawda absolutna, dogmat, na którym, o ile oprze się wychowanie, to przyniesie społeczeństwu te silne charaktery, o których się obecnie tyle pisze i mówi.

ANDRZEJ SZWAJ (Bereźnica, pow. Sarny).

KILKA SŁÓW O WYPRACOWANIACH PISEMNYCH UCZNIÓW.

Korzystając z zachęcenia do dyskusji na temat poprawy i znaczenia wypracowań uczniów, podnoszę pewne momenty, które inaczej należałoby potraktować, jak uczynił autor artykułu zamieszczonego w N-rze Szkoły.

Szkoła o tyle ma wartość, o ile przygotowuje swych uczniów do życia; wobec czego nauczanie, które jest tylko sterem, jest absolutnie bezcelowe, słowo bowiem jest tylko symbolem, a życie jest rzeczywistością.

Każdy z nauczycieli zna szkoły, gdzie rutyna zastępuje wykształcenie; uczniowie starają się wyłącznie o formę, nie o treść. Zeszyty ich pod względem kaligrafji i porządku są bez zarzutu, ale za to zadania i ćwiczenia bez sensu. Wszystko polega na pozorach. Nauczyciel bowiem stara się o wzbogacenie pamięci swych uczniów, a nie o rozwój ich umysłu, inteligencji.

Z drugiej zaś strony szkoła byłaby nie na wysokości swego zadania, gdyby w wypracowaniach piśmiennych uczniów pomijała stronę wychowawczą, nie zwracając uwagi na zewnętrzną stronę zeszytów, porządek, punktualność i wytrwałość uczniów w wypracowaniach pisemnych. Każda praca ucznia w szkole powszechnej musi mieć na celu nietylko kształcenie, lecz przedewszystkiem wychowanie.

Rozwój u dziecka poczucia estetycznego również musi być uwzględniony przy wypracowaniach pisemnych uczniów. Jednakże głównem zadaniem wypracowań i ćwiczeń pisemnych jest przyzwyczajanie dzieci do logicznego i poprawnego pod względem stylistyki i ortografji wyrażania swej myśli.

Niestety, ta forma nauczania najwięcej kuleje nietylko w szkołach powszechnych, lecz i w średnich, na co skarżą się, a także na uniwersytetach.

Przyczyną tego jest niewłaściwy sposób nauczania poprawnego pisania, polegający na kuciu przez dzieci zasad i reguł gramatycznych bez wyrobienia u dzieci zdolności do praktycznego zastosowania swej wiedzy gramatyczno-teoretycznej. Praktyka i życie przekonuje nas, że wiedza jest czemś innym, niż zdolność stosowania jej w życiu realnem.

Przypomnijmy sobie, jak my sami obławowani wiedzą metodyczno-pedagogiczną w seminarjach nauczycielskich lub na kursach przychodziliśmy pierwszy raz do szkoły, i nie wiedzieliśmy, co mamy z tą wiedzą zrobić, od czego rozpocząć. Błądziliśmy w miejscu, lub rzucaliśmy się na wszystkie strony, robiąc głupstwo za głupstwem, póki życie i praktyka z czasem nie nauczyły nas celowo stosować znane nam metody i zasady metodyczno-dydaktyczne w naszej pracy szkolnej.

Z tem samym zjawiskiem dzieci spotykają się przy pisaniu dyktand, ćwiczeń samodzielnych i wypracowań szkolnych. Reguły gramatyczne umieją, ale jak zastosować takowe przy pracy nie wiedzą i z tego powodu popełniają błędy.

Wobec powyższego, dla dobra poprawnego nauczania jest ważnem nie to, w jaki sposób nauczyciel będzie poprawiał błędy w zeszytach uczniów i czy atramentem czerwonym, czy zielonym, czy tym lub innym znaczkim podkreślał błędy, a zasadniczo chodzi o to, by uczeń świadomie nie popełniał błędów, mając wpojone zasady gramatyczne.

Z powyższego wynika, że nauczyciel przy nauczaniu poprawnego pisania winien najpierw dzieci nauczyć umiejętnego stosowania swej wiedzy gramatycznej w praktyce. O sposobie tego nauczania przy szczególnych typach wypracowań pisemnych tutaj mówić nie będę, gdyż na to brak miejsca i czasu, zaznaczam tylko, że przy nauczaniu gramatyki języka ojczystego głównym środkiem w rękach nauczyciela winne być nie samodzielne ćwiczenia pisemne uczniów, dyktanda kontrolne i wypracowania szkolne, lecz dyktando szkolne, które nazwałbym dyktandem nauczającym.

Polega ono na tem, że nauczyciel, przerabiając pewną regułę gramatyczną, dyktuje całej klasie zdanie lub wyraz (w zależności od tego co przerabia się i z którym oddziałem), który klasa analizuje, zastanawia się nad budową tego zdania lub wyrazu, samodzielnie wyszukuje prawidła gramatyczne, które winne być zastosowane przy pisaniu danego zdania, wyrazu,

syłaby, litery. Nauczyciel poucza, w jaki sposób należy stosować to prawidło gramatyczne w tym lub innym wypadku, kieruje myślą uczniów, budzi w nich siłę do samodzielnego myślenia przy pracy, a tem samem równocześnie zmusza dzieci do praktycznego powtarzania gramatyki i stosowania jej w życiu.

Takie dyktando pisze jeden uczeń na tablicy, a reszta w zeszytach.

Błędy popełnione przez ucznia na tablicy omawia się i poprawia z udziałem całej klasy.

W takim dyktandzie wchodzi w grę samodzielność ucznia, występuje sąd i samorzutność dziecka. Nauczyciel zaś tylko zachęca uczniów do logicznego myślenia, samodzielności w pracy, kieruje tą pracą umysłową klasy, a przez to samo praca taka nabiera wartości i celowości.

Wyżej wspomniane dyktando powinno odbywać się na każdej lekcji, przeznaczonej na gramatykę języka ojczystego i jako takowe nie wymaga kontrolowania przez nauczyciela. Lepiej będzie, jeżeli uczniowie sami poprawią jeden drugiemu zauważone błędy, gdyż w ten sposób będą wyrabiały w sobie spostrzegawczość i uwagę.

Dla pogłębienia lekcji przerobionej w sposób powyższy, nauczyciel daje dzieciom do samodzielnego wypracowania odpowiednie ćwiczenia, które uczeń przerabia albo w klasie podczas zajęć cichych lub w domu.

Przerobiwszy z klasą pewien dział gramatyki, nauczyciel w celu przekonania się, czy przerobiony materiał został opracowany przez dzieci, jak również w celu skontrolowania wyniku swej pracy, daje dzieciom dyktando sprawdzian z zakresu materiału już przerobionego.

Dyktanda sprawdziany i samodzielne ćwiczenia uczniów muszą być przez nauczyciela kontrolowane, w przeciwnym bowiem razie ich cel właściwy zostałby pominięty.

Przechodząc do omawiania sposobu kontrolowania przez nauczyciela wypracowań pisemnych uczniów, muszę wpierych zaznaczyć, że zadaniem tej kontroli winno być: 1) dać możność nauczycielowi zorientowania się w wynikach swej pracy i 2) zmusić dzieci do przekonania się czy przerobiony materiał został przez nie opanowany w zupełności, czy też nie, czego jeszcze nie zrozumiały, względnie jakie błędy popełniają i dlaczego. „Poznać swój błąd, znaczy w połowie przyznać się” —

mówi przysłówie. Niechże uczeń świadomie przekona się, że w tem czy innym miejscu gramatyki jest rzeczywiście słabym i swoje luki postara się uzupełnić.

Wyrobienie u dzieci podobnej samokontroli i samokrytyki w pracy będzie również bardzo ważnym czynnikiem wychowawczym.

Jest zupełnie błędnym i bezcelowym sposób kontrolowania pisemnych prac uczniów, polegający na tem, że nauczyciel sam poprawia w zeszytce błędy, zlicza je i w zależności od ich ilości daje ten lub inny stopień. W tym wypadku uczniowi pozostaje po otrzymaniu zeszytu zobaczyć, ile błędów poczynił i co za to od nauczyciela otrzymał. Dobrym stopniem pochwali się przed kolegami, za zły złorzeczy nauczycielowi, a praca żmudna i wysiłki jego idą na marne.

Zupełnie inaczej przedstawia się następujący sposób kontrolowania przez nauczyciela pisemnych prac uczniów.

Nauczyciel, czytając takie wypracowanie, błędów nie poprawia, lecz tylko pod błędami daje kreskę. Zwracając zeszyty, każe dzieciom samodzielnie błędy poprawiać, a wyrazy napisane błędnie wypisać w formie poprawionej. Równocześnie wybiera jedną z prac z największą ilością charakterystycznych błędów i omawia je także z całą klasą, wypisując takowe na tablicy.

Wartość takiego kontrolowania będzie polegała na tem, że dziecko, widząc w zeszytce kreskę pod wyrazem, będzie zmuszone zastanowić się nad tym wyrazem, odszukać swój błąd, przypomnieć sobie, dlaczego ten błąd popełnił: czy przez swoją nieuwagę, czy przez mylne myślenie, lub roztargnienie. Postara się przypomnieć sobie lub nawet odszukać w gramatyce odpowiedni ustęp, który da się zastosować do danego błędu, albo również dobrze będzie, jeżeli zapyta kolega, dlaczego wyraz należało napisać tak a nie inaczej. Słowem — uczeń w ten sposób bada siebie, swoją wiedzę, rozumuje i równocześnie powtarza gramatykę.

Sądzę, że takie kontrolowanie prac pisemnych i poprawianie przez uczniów swych błędów, da dziecku korzyść, gdyż będzie świadome, samodzielne i celowe.

Powyższy sposób kontrolowania tych prac uczniów może być zastosowany do wszystkich typów wypracowań pisemnych.

Główną zasadą wszelkiego rodzaju nauczaniu winna być świadoma i samodzielna praca ucznia.

Musimy skończyć z tym starym poglądem, według którego misja nasza nauczycielska sprowadzała się do przelewania ze swej głowy do głów uczniowskich pewnego zasobu wiedzy potrzebnej im w życiu.

Według mego zdania nie ten nauczyciel spełni lepiej misję swoją w szkole, który da swym uczniom więcej wiedzy, lecz ten, który nauczy dzieci samodzielnie dochodzić tej wiedzy, rozszerzać ją i w szkole i poza szkołą, w życiu.

Siła wzrostu i rozwoju duszy i charakteru dziecka powinna leżeć nie w nauczycielu, lecz w samym dziecku. Zadaniem nauczyciela jest budzić tę siłę, wzmacniać i kierować takową, nadając jej pewien kształt, jak również nauczyć dzieci stosować zdobytą wiedzę w życiu realnym — i to zadanie mieć należy na uwadze także przy wypracowaniach piśmiennych uczniów.

LEON MARON (Lembarg).

SPIEW—JAKO CZYNNIK WYCHOWAWCZY.

„Naród, który przestaje śpiewać, przestaje i żyć“. Jest to stare przysłowie. Pieśń bowiem każda jest odzwierciedleniem duszy danego narodu. Tworzy się ona samorzutnie między prostym ludem. Z biegiem czasu pieśń taka nabiera coraz to więcej form muzycznych, dostawszy się do ucha więcej muzykalnego i w ten sposób staje się niejednokrotnie pieśnią całego narodu, jak u nas np. dzisiaj hymn, a dawny mazurek Dąbrowskiego.

Adam Mickiewicz, który tak pięknie opracował prymitywy pieśni, przekazał potomności, święty, nienaruszalny dogmat, zawarty w słowach. „O pieśni — polska — o arko przymierza — między dawnymi i młodszymi łąły, w tobie lud składa broń swego rycerza, swych myśli przędzę i swych uczuć kwiaty — o pieśni — tyś żadnym niezłamana ciosem, póki cię własny naród nie znieważy“.

Jeżeli weźmiemy pod uwagę cel nauki śpiewu, to odpowiedzieć musimy, że celem nauki śpiewu nie może być nic innego, jak piękny śpiew. To znaczenie pierwszorzędne. Wszystkie inne cele mają znaczenie drugorzędne. Cała wartość i cała moc śpiewu leży w pięknie — którym oddziałuje na dusze ludzkie. Jeżeli śpiew ma uszlachetnić dzieci i podnosić je, jeżeli ma budzić wzniosłe uczucia miłości Boga — Ojczyzny — przyrody — jeżeli ma wywołać w duszy dziecka te uczucia, jakie ukryte są w melodji i słowach pieśni, musi być piękny. Śpiew pozbawiony piękna, niema żadnego znaczenia, a wywiera raczej wpływ ujemny, aniżeli dodatni.

Nauka śpiewu przeszła w ostatnich latach wielką ewolucję. Zmieniły się bowiem nie tylko sposoby i metody nauczania, ale uległ zmianie nawet i sam cel nauki śpiewu.

Śpiewanie piosenek, czynnik niezmiernie ważny, nie jest już jedynym naszym celem, do którego dążymy, lecz jest jednym ze środków do umuzykalnienia. Do tego umuzykalnienia, które stanowi dziś główne zadanie nauki śpiewu, doprowadzamy dopiero stopniowo przez rozwijanie poczucia rytmu, kształcenia słuchu — wyrabianie smaku — i sądu artystycznego, oraz zdolności odczuwania muzyki. W tym kierunku idą nasze dzisiejsze programy, które dążą do pogłębienia tego przedmiotu i rozszerzenia jego zakresu.

Wartość nauki śpiewu jest wielka. Wszędzie, w każdym przedmiocie znajdujemy pomoc dla nauki śpiewu, a z drugiej strony, nauka śpiewu jest czynnikiem niezmiernie ważnym — naukowym — i wychowawczym dla innych przedmiotów — np. w wychowaniu fizycznym — moralnym, społecznym i nawet umysłowym. Wychowanie fizyczne zawdzięcza nauce śpiewu rozwój jednego z najważniejszych zmysłów t. j. słuchu, dalej umiejętność prawidłowego oddychania. Ma więc wpływ dobroczynny na cały organizm — rozwija klatkę piersiową i jest środkiem niejako profilaktycznym w walce z chorobami płucnymi.

Również i wychowanie moralne znajduje pomoc w nauce śpiewu. Trudność zadania polega na tem, że mamy wywierać wpływ moralny, nie tylko na umysł, ale i na serce, które chcemy obudzić, oraz na wolę, którą chcemy wzmocnić. Aby tego dokonać i wpoić zasady, które mają być busolą na całe życie, same słowa nie wystarczają. Trzeba bowiem niejedno wprost z duszy do duszy przelać, nby mocą sugestji. To działanie ułatwia nam nauka śpiewu więcej, jak każda inna — bo łączy dzieci w jedną całość, budzi ospałe — uspakaja je — podporządkowuje woli nauczyciela i przez pieśń otwiera serce i duszę dzieci.

Dzięki władzy, którą nauczyciel przez zdobycie wdzięczności u dzieci za dostarczenie im wielkiej przyjemności przez śpiew posiada, może dodatnio wpływać na rozwój uczucia oraz woli. Śpiew, jako najsilniejszy i najbardziej bezpośredni wyraz uczuć, potęguje i pogłębia nawet więcej, niż poezja — uczucia religijne, narodowe i etyczne, wyrażone w utworze śpiewanym, dzięki czemu utrwalają się one silniej, zapadając w głąb duszy dziecka. Jeżeli systematycznie wpływamy na dzieci, aby kosztem wysiłku i pewnego zaparcia się siebie dążyły do dokładnego wykonania ćwiczeń i pieśni, to kształcimy temsamem, uczymy je łamania trudności, ćwiczymy wolę. Zaprawia je to zarazem w dążeniu do doskonałości, które jest warunkiem nieodzownym wszelkiego postępu.

Co się tyczy uspołecznienia, znajdujemy w nauce śpiewu pomoc nie zrównaną. Szkoła przedstawia małe społeczeństwo, chór zaś szkolny jest nim, w ściślejszym jeszcze znaczeniu.

Z jednej strony uczy dzieci solidarności względem siebie, a z drugiej poddawanie się woli nauczyciela, a więc przyzwyczajają je do karnej. Jest to oprócz tego pierwsza akcja zbiorowa dla wytworzenia czegoś pięknego. Najmniejsze nawet dzieci odczuwają, że działają wspól-

nie, że każde dokłada swą cegiełkę do ogólnej budowy, a jednocześnie każde może niedbalstwem zniweczyć owoc wspólnych starań. Stąd więc budzi się uczucie odpowiedzialności za uczynki.

Jeżeli rozpatrzymy wpływ nauki śpiewu na wychowanie umysłowe, to zaznaczyć musimy, że dopiero ostatni czas przyczynił się do tego, iż śpiew należycie oceniano. Nauka śpiewu może być bardzo użyteczna, aby z umysłów tworzyć sprawne narzędzie dla dalszej samodzielnej pracy, budząc uśpione siły intelektu, rozwijając uwagę, spostrzegawczość, zdolność do wnioskowania, krytycyzm, pamięć i wyobrażenie. Rozwijanie w pierwszym rzędzie pamięci muzycznej wpływa na ogólny rozwój pamięci, widzimy więc, że niema prawie gałęzi wychowania, w której nauka śpiewu nie odgrywałaby roli dodatniej.

Powinniśmy więc zwrócić uwagę na tę sprawę i opierając naukę śpiewu na gruntownych podstawach, poddać ją ogólnym prawom nauczania, gdyż wówczas zyska sama nauka i jej stanowisko w szkole, oraz wzmoże się bezwzględnie jej wpływ na wychowanie i rozwój umysłowy dziecka.

Jak analfabeta jest ten, który czytać i pisać nie umie, tak analfabeta w śpiewie jest ten, kto nie zna nut. Od pierwszego roku nauki szkolnej powinna więc znajomość czytania i pisania nut iść równoległe z nauką językową. Jak w nauce języka ojczystego staramy się poruszyć uczucie dziecka przez stosowne tłumaczenie i wzorowe odczytanie, tak samo w nauce śpiewu powinniśmy iść przez wzorowe odśpiewanie i odpowiednie wyjaśnienie pieśni. Starać powinniśmy się nadto o wyrobienie samodzielności i pewności siebie. Lekcja śpiewu powinna być pogodna i wesola.

Nauczyciel starać się musi o to, aby wykonanie pieśni było poprawne, czyste, rytmiczne i muzykalne. Rozbudzić i rozwinąć powinniśmy wrażliwość na piękno muzyczne.

Wyrobic zamilowanie bowiem dla pieśni, to znaczy zacząć od tego, co młodzież miłuje, a więc od ruchu — od życia i wesela.

U nas dotąd śpiew jeszcze niezupełnie jest dobrze doceniany jako środek wychowawczy. Ciągłe zapominamy o tem, że mamy wrodzony romantyzm — umiłowanie ziemi rodzimej, lasów i całej otaczającej nas przyrody — z których to czynników wypływa pieśń, śpiew — skarb nasz duchowy. Śpiew to opowieść o tej ziemi, na której mieszkamy, to jakby nieskończona opowieść o życiu, miłości, cierpieniu i radości naszej — to księga, w której zapisujemy przyszłość i teraźniejszość.

Bez dachu nad głową przeżyliśmy lata niewoli — przeszło sto lat — nie było nam wolno swobodnie śpiewać po polsku w rozumieniu wolnych obywateli. Były czasy, kiedy za pieśń polską szło się w kajdany. Dziś pieśń polska nieść musi i tworzyć musi radość duszy dziecka.

Wyspiański powiedział: „Jednej pracy siewcy coraz nowe“. Bądźmy więc tymi, co z nauki idą darem, aby jutro czynić jaśniejsze i lepsze. Celem pracy naszej i trudu naszego być powinno hasło: „Szkoła to życie“.

M. ROMAN.

PSEUDONAUKA A PROPAGANDA PACYFIZMU.

W amerykańskim czasopiśmie *The Journal of Educational Psychology*, w zeszycie z maja 1928 r. ukazał się artykuł p. t. „Dlaczego dzieci nienawidzą” (*Why children hate*). Eksperymentalne badanie reakcyj dzieci ze szkół polskich na okupację nieprzyjacielską. Jako autorzy podpisani są: Franciszka Baumgarten (Solothurn, Szwajcaria) i Daniel A. Prescott (Harvard University).

P. Franciszka Baumgarten „psycholog polski” (obecnie stale mieszka w Szwajcarii, pisuje głównie po niemiecku i po rosyjsku) przeprowadziła w roku 1918 w czasie okupacji niemieckiej badania nad dziećmi ze szkół warszawskich i z paru innych miast na temat stosunku uczuciowego dzieci do okupantów. Artykuł wspomina o niezmiernych trudnościach wykonania badań i ukrycia ich wyników przed okiem Niemców, oraz o niemożliwości ogłoszenia ich w Europie.

Badania dokonane były przy zastosowaniu metody ankietowej. Dzieciom zadawano 8 pytań następujących: 1) Czy wiesz dlaczego toczy się ta wojna? 2) Czy jest ci lepiej, czy gorzej podczas wojny? Dlaczego? 3) Jakie wydarzenie z wojny zrobiło na ciebie najsilniejsze wrażenie? 4) Czegoś pragnął najbardziej w czasie wojny? 5) Czy bawiłeś się w wojnę? 6) Czego życzysz nieprzyjaciółom? 7) Czy pragniesz, żeby wojna się już skończyła? Dlaczego? 8) Wyrysuj coś, o czym myślisz w związku z wojną. (Tekst pytań tłumaczony z angielskiego). Zbadano 700 dzieci (360 chłopców i 340 dziewcząt) w wieku od lat 7 do 16 z 8 szkół, z których cztery były męskie i 4 żeńskie, 4 chrześcijańskie i 4 żydowskie, 2 dla dzieci ze sfer zamożnych, 3 dla dzieci ze sfer średnio-zamożnych i 3 dla dzieci ubogich.

Dokładne opracowanie statystyczne badań ma się ukazać później. Narazie podano w wybranych przykładach odpowiedzi dzieci na pytania 3 i 6. Na pytanie 3 — 188 dzieci podało, że najsilniejsze wrażenie zrobiła na nich chwila ewakuacji Warszawy przez Rosjan i wysadzanie mostów; przytoczono kilka przykładów odpowiedzi; na dalszem miejscu co do liczebności stały odpowiedzi, odnoszące się do różnych okoliczności, towarzyszących wkroczeniu Niemców do Warszawy; wiele dzieci doznało silnych wzruszeń na widok niedoli ludności, chroniącej się do miasta przed grozą wojny, niektóre z nich same przeżywały te okropności: głód, choroby, widok trupów wspomniane były przez dzieci często jako dominujące wrażenia z czasów wojny. Niejednokrotnie dzieci mówiły o szczęśliwym uniknięciu przez siebie śmierci lub ciężkiej choroby; dziewczęta częściej wyrażały współczucie na skutek widziących cierpień, chłopcy zaś silniej od czuwali żądze zemsty. Jako przykład tego ostatniego uczucia przytacza artykuł odpowiedź 13-letniego chłopca, który się cieszy z zamordowania komisarza niemieckiego, oraz następującą odpowiedź 14-letniego chłopca: „Największe wrażenie zrobiła na mnie klęska Niemców na froncie fran-

cuskim, a następnie zabicie Schultza (szpiega niemieckiego). W tym ostatnim wypadku Polacy pokazali, że nie zniosą u siebie obcego panowania i niemieckich szpiclów, którzy potajemnie szpiegują Polaków". Artykuł nie odróżnia tej jedynej z przytoczonych odpowiedzi, wyrażającej głębsze uczucie patriotyczne, od innych, w których wyrażają się uczucia egoistyczne lub altruistyczne, odnoszące się do poszczególnych osób. Zauważyć wypada, że sposobność do wypowiedzania się uczuć patriotycznych dawało pytanie pierwsze, pominięte w niniejszym opracowaniu.

Zilustrowawszy przykładowo odpowiedzi na pytanie 3, wyciąga artykuł ogólny wniosek, że każde z przytoczonych przez dzieci przeżyć połączone było z nieprzyjemnym wzruszeniem, z którego wynikać musiała, zdaniem autorów, silna niechęć lub nienawiść. Przytem już tutaj sugestjonuje się twierdzenie, że wszelka nienawiść wynika z nieprzyjemnych przeżyć osobistych i że przeto odpowiedzi na pytanie 6 były wynikiem głównie, jeżeli nie wyłącznie, tych przeżyć.

Autorzy artykułu dają wyjaśnienie, że dla badanych dzieci zarówno Niemcy jak i Rosjanie byli nieprzyjaciółmi i że gdyby okupantami byli Rosjanie, — to takie same reakcje, jak poniżej przytoczone, zwracałyby się przeciwko nim. Jedno z dzieci oświadczyło wyraźnie: „Mamy coraz to innych nieprzyjaciół — dawniej byli Rosjanie, teraz są Niemcy". Dalej, jak mówi artykuł, dla polskich dzieci nieprzyjaciółmi byli żydzi, którzy razem z niemi chodzili do szkoły; dla żydowskich dzieci Polacy i Rosjanie byli zawsze nieprzyjaciółmi, a może nie byli nimi Niemcy, którzy często okazywali im względy dla pozyskania ich sympatji. Ważnym szczegółem jest, według autorów, to, że każda grupa dzieci odnosiła się nieprzyjaźnie do każdej innej grupy narodowej, która wyrządzała jej przykrości i stawiała przeszkody w życiu". Poniższe odpowiedzi należy zatem interpretować nie jako przejawy instynktowych narodowych niechęci, wrodzonych danej rasie lub narodowi w stosunku do innego, ale raczej jako wzruszeniowo wzmożone reakcje pewnych grup dzieci w stosunku do ludzi, z którymi skojarzyły się dla nich ściśle bardzo nieprzyjemne przeżycia, reakcje typowe, które występowałyby u każdej grupy, znajdującej się w podobnych warunkach w stosunku do innej grupy narodowej, któraby równie ściśle łączyła się w umyśle z doznawanymi bólami i troskami".

W przytoczonych, niezbyt licznych przykładach odpowiedzi na pytanie 6 występują złorzeczenia przeciwko Niemcom — po części przeciwko Kajzerowi — nie brak jednak i motywów szerszych, niż osobiste cierpienia, są przekleństwa pod adresem całego narodu niemieckiego za krzywdy doznane przez naród polski, życzenia zguby wrogów, ażeby Polska była wolna. Autorzy nie odróżniają tych motywów od egoistycznych, natomiast wyróżniają odpowiedzi, otrzymane w szkołach o tendencjach „liberalnych", gdzie „nauczyciele byli przeciwnikami wojny", a dzieci „w znacznej większości pochodziły z rodzin socjalistycznych". Przytoczone są trzy takie odpowiedzi: „Życzę, żeby wszyscy nieprzyjaciele życzyli sobie zawrzcć pokój" (dz. 1. 15), „życzę moim nieprzyjaciółom, to jest Niemcom, żeby się stali lepszymi" (chł. 1. 13), życzę, żeby nieprzy-

jaciele zamienili się w przyjaciół, życze, żeby cały świat stał się takim, żeby wszyscy kochali jedni drugich“ (chł. l. 14).

Z tego szczupłego i bardzo powierzchownie ujętego materiału wyciągają autorzy wnioski niezmiernie doniosłe: „Zamiast szukać między nieuchwytnymi ogólnikami, jak instynkt współzawodnictwa, instynkt walki, czy też jakiś inny socjalny instynkt, skłaniający do nienawiści lub miłości współ z grupą narodową, do której dzieci należą, byłoby z pewnością słuszniej uznać, że podstawy psychologiczne odpowiedzi na pytanie 6 tkwią w nieprzyjemnych, wzruszeniowo zabarwionych przeżyciach, o których mówili odpowiedzi na pytanie 3. To jest innemi słowy, polskie dzieci nauczyły się nienawidzić Niemców, tak samo jak przedtem nienawidziły Rosjan, ponieważ Niemcy okupowali ich miasto, a równocześnie dzieci przeżywały same, lub widziały, jak przeżywają inni, te wszystkie liczne utrapienia, niepokoje, choroby, lub nawet bóle fizyczne, które zawsze towarzyszą sytuacjom wojennym. Zamiast mówić, że Polacy instynktowo nienawidzą Niemców, mamy, zdaje się, podstawę do powiedzenia, że przeżycia wojenne uczą nienawiści, że obecność obcych żołnierzy w jakimś kraju daje wiele okazji do rozwoju tej podstawy uczuciowej i że to właśnie miało miejsce w Warszawie. Wypływa stąd wniosek, że każdy naród wzbudzi do siebie nienawiść, jeśli jego wojsko będzie władać w jakimś kraju cudzym“.

„Wyjaśnienie, przy pomocy instynktu niechęci między narodami lub rasami jest szeroko rozpowszechnione tradycyjnie. Ludzie mówili zawsze: „To jest natura ludzka, a natury zmienić nie można“. Przyznajemy, że wyżej przytoczone odpowiedzi dzieci nie dowodzą z koniecznością, że ta teoria jest błędna, ale jest pewnikiem w nauce, że najprostsze i najbardziej bezpośrednie wyjaśnienia mają największy stopień prawdopodobieństwa. Biologia nie udowodniła dziedziczności cech nabytych, ale wpływ przeżyć nieprzyjemnych na wytwarzanie się niechęci do ludzi i przedmiotów, mających jakiś związek z temi przeżyciami, jest powszechnie znany. Nic dziwnego zatem, że te dzieci polskie nabyły nienawiści do Niemców i zupełnie zbyteczne jest dodawać, że ta nienawiść jest kwestją instynktu, który z wielkim trudem tylko można wykorzenić. To samo można powiedzieć o nienawiści francusko - niemieckiej. Zapewne, że ten stosunek uczuciowy może w dużym stopniu być przekazany z rodziców na dzieci, ale będzie to dziedziczenie socjalne, a nie dziedziczność biologiczna. Źródłem tego uczucia będzie zastępcze przeżywanie przez dziecko nieszczęśliwych sytuacji, przez jakie przechodzili rodzice“.

„Społeczne i pedagogiczne wnioski, wypływające z tych dwóch psychologicznych teorii co do podstawy nienawiści międzynarodowej, silnie kontrastują ze sobą“. (Trudnoby się teraz domyśleć, gdzie autorka „polska“ poszuka przykładu—czy może w Niemczech?*) Otóż nie—posłuchajmy końcowego ustępu): „Można te wnioski stwierdzić w praktycznym

*) Patrz M. R., Wychowanie a polityka w Niemczech. Przegląd Pedagogiczny, 1929, Nr. 17.

zastosowaniu, przeciwstawiając to, co się dzieje w tradycyjalnym typie Lycée we Francji i w szkołach elementarnych w tym kraju. W pierwszym typie szkoły wzajemna nienawiść Francuzów i Niemców uważa się za rzecz instynktu, za „naturę ludzką“. Dlatego profesor historii pokazuje swym uczniom długi szereg wypadków historycznych, które były wynikiem tej „naturalnej“ niechęci i wyciąga stąd bezpośredni wniosek na przyszłość, że Francja musi liczyć na swych dzielnych obywateli dla obrony przeciwko oczekiwany najazdom, bo „natura ludzka się nie zmienia“. Silna armia staje się absolutną koniecznością logiczną wobec takiej teorii. Natomiast w szkołach elementarnych nauczyciele, nauczeni własnymi doświadczeniami wojennymi, doszli do poczucia niezmiernej bezpłodności i bezsensowności wojny, jako sposobu załatwiania sporów międzynarodowych. Nie tkwiąc tak silnie korzeniami w tradycyjnej psychologii ani też w tradycyjnej historii, a widząc bardziej namacalnie wyniki swego nauczania u dzieci, doszli oni do przekonania, że może i wychowanie miało swój udział w kształtowaniu ducha wojowniczego, oraz we wznoszeniu tych przegród wzajemnych nieufności, które tylekrotnie doprowadzały do działań wojennych. Postanowiwszy, że to w przyszłości nie będzie już więcej miało miejsca, a co więcej, wierząc silnie, że wychowanie ma wielką moc rozwijania ducha współpracy i dobrej woli międzynarodowej, ci nauczyciele zabrali się bardzo energicznie do oczyszczania podręczników z wszelkich wyrażen nienawiści międzynarodowej, z gloryfikowania wojny i wybujałego patriotyzmu. Natomiast uczą oni, że ludzie wszelkich narodowości są braćmi, mającymi wspólne zadania do rozwiązywania. Pierwszej grupie nauczycieli takie stanowisko wydaje się szczytem głupoty w świetle pojęć o wielkiej potędze instynktów współzawodnictwa, wojowniczości i popędów gromadzkich, które wpływają na postępowanie ludzkie. Druga grupa, przeciwnie, widzi w procesie uczenia się, wspieranym przez przeżycia emocjonalne, utwierdzające pewne nabyte skłonności, prawdziwy warunek, określający nasze zachowanie się. Dla nich wojna nie jest naturalnym wynikiem instynktownej nienawiści, ale nienawiści podsycanej przez podniety emocjonalne w szkole. Zamiast uprawiania tego nadal, nauczyciele szkół elementarnych pragną nauczyć swych uczniów prawdy o bezpłodności i okropnościach wojny, oraz rozwinać w nich czynne pragnienie uniknięcia ich“.

Tendencyjność tego wniosku, rzekomo wysnutego z ankiety wśród dzieci warszawskich, nie wymaga dalszych komentarzy. Że tendencje, o których wspomina artykuł, niestety, istnieją wśród nauczycielstwa szkół elementarnych we Francji, i jak się realizują, o tem dowiedzieć się można m. in. z satyrycznego utworu René Benjamin p. t. „Aliborons et demagogues“. Książkę tę polecić można gorąco do przeczytania czytelnikom polskim. Praca „naukowa“ p. Franciszki Baumgarten wybitnie przeznaczona jest dla „aliborons“; dodatnim objawem jest to, że nie mogła znaleźć w Europie wydawcy na nią. Charakterystyczną jest rzeczą, że autorka, aklimatyzowana w Niemczech, nie mogła tam znaleźć żadnego faktu, któryby ją przejął takim entuzjazmem, jak stanowisko „humanitarnych“ nauczycieli francuskich — na szczęście, nie wszystkich.

SPRAWOZDANIE Z KONGRESÓW.

W czasie od 18 do 24 lipca r. b. z inicjatywy Ligi Czerwonych Krzyży w sprawach Kół Młodzieży ze specjalnym uwzględnieniem korespondencji międzyszkolnej. Kongres ten miał na celu skoordynowanie wysiłków poszczególnych krajów w kierunku rozwoju Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża, jako organizacji przygotowującej młode pokolenia wszystkich narodów świata do współpracy i pomocy międzynarodowej przez wzajemne poznanie się i zbliżenie drogą korespondencji międzyszkolnej.

Jak wiadomo organizacja Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża ma na celu uzdrowienie przyszłych pokoleń zarówno pod względem fizycznym jak duchowym przez wpajanie w młodzież zasad higieny i przyzwyczajania do stosowania ich w życiu oraz przez rozwijanie najszerzej pojętych uczuć miłości bliźniego w stosunkach rodzinnych, koleżeńskich, społecznych i międzynarodowych.

Pod względem organizacyjnym i fachowym Kongres przygotowany był doskonale. Zgodnie z programem rozesłanym uprzednio wszystkim delegatom, głównym tematem obrad była sprawa rozwoju korespondencji międzyszkolnej w szkołach powszechnych i średnich, badana uprzednio bardzo dokładnie w przeciągu kilku miesięcy przez p. Sockett'a w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie, Francji, Belgii, Czechosłowacji, Włoszech i t. d. Szczegółowe omówienie obrad kongresu zajęłoby zbyt wiele miejsca, z konieczności więc muszę się ograniczyć do krótkiego wyszczególnienia poruszanych spraw. Tak więc dyskutowano sposoby rozszerzenia ram korespondencji międzyszkolnej, jej miejsca w programie działalności Czerwonego Krzyża, jej wartości wychowawcze i międzynarodowe, stanowisko zajęte przez ciało pedagogiczne w poszczególnych krajach, sposoby zjednywania nauczycielstwa i wzbudzania większego wzajemnego zainteresowania dzieci, dotychczasowe metody stosowane, i konieczność wprowadzenia pewnych zmian natury technicznej i t. d. W trakcie obrad delegaci różnych krajów przedstawiali warunki swej pracy i napotykanne trudności, stopień zainteresowania się sfer nauczycielskich i ich współpracę z Czerwonym Krzyżem, stosowane systemy propagandy wśród dorosłego społeczeństwa i dzieci oraz szereg sprawozdań dających obraz działalności Kół Młodzieży C. K. na całym świecie.

Poza korespondencją międzyszkolną dyskutowana była sprawa wprowadzania zasad higieny, organizowanie kursów i tworzenie drużyn ratowniczych w szkołach średnich, sprawa organizacji Kół dla dziewcząt, które pokończyły szkoły i zaczynają pracować zawodowo, opracowana przez delegację węgierską, sprawa Kół Akademickich, referowana przez niżej podpisaną jako delegatkę Polskiego Czerwonego Krzyża, sprawa międzynarodowego zjazdu przedstawicieli młodzieży Czerwonego Krzyża, udziału Kół Młodzieży C. K. międzynarodowej akcji pomocy na wypadek wielkich katastrof i t. p.

Przewodniczył obradom Dr. Guot — prezes Genewskiego Oddziału Szwajcarskiego Czerwonego Krzyża, sekretarzami zjazdu byli p. Milson — dyrektor Sekcji Kół Mł. C. K. w Lidze Czerwonych Krzyży i p. Dubois

kierownicza sekcji Genewskiej Kół Mł. C. K. Udział w kongresie brali przedstawiciele 39 Towarzystw Czerwonego Krzyża w ogólnej ilości około 70 osób oraz przedstawiciele instytucyj społecznych i organizacyj pedagogicznych współdziałających z Ligą Czerwonych Krzyży w dziedzinie jej prac wychowawczych.

Gruntowne opracowanie tematów obrad i doskonałe warunki pracy przygotowane dla delegatów przez Ligę Czerwonych Krzyży umożliwiły wszechstronne zbadanie sprawy, ułatwiły prace kongresu i przyczyniły się do jego owocności.

Wracając do swych krajów delegaci poza zasobem nowych myśli, poglądów, projektów pochodzących z bezpośredniego kontaktu ludzi rozumiejących ideologję Kół Młodzieży Czerwonego Krzyża i wprowadzających ją w życie w 39 krajach świata, wywieźli z kongresu poczucie serdecznych wzajemnych uczuć łączności w życiu i pracy, uczuć jakimi cżywione były obrady.

M. Rutkowska

**

*

W sierpniu odbył się V-ty Kongres Ligi nowoczesnego wychowania w Helsingór. Liczba uczestników wynosiła około 2.000 osób. Największą liczbę osób wysłała Anglja (317). Z Ameryki przybyło 227, z Niemiec 250, z Danii 228, ze Szwecji 240, z Polski 64, z Francji 46, z Norwegji 44, ze Szwajcarii 36, z Rumunii 11, z Czech 6, z Holandji 32, z Węgier 25. Jak z tych cyfr widać, Polska była reprezentowana bardzo licznie. Program kongresu dzielił się na kursy, sekcje i odczyty.

Na odczytach i zebraniach plenarnych były poruszane kwestje z filozofji nowego wychowania, psychologii dziecka i techniki nauczania. Te odczyty, które odbywały się w rycerskiej sali w Krongborskich zamku, rozpoczynały się zawsze muzyką, a kończyły śpiewem chóralnym uczestników. Każde takie przemówienie było tłumaczone na inne języki w sali znajdującej się obok. Na czele komitetu zjazdu była Mrs. Eusor przewodnicząca Ligi nowego wychowania.

Sekcje t. zw. grupy poruszyły kwestje z psychologią i nowoczesnymi prądami wychowania związane. Zabierał w nich głos (między innymi) dr. Ferrière z Genewy, mówiąc o potrzebie skierowywania psychologii ku studjom indywidualności. Dr. Decroly, profesor brukselskiego uniwersytetu, twórca „Szkoły dla życia przez życie“, oraz dr. Boyd, profesor z Glasgowa mówili o testach, sprawdzających inteligencję ucznia — metodzie tak bardzo w Ameryce rozpowszechnionej.

O szkole aktywnej nowoczesnej dużo ciekawych rzeczy dowiedzieć się można było od dyrektora „Ecole des Roches“ (Normandja) p. G. Bertia, jak również dyrektora Bedales School w Anglii, Mr. Powell'a.

Z zakresu studjów nad ochronkami zabrała głos p. Coiralt, główna inspektorka écoles maternelles we Francji, Fr. Moberg ze szwedzkiego Instytutu froeblovskiego Mr. Reed i dr. Waring z Nowego Jorku, i inne.

W dziale wykładów o masowym kształceniu zwłaszcza w szkołach państwowych, wygłosił referat p. B. Kielski naczelnik wydziału sprawozdawczego w Ministerstwie W. R. i O. P., który interesująco i wyczerpująco przedstawił szkolnictwo polskie. Po wykładzie na który zgroma-

dził licznych słuchaczy, wywiązała się dyskusja, brali w niej udział reprezentanci wielu narodów. Z referatów polskich powodzeniem cieszyły się również odczyty p. Radlińskiej: Stosunek szkoły do społeczeństwa i p. Kaczyńskiej: Współpraca nauczycieli i psychologów szkolnych.

Oprócz odczytów i sekcji były jeszcze i kursy omawiające najnowsze metody nauczania, jak system Daltoński, metoda Decroly'ego i Montessori. Wykłady te ilustrowały specjalne wystawy.

Specjalna komisja, która pracowała bardzo intensywnie, badała i zajmowała się kwestją egzaminów szkolnych, o których tak się dużo mówi i pisze. Przedstawicielem Polski był w tej komisji p. Kielski, wykazał on w swem sprawozdaniu, że system egzaminów w Polsce odpowiada bardziej nowoczesnym wymaganiom, aniżeli w wielu innych państwach europejskich.

Program zjazdu obejmował liczne mniej lub więcej oficjalne przyjęcie, w których brał udział zawsze delegat Polski za specjalnym zaproszeniem.

E. K.

OCENY I SPRAWOZDANIA.

Ks. Antoni Bogdański. Promienie słońca. Literatura nasza uboga jest w porównaniu z zagranicą w dzieła treści religijnej. W innych krajach, a przede wszystkim we Francji, Anglii i Niemczech mamy bardzo bogaty dział utworów traktujących różne zagadnienia z zakresu religii. To też każdą książkę wzbogacającą nas pod tym względem, należy powitać z prawdziwą radością. „Promienie słońca“ to szereg szkiców, postaci świętych z różnych epok. Przesuwają się przed naszymi oczyma, znane nam wszystkim te olbrzymy Ducha Bożego, jak św. Paweł, Tomasz z Akwinu, Katarzyna Seneńska, Teresa, to znowu ciche sługi Boże, jak Stanisław Kostka lub Jan Marja Vianney lub Teresa od Dzieciątka Jezus. Wszyscy ci święci są dla autora przede wszystkim ludźmi, którzy poza specjalnymi łaskami pomagają nam i zbliżają się do nas tym czysto ludzkim pierwiastkiem. Już w pierwszym szkicu o Najświętszej Pannie uderza nas podniesienie Jej godności i pełni łask, ale cichego bohaterstwa ofiary jaką składała dla ludzkości — matka. Dwa następne rozdziały to jakby umyślnie zestawienie dwóch typów św. Paweł i św. Franciszek Salezy, obaj wielcy apostołowie. Pierwszy pełen wschodniego temperamentu, potęgi ducha, płomienny i bujny, na wspomnienie którego wyrwa się autorowi okrzyk „Ach, gdyby dzisiaj jeszcze przyszedł na naszą ziemię“. I ten drugi apostoł XVI wieku. „Słodki sir Franciszek“, jak go już współcześni nazywali. Ci którzy znają żywot biskupa Genewskiego, widzą ile pracy i heroizmu kosztowała go wyrobienie tej łagodności i opanowanie swego temperamentu. Rzewnie przedstawiona jest wiara w nawrócenie syna św. Moniki, a wprost przeraża nas tytaniczna praca Katarzyny Seneńskiej i Tomasza z Akwinu. Jak zaznaczyłam wyżej, autor szuka w każdym świętym pierwiastka ludzkiego, dla niego Małgorzata Alacoque jest wielka, nie przez swoje objawienia, ale przez pokorę i prostotę, proboszcz z Ars jest prostym, nieuczonym człowiekiem, posłusznym woli Bożej i spełniającym do ostatniej chwili życia, do ostatniego

atomu sił swój obowiązek kapłański. Przykładów możnaby podawać wiele, ale tę książkę trzeba przeczytać, aby ją lepiej zrozumieć. Przyzwyczajeni jesteśmy w tego rodzaju książkach do pewnej archaiczności stylu i ujmowania treści; ks. Bogdański ma styl barwny, żywy i nawskroś nowoczesny, pełen jędrnych wyrażeń i porównań. Tytuł wskazuje, że autor na drodze do świętości szuka promieni słońca i radości, co wyraża, charakteryzując św. Franciszka z Assyżu „Człowiek jednej — słonecznej — przejasnej idei życia!“ Bardzo gorąco polecamy naszym czytelnikom tę piękną książkę. Nabyć ją można w Redakcji „Szkoly“. Cena 3 zł.

PRZEGLĄD CZASOPISM.

Przegląd Pedagogiczny. Organ Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych. Warszawa, wrzesień Nr. 23. K. Chmielewski: W sprawie myśli wychowawczej. Z. Iwaszkiewiczowa: Międzynarodowy Kongres Nowego wychowania w Helsingór. W. Świętosławski: W sprawie statystyki studentów kończących Politechnikę Warszawską. H. G. Szkolnictwo i oświata na Powszechnej Wystawie Krajowej. X. Y. T. N. S. W. na Powszechnej Wystawie.

Wychowanie fizyczne. Miesięcznik poświęcony higienie wychowawczej i ćwiczeniom cielesnym w domu, szkole, armji i stowarzyszeniach. Zeszyt 7 — 8. Z. Walicka: Przyczynek do sprawności fizycznej Żydów żołnierzy W. P. Prof. W. Gądzikiewicz: Temperatura efektywna, jej istota, sposób oznaczania oraz zastosowanie w higienie szkolnej. F. Fidziński: Jan Kochanowski o wychowaniu fizycznym w Polsce XVI wieku. Oceny książek. Streszczenia. Z Towarzystw, instytucyj i zjazdów. Kronika. Już z tytułów, wyżej wymienionych, łatwo zauważyć różnorodność treści artykułów tego czasopisma, tak godnego polecenia dla naszych kolegów zajmujących się fizycznym wychowaniem w szkole. Artykuł F. Fidzińskiego daje nam obraz, że i XVI w. kwestja wychowania fizycznego nie była obojętną dla światłych i szerzej patrzących jednostek. W kilku utworach zajmuje się poeta tą sprawą, mając na uwadze służbę ojczyźnie zdrowych ludzi. Choć czasy tak odległe, uwagi jego nie utraciły na żywotności i sile.

Miesięcznik Pedagogiczny. Pismo poświęcone sprawom szkoły powszechnej, organ Z. N. S. P. w województwie Śląskiem. Nr. 6 — 7. Cieszyn. Dr. Friedländer: Psychologia a pedagogika w Stanach Zjednoczonych. Ks. Łada: System Daltoński w Chełmie. W. Jurak: Z życia Słowian. Lekcja. Recenzje. Kronika. O systemie Daltońskim czyta się i mówi obecnie bardzo wiele, ale przeważnie teoretycznie, to też opis wycieczki do seminarjum w Chełmie jest ciekawy, ponieważ wyjaśnia nam, jak ten system wygląda w praktyce. Autor artykułu, mimo pewnych zastrzeżeń jest zwolennikiem nowego systemu i życzy, aby pionierka tego nowego wychowania i nauczania Dyrektorka P. Młodowska przyczyniła się swą pracą skutecznie do prawdziwej reformy naszego szkolnictwa. Najważniejszym sprawozdaniem żywotności i sprawności tego systemu będzie wartość pracy tych seminarzystek, które jako nauczycielki wejdą w nasze szeregi. Ich praca będzie rozstrzygającym czynnikiem w ocenie systemu Daltońskiego zmodyfikowanego i przystosowanego do naszych warunków, tak, jak to zostało przeprowadzone w Chełmie.

Lot Polski. Organ oficjalny L. O. P. P. i A. R. P. Warszawa, Nr. 7, lipiec. Dla wszystkich, którzy się lotnictwem interesują, nawet poza fachowcami czasopismo to dostarcza wiele ciekawych wiadomości, informujące o wszystkich najnowszych poczynaniach z tego zakresu. W tym numerze szczególnie zajmującym jest artykuł Rp. inż. Maczyńskiego. Obrona powietrzna i przeciwigazowa i J. Popławskiego. Myśl wynalazcza w lotnictwie.

PRZEGLĄD CZASOPISM DLA DZIECI I MŁODZIEŻY.

Kierownik stowarzyszeń młodzieży. Nr. 9, wrzesień.

Dziś i jutro pismo dla młodzieży żeńskiej, miesięcznik 15 września.

Hosanna miesięcznik muzyki kościelnej Nr. 9, wrzesień, Warszawa.

Radość życia miesięcznik dla dzieci i młodzieży, Nr. 7 wrzesień,

Warszawa.

Moje piśmko tygodnik obrazkowy dla dzieci, Nr. 37, 14 września,

Warszawa.

Młody Polak dwutygodnik ilustrowany dla młodzieży i dzieci Nr. 13, 15 września, Katowice.

KRONIKA.

Wyższe Kursy Pracy Społecznej w Warszawie. Praca Społeczna w Polsce ma przed sobą zadania wielkiej doniosłości narodowej. Wprowadzenie szerokich sfer obywateli w świat polskich wartości cywilizacyjnych, podnoszenie dobrobytu ludności i siły ekonomicznej narodu m. in. przez uświadomienie zawodowe i oddziaływanie organizacyjne na stosunki ekonomiczne w sposób przeniknięty duchem społecznym, opieka społeczna nad dziećmi i młodocianami i zapewnienie im należytego wychowania, ubezpieczenia społeczne i higjena publiczna, te i inne obowiązki społeczne, nie mogą spaść wyłącznie na państwo, jeżeli mają być spełnione w stopniu, jakiego wymaga dobro narodu; musi się ich podejmować społeczeństwo, zorganizowane w instytucjach różnego typu.

Liczne są placówki, na których przejawia się praca społeczna, liczne są zastępy ludzi, którzy się jej oddają. Współczesny rozwój pracy społecznej, wielkie i trudne zagadnienia, które potrzeba rozwiązywać, różniczkowanie się form organizacyjnych — wytwarzają konieczność oparcia działalności instytucyj społecznych o ludzi odpowiednio wykwalifikowanych, zapewniających umiejętność i ciągłość pracy.

Przygotowanie współczesnych działaczy społecznych nie może ograniczać się, jak to dawniej bywało, wyłącznie do praktyki w instytucjach. Nietylko kierownicze siły instytucyj społecznych, ale także wszyscy ich działacze, jeżeli mają pracować świadomie i twórczo, muszą zdobyć mocne ugruntowanie ideowo programowe, głębsze podstawy naukowe, a z nowoczesnymi metodami i techniką pracy w dziedzinie życia społecznego zaznajomić się w sposób systematyczny.

Temu przygotowaniu mają służyć Wyższe Kursy Pracy Społecznej, w zakresie nauki na akademickim postawione poziomie. Służyć one mają zarówno dla tych, którzy się do niej sposobią, a są należycie przygotowani, by móc z nauki o wyższym poziomie korzystać.

W wykładach i seminarjach przedmiotów zasadniczych, powierzonych pierwszorzędnym specjalistom, Kursy będą dążyć do systematycznego i głębszego ujęcia aktualnych zagadnień życia społecznego i głębszego ujęcia aktualnych zagadnień życia społecznego Polski, w formie programu opartego na podstawach etyki i świadomej myśli katolickiej, oraz idei rozwoju i ekspansji polskiej cywilizacji narodowej we wszystkich dziedzinach życia społecznego.

Wyższe Kursy Pracy Społecznej powstały z inicjatywy Zjednoczenia Polskich Towarzystw Oświatowych „Polskiej Macierzy Szkolnej“ i „Biura Pracy społecznej“ w Warszawie. Komitet Organizacyjny W. K. P. S. stanowią następujące osoby: Ks. Biskup A. Szlagowski, Prof. Wł. Grabski, Prof. B. Wasiutyński, Dr. J. Świeżyński, dyr. J. Stemier i dyr. S. Miklaszewski.

Nauczanie w Wyższych Kursach Pracy Społecznej będzie trwało 2 lata, podzielone na 4 semestry i będzie miało charakter akademicki uzupełniający t. j. o charakterze wyższym niż początkowe lata uniwersyteckie, tak żeby studjujący, poczynając od pierwszego semestru, mogli brać czynny udział w pracach o charakterze seminaryjnym. Wykłady i zajęcia seminaryjne odbywają się w godzinach popołudniowych.

Na Wyższe Kursy Pracy Społecznej mogą być przyjęci Polacy i Polki, posiadające dowody ukończenia co najmniej szkoły średniej oraz przygotowanie do czynnego udziału w pracach seminaryjnych, a nadto o ile możliwości dłuższe doświadczenie i praktykę w zakresie pracy społecznej.

Siedziba Wyższych Kursów Pracy Społecznej mieści się w lokalu „Szkoły Pracownic Społecznych“ — Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie ul. Złota Nr. 14. Tymczasowy Sekretariat Wyższych Kursów Pracy Społecznej urzęduje w lokalu Biura Pracy Społecznej (Warszawa, ul. Kopernika 30, tel. 117-12) godz. 10 — 3 pp.

KWARTALNIK PEDAGOGICZNY

WYDAWANY NAKŁADEM NASZEGO STOWARZYSZENIA

ZESZYT II.

■ ■ ■ UKAŻE SIĘ W PAŹDZIERNIKU ■ ■ ■

■ ■ ■ PRENUMERATA ROCZNA WYNOŚI 10 ZŁ. ■ ■ ■

Zgłoszenia kierować: „Kwartalnik Pedagogiczny“ — Stowarzyszenie
Chrześc.-Narodow. Nauczycielstwa — Warszawa, Senatorska 19.

Nakładem Stowarzyszenia Chrześcijańsko-Narodowego Nauczycielstwa
Szkoł Powszechnych.