

PEDAGOGJUM

Miesięcznik poświęcony sprawom seminarjów nauczycielskich, preparand oraz kształcenia nauczycieli.
Organ Zarządu Głównego Sekcji Seminarjów Naucz. T. N. S. W.

Redakcja i Administracja: Kraków, ul. Straszewskiego 22 II p.
Konto P. K. O. Kraków Nr. 406 610.

Dr. MICHAŁ FRIEDLÄNDER.

Autorytet i wolność w szkole i wychowaniu. (Na marginesie polemiki o „starą“ i „nową“ szkołę*).

Zdaje mi się, że różnice między t. zw. „starą“ a „nową“ szkołą i pedagogiką ocenia się jeszcze zbyt powierzchownie, zbyt nio na pozory zważając i na drugorzędne, zewnętrzne tylko okoliczności. Jeśli się sięgnie głębiej, to różnice zarysują się jasno w problemie: autorytet czy wolność w nauczaniu i wychowaniu. Między temi dwoma zasadniczemi stanowiskami balansuje myśl pedagogiczna, zależnie od prądów czasu ku jednemu się skłaniając lub ku drugiemu, rzadko środkową wybierając drogę. Widzimy więc w historii pedagogiki, która się ściśle wiąże z historją polityczną i społeczną, ciągły nawrót od zasady autorytetu do zasady wolności i znów odwrotnie, od tezy do antytezy, zależnie od rządów autokracji czy demokracji, od konserwatywnego czy postępowego charakteru epoki i życia.

Potwierdzenie tej myśli znajdujemy np. w roztoczonym przez Kerschensteina obrazie historycznego rozwoju zasady autorytetu.***) Znajduje on ją

*) W Nrze 1/2 „Muzeum“ pojawił się artykuł kol. Dreżepolskiego „O starą i nową szkołę“, wymierzony przeciw menu art. „Duch starej i nowej szkoły“ w „Przeł. Pedagog.“ Nr. 7 8 1926. Autor przeoczył niektóre główne zasady „nowej“ pedagogiki i — pięknem za nadobne — przyjaskrawił obraz rzekomo złych stron, bijąc przedewszystkiem w to, że „nowa“ szkoła nie przyzwyczajają do dokładnej, systematycznej pracy. Jest to naturalnie zupełnie niesłuszne. Przeciwnie, szkoła nowa wymaga większej pracy ze strony dziecka, niż dotychczasowa. Chodzi tylko o inny charakter pracy, chodzi o przejście od pracy bezdzisnie posłusznego niewolnika i niesamodzielnego pionka do pracy samodzielnej, świadomej celu, przedsiębranej z zainteresowania i zamiłowania. Problem autorytetu i wolności w wychowaniu i nauczaniu — oto właściwy problem „starej“ i „nowej“ pedagogiki. Problem ten jest tematem IV. konferencji Międzynarodowej Ligi Nowego Wychowania, odbywającej się w Locarno w sierpniu b. r.

**) Georg Kerschensteiner „Autorität und Freiheit als Bildungsgrundsätze“ E Poldenburg, Lipsk 1925, (Zesz. 28. cyklu „Entschiedene Schulreform“, pod redakcją prof. awla Oestreicha).

na pierwszym stopniu kultury, t. j. od chwili utworzenia się społeczeństwa ludzkiego, u narodów pasterskich i rolniczych, jako zasadę ustroju społecznego. W społeczeństwie feudalnym starożytności i średniowiecza wychowanie młodzieży oparło się w zupełności na tej zasadzie (Sparta, Chiny, Ateny, Rzym, Aztekowie, średniowieczny autorytet dogmatu, pedagogika kija w szkołach), Odrodzenie i Reformacja zachwiały dogmatyczną wiarą w autorytet; Jezuiti jedni utrzymują go w całej pełni; ich „ratio studiorum“ przepisuje, że studujący powinni być „humiles, vere pii et mortificati“. Choć już niemieccy „filantropowie“ w poł. XVIII w. propagują metody, wywołujące i utrzymujące pogodny nastrój przy nauczaniu przez osłabienie karności w zakładzie (Dessau) i pozostawienie pewnej swobody wychowankom, to właściwie jednak dopiero Rousseau teoretycznie wprowadził zasadę wolności do pedagogiki, uważając porządek naturalny za najlepszego wychowawcę. „Niech on (wychowanek) nie wie, co to posłuszeństwo, kiedy coś czyni, ani co to znaczy rozkazywać, kiedy ktoś coś dla niego czyni. Powinien on odczuwać swą wolność tak w swojej, jak i w twojej działalności“. („Emil“ ks. II, § 36). „Wyłączmy z naszych pierwszych studjów te wiadomości, do których człowiek z natury niema skłonności i ograniczmy się do tych, do których prowadzi nas naturalny popęd“ (ks. III, § 11). „Pamiętaj, że tylko w wyjątkowych wypadkach masz prawo zadawać wychowankowi, czego się ma uczyć. Raczej on sam ma tego żądać, za tem szukać i wreszcie znaleźć. Twoją rzeczą jest, uczynić mu te rzeczy łatwiejszemi do pojęcia, wzbudzić w nim to pragnienie i dać mu do ręki środki, którymi mógłby je zaspokoić“, (ks. III, § 69). Oto idee, których zarodki znajdujemy też u Montaigne'a Fenelona, Lockego, przyjęte potem w praktyce przez niemieckich „filantropów“ i Pestalozziego. Na miejsce zewnętrznego autorytetu zjawia się żądanie autorytetu we wewnętrznego, opartego na pewnych wewnętrznych władzach osobowości. Idzie ta zmiana poglądów w parze ze zmianą poglądów politycznych i społecznych na dotychczasowe autorytety. Herbart opiera już swą pedagogikę o „wszechstronne zainteresowanie“ i żąda poszanowania dla indywidualności wychowanka, choć nie stawia jej jeszcze w ośrodek wychowania. Praktyką szkolną z małemi wyjątkami ciągle jeszcze idzie starym trybem, wciskając każdego w Prokrustowe łożo szablonu, jednakowego dla wszystkich. Dopiero pod koniec w. 19. silniej zarysowuje się znów przekonanie o konieczności oparcia wychowania i życia o moralną autonomję jednostki. W pedagogikę wkracza w pełni zasada wolności, urastając tu i ówdzie w skrajność i przesadę. Ellen Key dochodzi w „Stuleciu dziecka“ do przekonania, że największa tajemnica wychowania leży właściwie w tem, by nie wychowywać. A Lew Tołstoj występuje przeciw wszelkiemu przymusowi we współżyciu ludzi, a więc i wszelkiemu przymusowi w nauczaniu i wychowywaniu. Zasadą szkoły Tołstoja w „Jasnej Polanie“ była „najzupełniejsza wolność“; tylko ta metoda nauczania jest słuszną, z której uczniowie są zadowoleni; „jedynym środkiem pedagogiki pozostaje tylko — wolność“.

Analizując istotę wychowania, dojdziemy do przekonania, że musi się ono na autorytecie opierać. Mocą przecież swego autorytetu społeczeństwo dorosłych przeprowadza nauczanie i wychowywanie młodego pokolenia; mocą tego autorytetu powołane czynniki układają plan, program i środki wychowawcze; autorytatywnie działają na dziecko otoczenie, zwyczaj i oby-

czaje dorosłych, pojęcia, sądy i przesady, poglądy i przekonania. Autorytet przykładu jest jednym z najsilniej działających (żywoty świętych i innych wielkich ludzi!). Autorytet przynależności narodowej, rasowej, wyznaniowej czy społecznej rozstrzyga o światopoglądzie i życiu jednostki. Nie możemy usunąć z wychowania zasady autorytetu, taksamo, jak z życia społecznego nie można usunąć porządku prawnego, regulującego swobodę jednostki.

Niebezpiecznym staje się jednak stosowanie bezwzględnie autorytetu nauczyciela, wychowawcy, szkoły, podręcznika, jak i z drugiej strony użyczenie najszerzej swobody skłonnościom, popędom, woli wychowanka.

Bezwzględny autorytet narzuca wychowankowi swoją wolę, swoje poglądy, swoje metody, dusząc w ten sposób indywidualne uzdolnienia, skłonności i upodobania, nie dopuszczając do wystąpienia własnych, oryginalnych poglądów, do wyboru pracy, do samodzielnego myślenia czy działania*). Rozkazy i zakazy tworzą wkońcu z wychowanka jednostkę posłuszną i powolną, ale niesamodzielną i bezradną, bez „charakteru“. Autorytet, zmuszający do bezwzględnej uległości, łamie godność własną wychowanka, niweczy wiarę we własne siły i tworzy jednostki, nie umiejące w nikim uszanować godności ludzkiej i postępujące wobec innych zwykle taksamo bezwzględnie, jak wobec nich postępowano. Wychowywanie na zasadzie bezwzględnego autorytetu wychowawcy kształci jedynie pasywne pierwiastki woli, jak: cierpliwość, posłuszeństwo, pilność, wytrwałość, punktualność, dokładność — powstrzymuje jednak rozwój ktywnych, jak np. inicjatywy, energii, odwagi, samodzielności. Do rozwoju bowiem tych cech charakteru potrzeba dostatecznej swobody myśli, słowa i działania, umożliwiającej wprawdzie błędne posunięcia i rozstrzygnięcia, ale zarazem i samopoprawę, będącą najlepszą wytyczną postępowania w życiu. Wychowanie autorytatywne wytwarza też w wychowanku bezkrytycyzm, niezmiernie szkodliwy w życiu społeczno-państwowem. Bezkrytycyzm wobec siebie — oto przyczyna nagłej utraty zaufania do siebie w zetknięciu się z wymaganiami życia, bezkrytycyzm wobec innych — oto znów powód rozczarowań i zawodów w zetknięciu się z innymi ludźmi. Bezwzględne autorytatywne wychowanie wreszcie, operujące z konieczności i z natury rzeczy pewnymi uświęconymi tradycją zasadami i wzorami, doprowadza do застоju i konserwatyzmu całego społeczeństwa, a im ono konserwatywniejszem, tem bliższem jest zaskorupieniu i upadkowi (Egipt, Chiny, Hiszpanja!)

„Stara“ szkoła w swoim ustroju, w stanowisku nauczyciela, w programach w metodach, w ocenach — zasada służy na autorytecie. „Nowa“ nie chce go bynajmniej, jak to wyżej zazaczyłem, usunąć, lecz chce go znacznie ograniczyć, zmienić jego charakter i działanie i oprzeć się na zasadzie wolności samostanowienia jednostki. Zamiast nauczania występuje w „nowej“ szkole uczenie się, dochodzenie do prawd własnym wysiłkiem, własną pracą ucznia, choć autorytatywne podawanie wiadomości np. w historii, geografii, obcych językach staje się od czasu do czasu niezbędnem. Dziecku potrzeba swobody ruchu i swobody w wyborze pracy stosownie do jego uzdolnień i upodobań. „Nowa“ szkoła chce mu tę swobodę zabezpieczyć. Tylko swobodnie wybraną pracę wykonuje się ochoczo, owocnie

*) „Der auf autoritatives Lernen eingestellte Schulbetrieb macht die Schule zur Wissensmastanstalt, stattzur Bildungsanstalt... Das Ergebnis eines solchen autoritativen Wissensbetriebes gibt aber nicht Bildung. sondern in der Regel Einbildung.“ (Kerschensteiner j. w.)

i intensywnie; powszechnie to uznana prawda, a przecież dlaczego nie chcemy uznać jej w stosunku do dziecka i narzucamy mu pracę, która go może nie interesuje? Zapewne, znajdą się w programie nauczania i wychowania, prace i zadania, które uznajemy za konieczne dla dziecka, do których je skłonić musimy mimo braku zainteresowania dla nich z jego strony, ale i te prace inaczej wykona dziecko, obracając się w atmosferze zaufania i swobody aniżeli pod przymusem i groźbą. W takiej atmosferze inne się też rozwijają charaktery. Jeśli we wczesnym dzieciństwie i jeszcze w samym dzieciństwie (do lat 10—11) wychowanie silnie autorytatywne ma rację bytu, to w epoce dojrzewania liczyć się należy z rozwijającym się samopoczuciem młodego człowieka, które buntuje się przeciw przymusowi, powodując albo ciągłe konflikty, szkodliwe dla dziedziny woli wychowawca, albo też obłudę wobec nienawistnego mu autorytetu wychowawcy i skrytość wobec otoczenia, dla którego traci zaufanie, Tylko moralny autorytet wychowawcy, opierający się na szczerości, dobroci i miłości, zaważy dodatnio w wychowaniu młodzieży. *)

Z tych wychodząc założeń nowa pedagogika uznaje w pełni konieczność swobodnego rozwoju indywidualności dziecka, przystosowując do tego postulat swoje metody („szkoła pracy“, system Daltoński, Metoda Projektów itd.)

Ta inna, niż w szkole tradycyjnej, rola autorytetu, inne jego zastosowanie i inny charakter, nadają swoiste piętno „nowej“ szkole i odróżniają ją od „starej“. W tem leży istota nowej szkoły. Stąd wypływają wszelkie jej cechy.

W szkole, w której wychowanie tak jest pojęte, rola nauczyciela stać się musi z natury rzeczy zupełnie inną, niż dotychczas Nauczyciel zejść musi (dosłownie) z katedry, na której dotychczas królował jako bezwzględny autorytet i sława wiedzy, pomiędzy swych uczniów i uczennice i zacząć z nimi mówić i słuchać, co oni mu mówią, co wiedzą, co ich interesuje. W „nowej“ szkole pracuje nauczyciel więcej; nie wystarczy przygotować pewną lekcję nie wiadomo bowiem, jakie się z nią w ciągu wspólnej z młodzieżą pracy połączą zagadnienia. W „nowej“ szkole musi więc nauczyciel mieć większą wiedzę fachową, rozleglejsze horyzonty światopoglądowe. Musi wreszcie umieć być wychowawcą i starać się poznać życie duchowe swych wychowanków, by oprzeć na nich swe metody. Musi być optymistą i wierzyć w człowieka, świat i bóstwo. Musi umieć kochać człowieka i ludzkość i zapomnieć o wszelkiej nienawiści. Musi być żywym wzorem.

A wtedy na miejsce autorytetu zewnętrznego i nierozumnego systemu, ślepego posłuszeństwa, niewolniczej, upadającej uległości i bezskutecznych kar starej szkoły — stanie autorytet wewnętrzny, wychowujący człowieka, świadomego swej godności, kierującego się rozumem, poczuciem odpowiedzialności społecznej i świadomie ograniczającego własną wolność na rzecz porządku zbiorowego.

*) Jak dalece posuniętem jest poszanowanie godności ucznia i pokładane w niem zaufanie w „nowej“ szkole, świadczy przyjęty w wielu szkołach amerykańskich, pracujących systemem daltońskim, zwyczaj „umowy“, którą uczeń podpisuje: „Ja N. N., uczeń stopnia X obowiązuję się wykonać zadanie w oznaczonych czasie...“.

Uwagi o nowych programach.

j) (Roboty ręczne).

W nowym programie robót ręcznych dla seminarjów nauczycielskich zauważa się duże zmiany głównie co do rozłożenia materiału naukowego na poszczególne kursa. Materiał ten został naogół przesunięty o jeden kurs w dół, wskutek czego uwzględnione w poprzednim programie kursu I-go kartoniarstwo i introligatorstwo zostały usunięte z planu nauki w seminarjum. Ilość godzin nauczania na kursie I-ym zmniejszono do połowy (2 g. tyg.), natomiast na kursie V-ym wprowadzono w II-im półroczu metodykę robót ręcznych (2 g. tyg.). Ogólnie zmniejszyła się liczba godzin przeznaczonych na naukę robót ręcznych w seminarjum w I-ym półroczu z 10 na 8 g. tyg., w II-gim półroczu z 10 na 9 g.

Przystępując do szczegółowego omówienia programu poszczególnych kursów musi się rozpatrzyć najpierw „Uwagę“ co do kursu I-go, która poleca, aby przed przystąpieniem do normalnych zajęć kursu I-go (roboty z drzewa), zbadać czy uczniowie posiadają zasadnicze wiadomości z kartoniarstwa, robót tekturowych i introligatorstwa w zakresie przewidzianym w programie dla szkół powszechnych i o ile zauważy się, że uczniowie wiadomości tych nie posiadają, należy najpierw uzupełnić braki przez przerobienie odpowiednich działów — co może trwać do półrocza, a potem przystąpić do prac normalnych t. j. do robót drzewnych.

Uwaga ta wprowadza pewnego rodzaju chaos do programu, gdyż robi z niego właściwie dwa programy a mianowicie: 1-y) gdy uczniowie I-go kursu posiadają dostateczne opanowanie materiału ze szkoły powszechnej i wtedy przystępujemy odrazu do robót drzewnych, i 2-gi) gdy nauczyciel musi I-e półrocze poświęcić na roboty z zakresu szkoły powszechnej, a dopiero później przystąpić do robót drzewnych. W tym drugim wypadku, który niestety będzie jeszcze długo miał szersze zastosowanie niż pierwszy, z powodów niżej przytoczonych, odchyli się nauczyciel w znacznej mierze od programu przepisanego dla kursu I-go a nawet i II-go, gdyż pozostanie z materiałem o całe półrocze w tyle. Co zaś do czasu przeznaczanego na wyczerpanie materiału, to mimo tylko 2-u godz. tyg. przeniesiono cały materiał z kursu II-go, obliczony na 4-ry godz. tyg. i prócz tego można jeszcze prowadzić introligatorstwo w I-em półroczu. W ciągu roku w najlepszym razie może jeden uczeń pracować tylko około 70 godzin 45-cio minutowych czyli faktycznych godzin 52 1/2, z czego 26 najprawdopodobniej przypadnie na roboty introligatorskie, a 26 na drzewne. Czy w 2⁶-ciu godzinach można się czegoś nauczyć dokładnie, choćby w zakresie tylko takim jak przewiduje program — to musi się w to wątpić. Program nowy wysuwa na pierwszy plan, co jest bardzo chwalebne, słojd drzewny i wyrób pomocy naukowych, przyczem uwzględnia się także roboty ze szkła, drutu, blachy i t. p. a nieuwzględnia obowiązkowo oprawy książek, która jednak jest konieczną dzisiejszemu nauczycielowi. Statystyka zebrana wśród uczniów obecnego I-go kursu w Zakładzie, w którym uczyć wykazuje, że 67% uczniów uczyło się oprawy książek a reszta nie, gdyż roboty ręczne w szkołach powszechnych nie idą w zgodzie w wielu wypadkach z programami ministerjalnymi i w różnych szkołach różnie pojmowane co do zakresu prac, przygotowują dla I-go kursu

seminarjów materiał pod względem robót bardzo niejednolity, a wogóle mało przygotowany, co znów nie jest winą może nauczycielstwa, lecz warunków, w jakich szkołach powszechnych udziela się nauki robót.

Tę różnorodność przygotowania musi się w programie I-go kursu uwzględnić i obowiązkowo zasadnicze rzeczy z kartoniarstwa, tektury i intro-ligatorstwa w całą dokładnością przerobić, by tym sposobem skomasować niejako młodzież tej klasy i dać jej rzeczywiście ostatnie praktyczne wskazówki w dziedzinie robót intro-ligatorskich na całą drogę nauczycielską, bo nie każdy będzie miał sposobność korzystać z kursów doszkolających.

Jest to tembardziej ważne, że roboty intro-ligatorskie kończą się już w oddziale IV. szk. powsz. i potem już się uczeń z nimi nie spotyka wcale w seminarjum i staje nagle jako nauczyciel przed dźwiatwą, którą ma uczyć tego, czego się sam w seminarjum nie nauczył. Jakie będą wyniki tej pracy?

Tak jak to nowy program na kurs I-szy przewiduje tj. połączenie poprzedniego zakresu prac z kursu II-go z pracami z kursu I-go i do tego w czasie o połowę zmniejszonym, to jest bezwarunkowo niemożliwe, bo wskutek pośpiechu w pracy, czego także i sam program zabrania w „Uwagach do programu“, polecając nie przynaglać uczniów do wykonywania dużej liczby przedmiotów, lecz baczyć głównie na wartości pedagogiczne robót jak wyrobienie dokładności, sumienności i zmysłu estetycznego, zatracą się właśnie te najważniejsze cele robót.

Jest jeszcze w tym wypadku jedna możliwość a mianowicie zastosowanie nauki indywidualnej, gdzie jeden uczeń będzie robił przedmioty z kartonu, inny już z tektury, inny znów kajety i bruljony czy też oprawę książek lub pudełka na owady i t. p. reszta zaś, która może składać się tylko z kilku uczniów, którzy tę pracę już znają (choć i to wątpliwe) zaczną słojd drzewny, lub też modele własnego pomysłu. W tym jednakże wypadku nie będzie jeden nauczyciel w stanie dać 20-tu kilku uczniom wskazówek odpowiednich do ich pracy jednostkowej każdemu osobno, bo to wymagać będzie wiele czasu i wykluczy udzielenie wskazówek technologicznych i technicznych, które najkorzystniej jest podawać naraz metodą heurystyczną całemu oddziałowi, przerywając przy każdej sposobności wymagającej tego, na moment pracę i kontrolując następnie czy dane pouczenie jest przez uczniów stosowane. Prócz tego trzeba znów sporo czasu poświęcić na wydzielenie każdemu uczniowi innego materiału na jego pracę, omówienie z nim jego rsunku i sposobu pracy.

Widzimy zatem, że z tej możliwości nie możemy tu również skorzystać, bo nauka robót ręcznych nie może być traktowana indywidualnie przy 20-tu uczniach zwłaszcza w początkach, gdzie prawie każdy uchwyt narzędzia, czy materiału, czy też sam sposób pracy musi się ciągle korygować, gdyż dziś olbrzymia część szkół powszechnych uczy robót jeszcze w sali szk. lnej nie w pracowni, mając do dyspozycji nożyk i często nic więcej. Uczniowi takiemu na kursie I-szym prawdziwa pracownia i pokaźny zbiorek narzędzi są nowością, wszystko mu tu obce i nowe jak i cała szkoła i o wszystkim musi się go stopniowo pouczać, każde narzędzie opisać, pokazać i nauczyć niem pracować.

Jak długo zatem szkoły powszechne, szczególnie w miastach, nie będą miały należycie wyposażonej pracowni do robót, jak długo panował będzie zwyczaj w wielu szkołach powszechnych zabierania 1-ej godziny tyg. z robót

na rzecz kaligrafii, tak długo musi w seminarjum na I-szym kursie figurować głównie slójd introligatorski i to w 4-ch godzinach tygod., by uczeń przerobił z tego działu to, czego w szkole powszechnej nie uczył się, a przynajmniej w bardzo małym zakresie i to w latach najmłodszych, gdy uczeń jeszcze pojęcia niema o porządnej pracy, a czego wymagać będą od niego jako przyszłego nauczyciela programy dla szkół powszechnych.

Reasumując powyższe wywody należałoby roboty drzewne przesunąć na kurs II-gi i III-ci, zaś to z praktycznych zajęć, co w nowych programach przewidziane jest na kursie V-tym przenieść na kurs IV-ty, a 2 godz. tygod. na kursie V-tym w II półroczu poświęcić głównie zagadnieniom teoretycznym z zakresu metodyki systemów nauczania i wogóle celom głównym robót ręcznych.

Program kursu II-go rozpada się na dwa główne działy: a) roboty dalsze z drzewa i b) roboty ze szkła, drutu i blachy.

Uwzględniając to, że mamy tu czasu połowę więcej niż na kursie I-ym i już młodzież oswojoną z narzędziami i nieco z techniką pracy, program jest możliwy do wyczerpania, o ile na kursie I-ym nie zajęliśmy jednego półrocza robotami introligatorskimi. W przeciwnym razie trzeba będzie bardzo się spieszyć, by materiał wyczerpać i przygotować uczniów do samodzielnej pracy na kursie III-cim.

Kurs III zajmować się ma natomiast głównie wyrobem najprostszyc pomocy naukowych, używając do tego różnych materiałów, nieużytków i odpadków, co znów jest sprzeczne z uwagami, zawartemi w „Instrukcji do urządzenia pracowni“ p. dyr Przanowskiego. Również niemożliwe jest, by uczeń w ciągu tych 52½ godzin w ciągu roku (2 godz. tygod.) mógł wykonać tych przedmiotów około 10, bo trzeba także pewnego czasu na wykonanie rysunku technicznego i przygotowanie sposobu pracy temwięcej, że w myśl programu uczniowie powinni obmyślać modele ile możliwości sami, co wymaga znów więcej czasu. Zaznaczyć jednak należy, że uczniowie bardzo chętnie takie modele wypracowują i to przyniesie im w przyszłości duże korzyści, bo da im możność zaopatrzenia swej szkoły w różne pomoce do nauki pogładowej.

Program przeznaczony na kurs V-ty jest za obszerny zwłaszcza, że zwykle w maju rozpoczyna się już egzamin dojrzałości. Przeznaczony zatem materiał trzeba by wyczerpać w ciągu trzech miesięcy (po 2 godz. tygod. w II-gim półroczu) czyli razem w 24 godzinach 45-o minutowych, w którym to czasie ma się dokładnie omówić programy robót 7-miu oddziałów szkoły powszechnej, metodykę, systematykę modeli, cele realne i idealne robót, urządzenie pracowni, zakup i konserwację narzędzi i materiałów, budowę aparatów do badań psychometrycznych, do lotnictwa i radiowych. To dopiero część teoretyczna — a praktycznie ma się zaznajomić uczniów z wyrobem trudniejszych pomocy naukowych, opartych na głębszej znajomości nauk przyrodniczych i pedagogicznych, a także przeprowadzać lekcje praktyczne w szkole ćwiczeń z tego przedmiotu i zwiedzać różne warsztaty pracy. Czyż jest to możliwe wykonać w ciągu 24-ch godzin? Nawet przy najlepszych chęciach, najgorliwszy nauczyciel nie podoła temu ani w połowie dla braku czasu!

Ogólnie biorąc — program nowy uważać należałoby jeszcze przez szereg lat, do czasy postawienia robót w szkolnictwie powszechnem na właści-

wym poziomie, jako przejściowy i postępować w każdym zakładzie tak, jak tego wymagają warunki miejscowe, nie krępując się rozłożeniem w programie materiału na poszczególne kursy a tylko stosując zasadę ciągłości pracy i stopniowania trudności. Może też sytuacja poprawiłaby się, gdyby wymagano przy egzaminie wstępnym do seminarjum także egzaminu z robót ręcznych, bo stałoby się bodźcem dla szkół powszechnych do szybszego organizowania pracowni szkolnych i uzgodnienia pracy z programami.

Na zakończenie jeszcze jedna drobnostka co do uzgodnienia programu robót z rysunkami. Program rysunków na kursie I-szym przewiduje kompozycję ozdób z motywów łatwych, celem upiększenia przedmiotów kartonowych wykonanych na robotach ręcznych, których to robót program nie przewiduje w normalnym wypadku. Drobnostka ta wkradła się zapewne przez przeoczenie i zresztą nie ma większego znaczenia.

Byłoby też rzeczą bardzo pożądaną, gdyby w kwestji programów do robót wyłoniła się szersza dyskusja, któraby tę sprawę omówiła dokładnie i ustaliła od podstaw, budując na fundamentach realnych, wynikłych z dłuższej praktyki nauczycielskiej.

Bojarski Bolesław (Stary Sącz)

Zjazd nauczycieli seminarjalnych Pomorza.

W dniach 8 i 9 czerwca br. odbył się w gmachu Seminarjum Naucz. męsk. w Toruniu zjazd nauczycieli, seminarjów i szkół ćwiczeń Okręgu Szkolnego Pomorskiego. Obrady zagałę p. kol. Knechtel z Torunia, zaznaczając, iż zwołał zjazd celem zdania sprawy z pierwszego posiedzenia Rady Szkolnej Okręgowej, do której został przez nauczycieli seminarjów wydelegowany.

Do prezydium, wybrano kolegów pp. Biedrawę dyr. z Działdowa, Moczyńskiego, Staniszewskiego, i Winogrodzką z Torunia — poczem przewodniczący udzielił głosu przedstawicielowi Min. W. R. i O. P. p. wiz. Pierackiemu. Pan Pieracki w swoim przemówieniu powitalnym podkreślił, że zjazd ten ma nader ważne znaczenie ze względu na teren, który zajmuje pomorski okręg szkolny. Nauczycielstwo nie tylko wychowuje i naucza, ale decyduje o utrzymaniu stanu narodowego posiadania. Znaczenie zjazdów naucz. oceniło odpowiednio Ministerstwo rozpoczynając organizację szkolnictwa polskiego od zjazdu nauczycieli, uważa bowiem, że najważniejszym czynnikiem w szkolnictwie jest nauczyciel, a życie się nauczycieli stanowi o wydajności pracy. P. Pieracki — w imieniu swoim oraz naczelnika wydziału sem. naucz. w Min. W. R. i O. P. p. Radwana i pp. wizytatorów Czerwińskiego i Mikułowskiego — złożył zjazdowi życzenia pomyślnego przebiegu obrad.

Pan kurator Szwemin podkreśla znaczenie zakładów kształcących nauczycieli. Rozwój szkoły powszechnej jest bowiem uzależniony od poziomu oraz wpływu wychowawczego sem. nauczycielskich. Wychowanie w seminarjach decyduje, czy praca nauczycielska będzie rzemieślniczą czy ideową. Czy kształcenie nauczycieli w seminarjach jest właściwym sposobem kształcenia nauczycieli, zadecyduje przyszłość, lecz dziś są one najważniejszą placówką w szkolnictwie, która oczekiwani władz przelożonych nie zawiodła. Po tych przemówieniach P. kol. Knechtel zdaje sprawozdanie z pierwszego posiedzenia Rady Szkolnej Okręgowej w Toruniu. Następnie p. wizytator Wiśniewski wygłosił referat pod tytułem: „Seminarja nauczycielskie na Pomorzu, ich rozwój i stan obecny”. Referent wykazał intensywną pracę nauczycieli i przelożonych około seminarjów i jej znaczny dorobek. Słowa swoje poparł prelegent ścisłemi danemi, cyframi i wykresami, które plastycznie zilustrowały szybkość rozwoju seminarjów nauczycielskich.

Po przerwie obiadowej zwiedzili uczestnicy zjazdu oba seminarja nauczycielskie w Toruniu. a następnie wygłosił p. kol. Knechtel referat: „Czy seminarjum, czy studjum pedagogiczne”? Pan Knechtel przedstawił poglądy, które przemawiają za utrzymaniem seminarjów i te, które domagają się studjum pedagogicznego po ukończeniu ogólnokształcącej szkoły średniej. W dyskusji jako pierwszy zabrał głos p. **Orłow**. Opierając się na własnym doświadczeniu twierdzi, że po pierwsze odczuwa się u uczniów seminarjów brak zamilowań naukowych,

powtórę dochodzą uczniowie do możliwości abstrakcyjnego myślenia dopiero wówczas, gdy kończą seminarjum, proces kształcenia zostaje przez pracę zawodową przerwany, a cel nauki, który polega dziś także na pewnych usiłowaniach w przekształceniu charakteru, nie zostaje osiągnięty. Powodem tego jest prawdopodobnie przeladowanie przedwczesne przedmiotami zawodowymi. Uważa, że należy wprowadzić studjum pedagogiczne.

P. Jamrosz popiera stanowisko przedmówcy i stwierdza, że programy sem. naucz. nie mają jednolitej podstawy wychowawczej; w pierwszych trzech latach dominują przyroda i matematyka, a następnie uzyskują przewagę przedmioty pedagogiczne. Domaga się wyższych studjów dla nauczycieli w imię postępu i sprawiedliwości.

P. Bałachowski zwraca uwagę, że przy rozważaniu tych kwestyj należy mieć na oku więcej dobro szkoły aniżeli dobro nauczycieli. Zarzuty, które się czyni seminarjom, są nieuzasadnione, ponieważ przygotowują one nauczycieli dla klas niższych, a rolę dokształcenia nauczycieli spełniają Wyższe Kursy Nauczycielskie. Zaprzecza kategorycznie temu, jakoby poziom intelektualny w gimnazjach i seminarjach bardzo się różnił, młodzież seminarjów rekrutuje się przeważnie ze wsi, a gimnazja mają dzieci z środowisk więcej kulturalnych i to zapewne jest przyczyną trudniejszego abstrakcyjnego myślenia wychowanków, seminarjów lecz za to seminarja kształcające przeważnie dzieci ludu, nauczycielstwu ułatwiają pracę wśród ludu. Zarzut, że seminarja zmuszają do wyboru zawodu zawczasie, tyczy się także gimnazjów, gdyż uczniowie gimnazjalni muszą się także w tym samym wieku zdecydować na wybór typu gimnazjum. Kończąc swoje wywody, żąda kol. Bałachowski, aby 5 klas seminarjum miały charakter ogólnokształcącej szkoły oraz jednolitą podstawę wychowawczą, a pozątem żąda rozszerzenia seminarjum wwyż celem kształcenia pedagogicznego.

P. Witkowski popiera wywody przedmówcy, zaznaczając, że tylko nauczyciel, który wyszedł z ludu, potrafi nawiązać kontakt z ludem i czuć się zadowolonym w skromnych warunkach wiejskich.

Pp. Kozłowski i Błażejewski oświadczają się za utrzymaniem seminarjum, p. Błażejewski zaleca jednakowoż organizowanie zakładów próbnych innego systemu.

P. wizytator **Pieracki** twierdzi, że po rozbudowie szkolnictwa powsz. da się odczuć brak nauczycieli. Wobec tego nie należy zamykać seminarjów naucz., lecz istniejące w miarę potrzeb ulepszać. Dyskusję w sprawie kształcenia nauczycieli oprócz należy raczej na przypuszczeniach, a nie na doświadczeniach, poczynionych w anormalnych warunkach. Zagranica zmierza do podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli; Polska nie może pozostać w tyle. Kursy naucz. dla maturzystów gimn. wykazują przeważnie wyższy poziom naukowy lecz z zaniedbaniem przedmiotów artyst.-techn. W seminarjach jest poziom naukowy jeszcze słaby, lecz poziom wychowawczy jest zadowolający. Po zakończonej dyskusji przyjęto przeciwko 3 głosom wniosek p. kol. Bałachowskiego w brzmieniu następującem:

„Zważywszy, że **polskie seminarja naucz. w poważnej części osiągnęły wytknięte im cele**, zjazd nauczycieli sem. naucz. na Pomorzu oświadcza się za utrzymaniem ich i żąda **rozszerzenia dzisiejszego seminarjum w wyż.**

W drugim dniu obrad wygłasza odczyt p. kol. Warczak z Tucholi na temat: „O zasadach przygotowania metodyczno-pedagogicznego uczniów seminarjów naucz.“. Na tem przerwano obrady plenarne a zaczęto obrady w sekcjach.

Po 1^{1/2} godz przerwie wznowiono zebranie plenarne, któremu sekcje przedstawiły swoje uchwały:

I. Sekcja humanistyczna:

1) Ze względu na różnorodność materiału uczniowskiego pod względem językowym i na trudności w osiągnięciu przepisowego programu celu uprasza się o utworzenie przy każdym seminarjum naucz. kursu wstępnego i pomnożenie godzin języka polskiego.

2) Ze względu na ogromną wartość wychowawczą dobrej książki polskiej, budzącej w uczniach uczucia patriotyzmu, należy położyć główny nacisk na zorganizowanie obszernych bibliotek i czytelni uczniowskich w seminarjach nauczycielskich.

3) Sekcja uznaje, iż nauczanie historii wychowania, jako ściśle łączące się z zagadnieniami społecznymi, winno być połączone z nauką historii ogólnej.

4) Sekcja uznając, że sprawa nauczania historii ma tak wiele zagadnień żywotnych a nierozwiązanych, uprasza Kuratorjum o zwoływanie w drodze urzędowej zjazdów nauczycieli historii.

II. Sekcja Katechetów:

Uprasza się władze szkolne, aby na rok szkolny 1927/28 wstawiona została do budżetu kwota na potrzeby nabożeństw szkolnych przy tych zakładach, które nie posiadają własnej kaplicy.

III. Sekcja matematyczna:

Stwierdza się: 1) że kurs IV. jest przeładowany materiałem przy wymiarze dwu godzin tygodniowo, 2) że rachunek przybliżeń liczbowych nie daje wyników w stosunku do włożonej pracy.

IV. Sekcja Wychowania Fizycznego:

Pomiary antropometryczne powinien przeprowadzać nauczyciel wych. fiz., gdyż umożliwiają one mu ciągłą kontrolę nad stanem i wpływem rozwojowym ćwiczeń cielesnych.

Na zakończenie wyrazili zebrani koleżeńskie uznanie p. kol. Knechtlowi, który zjazd ten zorganizował, a przewodniczący zjazdu p. dyr. Biedrawa podziękował przedstawicielom władz za przybycie na obrady i poparcie zjazdu oraz koleżankom i kolegom za współpracę w obradach.

Uczestnik

Pod znakiem reform.

Kształcenie nauczycieli w ministerjalnym projekcie ustawy o ustroju szkolnym.

I.

We wrześniu b. r. ukazała się broszura, zawierająca projekt ustawy o ustroju szkolnym, jako owoc prac komisji, powołanej przez Ministra W. R. i O. P. Projekt jest zaopatrzony wstępem słowem P. Ministra W. R. i O. P. dra Gustawa Dobruckiego, w którym tenże zaznacza, że projekt odpowiada zasadniczo jego poglądom i wyraża życzenie, by stał on się przedmiotem dyskusji publicznej.

Nie mogąc z braku miejsca przytoczyć całego projektu — *in extenso*, — podajemy poniżej tylko te artykuły, które dotyczą kształcenia i kwalifikacji kandydatów na nauczycieli.

Artykuły te brzmią:

Kształcenie i kwalifikacje kandydatów na nauczycieli.

Art. 25. Kształcenie kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych odbywa się:

a) na studjach pedagogicznych o kursie co najmniej rocznym, na które przyjmuje się uczniów, posiadających świadectwo dojrzałości w zakresie programu pięcioletniej szkoły średniej ogólnokształcącej lub posiadających przygotowanie uznane przez Ministra W. R. i O. P. za równoważnościowe dla tego celu;

b) w zakładach kształcących kandydatów na nauczycieli wychowania fizycznego, oraz przedmiotów artystycznych i technicznych.

Osobom pracującym w zawodzie nauczycelskim będzie dana możność uzupełnienia wykształcenia na kursach i w zakładach w tym celu zorganizowanych.

Organizację zakładów kształcenia kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych, oraz przepisy w sprawie zawodowych kwalifikacji tych nauczycieli określają osobne ustawy.

Art. 26. Kwalifikacje zawodowe i sposób kształcenia wychowawczyń w zakładach wychowania przedszkolnego, nauczycieli szkół dokształcających, szkół zawodowych, szkół średnich ogólnokształcących i zakładów kształcenia nauczycieli szkół powszechnych określają osobne ustawy, w braku zaś ustawowych postanowień rozporządzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Nadto w „Postanowieniach przejściowych“ dotyka sprawy kształcenia nauczycieli art. 28. Brzmi on:

Art. 28. Dopóki sposoby kształcenia, wskazane w art. 25 nie zapewnią szkolnictwu powszechnemu dostatecznej liczby nauczycieli, kandydaci na nauczycieli szkół powszechnych będą również kształceni w seminarjach nauczycielskich, w których nauka trwa co najmniej lat pięć, a program opiera się na wykształceniu, jakie zapewnia program szkoły powszechnej najwyższego stopnia organizacyjnego. Do seminarjów nauczycielskich stosują się postanowienia art. 19 i art. 27 niniejszej ustawy.

szczególony. Komentarz szczególny, dotyczący kształcenia nauczycieli szkół powszechnych brzmi:

Kształcenie nauczycieli szkół powszechnych.

Przekształcanie szkolnictwa ludowego na powszechne powoduje we wszystkich krajach usilne dążenie do reformy kształcenia nauczycieli. Zakończony wykształcenie ogólne średnie i oparte na tem wykształceniu studia pedagogiczne — oto powszechnie uznany program reformy.

U nas od kilku lat ta reforma została zapoczątkowana narazie w ograniczonym ilościowo zakresie ze względu na warunki rekrutacji nauczycieli w okresie masowego tworzenia szkolnictwa, oraz ze względu na brak w swoim czasie kandydatów do zawodu nauczycielskiego z maturą szkoły średniej. Obecnie już stosunki uległy wielkiej zmianie, z każdym rokiem wzrasta liczba maturzystów szkół średnich ogólnokształcących, zgłaszających się do zawodu nauczycielskiego i należy przewidywać szybki rozwój studjów pedagogicznych po maturze.

Konieczność poprzestania w najbliższej przyszłości na rocznych studjach pedagogicznych po maturze wynika stąd, że już w najbliższej przyszłości, w związku z wielkim wzrostem liczby dzieci w wieku szkolnym, przewidywać należy wielkie zapotrzebowanie nauczycieli. Przytem przechodzenie od seminarjów nauczycielskich do rocznych studjów po maturze jest połączone z przedłużeniem całego okresu nauki o rok, wskazane więc jest zachowanie stopniowości.

Możliwe i celowe będzie zatroszczenie się o to, aby niezależnie od tego cenzusu przygotowania ogółu kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych część tych kandydatów otrzymywała wykształcenia wyższego poziomu. Przedewszystkiem do pracy w szkolnictwie powszechnem już dzisiaj wchodzi, a w przyszłości jeszcze liczniej będą wchodziły jednostki z akademickimi studjami. Powtórę jest możliwe, aby czy to przez odpowiednie ujęcie dokształcania, czy to inną drogą, już w czasie, gdy ogół nauczycieli odbywa studia roczne, część nauczycielstwa otrzymywała dwuletnie przygotowania po maturze.

Seminarja nauczycielskie w Polsce pod względem programowym zostały ujęte w sposób zgodny z zadaniami nauczyciela w tworzącej się szkole powszechnej, jednak ze względu na konieczność połączenia w stosunkowo krótkim czasie i w jednej organizacji szkolnej zarówno wykształcenia ogólnego, jak i wykształcenia pedagogicznego, pracują w warunkach trudnych.

Seminarja odegrały, odgrywają i będą jeszcze przez pewien czas odgrywały poważną rolę nie tylko przez dostarczanie potrzebnego kontyngentu, jeżeli niezupełnie zadowalająco, to w każdym razie dostatecznie przygotowanych nauczycieli, lecz i przez wytwarzanie ośrodków i wyrabianie ludzi pra-

ccjących w zakresie teoretycznego i praktycznego pedagogicznego kształcenia kandydatów na nauczycieli. Przytem liczne seminarja nauczycielskie, jako szkoły połączone z internatami, stały się ośrodkami wartościowej pracy wychowawczej.

Dorobek seminarjów należy sobie uprzytomnić w związku z reformą kształcenia nauczycieli dlatego, że przy likwidowaniu jakiejś kategorii zakładów troską organizatorów szkolnictwa winno być zachowanie i umożliwienie dalszego rozwoju zdobyciom likwidowanej kategorii szkół.

Prawdopodobny przebieg reformy kształcenia nauczycieli jest taki, że w przyszłości nowy system kształcenia nauczycieli będzie się szybko rozwijał i przewidywany wzrost zapotrzebowania nauczycieli będzie pokrywany tą drogą.

Równocześnie stopniowo seminarja nauczycielskie będą przekształcane bądź to na szkoły średnie, bądź też na studia pedagogiczne. Przekształcanie seminarjów na szkoły średnie ogólnokształcące będzie umożliwione przez reformę szkoły średniej ogólnokształcącej. *Bez tego byłoby rzeczą niedopuszczalną niszczyć te jedyne szkoły średnie z programem przeważnie ogólnokształcącym, przeznaczone dla młodzieży, kończącej pełną szkołę powszechną.*

O tempie przekształcenia seminarjów musi decydować względ na konieczność zupełnie pewnego zabezpieczenia dopływu do szkół powszechnych dostatecznej liczby nauczycieli.

Uzupełnianie wykształcenia nauczycieli, pracujących w zawodzie będzie ważnym czynnikiem postępu szkolnictwa, w obecnych zaś warunkach jest to czynnik szczególnej doniosłości. Jeżeli się chce dokonać przekształcenia szkolnictwa, zatrudniającego dziesiątki tysięcy nauczycieli w stosunkowo krótkim czasie, jeżeli ten proces nie ma być rozłożony na pokolenia, konieczne jest metodyczne przeszkolenie oraz pogłębienie i uzupełnienie wykształcenia bardzo znacznej części pracującego już nauczycielstwa, przedewszystkiem w młodszych jego szeregach.

Ta akcja dokształcenia nauczycielstwa jest prowadzona w dość szerokim zakresie: rocznie wyższe kursy nauczycielskie kończy około 700 osób. Akcja ta winna być w przyszłości spotęgowana niezależnie od podnoszenia poziomu wykształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego“.

Mając tak skreślony w myśl projektu obraz kształcenia nauczycieli w najbliższej przyszłości — postaramy się wypowiedzieć o nim parę uwag:

Przedewszystkiem zaznaczyć należy, że ustawa, jak to zresztą mówią objaśnienia (str. 28) ma charakter *ramowy* — i określa „zasadnicze zreby architektoniczne gmachu szkolnego“ dodając, że „treść postanowień prawnych będzie powstawała *stopniowo* i będzie ulegała zmianom zależnie od potrzeb życia“.

Toteż nic dziwnego, że konsekwentnie zapowiada projekt wydanie całego szeregu ustaw i rozporządzeń, które mają określić organizację poszczególnych stopni i rozgałęzień szkolnictwa, względnie pewnych zakładów. Dotyczy to i zakładów, które mają w przyszłości kształcić nauczycieli (Vide art. 25 i 26).

Zawód nie tylko dla ciekawych, ale i dla chcących przedewszystkiem wziąć udział w pożądaney przez p. Ministra dyskusji *wielki*.

Jakże można dyskutować o tem, czego się dokładnie nie zna? Jeżeli już nie program szczegółowy, to przynajmniej jego zarys i myśl wytyczna oraz

cel naukowy a przede wszystkim *wychowawczy* winny być podane w artykule ustawy, mówiącym o studjach pedagogicznych, kształcących kandydatów na nauczycieli szkół powszechnych. Zapowiedź wydawania stopniowo „zależnie od potrzeb życia“ ustaw i rozporządzeń, zawierających „treść postanowień prawnych“ jest wprost zatrważająca. Wiemy, jak w Polsce zmieniały się gabinety i zmieniali się ministrowie. Nie wiemy, jak ta kwestja ukształtuje się w przyszłości. Czy wobec fluktuacyj partyjno-politycznych wskazane jest poddawanie ich eksperymentom najważniejszej dziedziny życia narodowego, jakim jest wychowanie przyszłego pokolenia w dobrej szkole.

Sądzę, że *nie*.

Projekt ustawy we wszystkich dziedzinach, a więc i w dziedzinie nas obchodzącej, ma cechy radykalnego przewrotu, który znów ma ulec „zależnie od potrzeb życia zmianom“. Zmianom tym dadzą wyraz „ustawy i rozporządzenia“ mające się ukazać.

Wolałbym mniej radykalny, kompromisowy projekt, ale jasny „a może i na dłuższy okres „speyfikowany“, niż ową niewiadomą przyszłości. A. M.

Oceny i sprawozdania.

Kazimierz Wóycicki. „Życie polskie“ wypisy na klasę IV szkoły średniej z reprodukcjami obrazów A. Grottgera, J. Kossaka, Jana Matejki i ilustracjami M. Bukowskiej. *)

Życie polskie... Już sam tytuł dość obiecujący i trzeba przyznać, że w zupełności usprawiedliwiony, czemże bowiem jest dziełko Wóycickiego, jako całość, jeżeli nie zarysem kultury naszej, w literaturze odzwierciadlonej.

Zarys to wprawdzie treściwy (trzysta kilkadziesiąt stron dużej 8-ki) innym ze względu na przeznaczenie książki być nawet nie mógł, mimo to jednak pełny, a nawet wyczerpujący, bo obejmuje zasadnicze epoki naszego rozwoju dziejowego (od zarania wieków do dnia dzisiejszego) i taką jakąś prężnością się odznacza, co szczególnie podkreślenia jest godne, że gdy przeczytamy dwa, trzy urywki, zgrupowane obok siebie, rozważane zjawisko nie tylko staje się jaśniejsze, plastyczniejsze, nabiera wyrazu, treści (wnika w nie bowiem autor i stara się je oświetlać z kilku stron — zasada koncentryczności), ale może się okazać, przynajmniej dla jednostek o umysłowości bardziej żywej, punktem wyjścia do dalszych zainteresowań, porównań i dociekań na dane lub pokrewne tematy.

Tak na przykład po wprowadzeniu czytelnika w odpowiedni nastrój zapomocą wiersza Tyrtajosa „Pobudka bojowa“ kładzie autor w bezpośrednim sąsiedztwie „Dwa listy hetmana Żółkiewskiego“, pisane do żony i do króla z obozu pod Cecorą i „Śmierć Żółkiewskiego“, wyjątek z „Dumy o hetmanie“ Żeromskiego. Cykl kończy się doskonale utworem Dębickiego, dostosowanym do charakteru obu poprzednich ustępów „Na kształtu“. To znów, omówiwszy w sposób rzeczowy wedle Kolberga — znaczenie wyrazu „Kulig“, przedstawia starodawny ten zwyczaj, już bardziej obrazowe, słowami Żeromskiego w wyjątku z „Popiołów“, by nieco później powrócić do przedmiotu raz jeszcze, ale już inaczej, bo z piętnem subiektywizmu i wyraźną tendencją polityczną — w „Kuligu“ Słowackiego.

*) Kilka uwag ze stanowiska nauczyciela języka polskiego w seminarjum nauczycielskim.

Wszelako tu uzdolnienie Wóycickiego do budzenia zainteresowań przez umiejętny dobór i łączenie pokrewnych treścią utworów bynajmniej się nie wyczerpuje.

Znaczenie tego rodzaju układu rozumiano i starano się go wedle możliwości stosować przedtem, Wóycicki dokonał czegoś więcej — on całość przepełnił jedną kierowniczą ideą przedstawienia w skrócie duchowego postępu Polaków, etapów przebytych w zakresie rozwoju naszego charakteru i umysłowości w ciągu całych wieków.

By myśl przewodnią uczynić bardziej uchwytną, nadaje dziełu wygląd zbioru czytań o charakterze historyczno - chronologicznym. Pięćdziesiąt kilka początkowych ustępów to obraz ewolucji wewnętrznej Polaków od czasów legendarnych do trzeciego rozbioru włącznie: obok ustępu „Niegdyś“ mamy tu wyjątek z tragedji Romanowskiego p. t. „Popiel i Piast“, wiersz łaciński Kochanowskiego „O Wandzie“ (w przekładzie Ejsmonda), artykuł Rozwadowskiego „Co mówią nazwy geograficzne“, a dalej „Proch strzelnicy i pierwsze armaty we Lwowie“, „Dawny ratusz“ — Jaworskiego, wiersz Or - Ota Rajca“, „List Kopernika do króla Zygmunta I.“, „Grzeczność polską“, (wyjątki z dzieła Łozińskiego „Życie polskie w dawnych czasach) „Polonez“ z „Pana Tadeusza“, wreszcie „Trzeci rozbiór“, wiersz Marji Konopnickiej.

Od czasu do czasu robi wycieczki w dziedzinę piśmiennictwa obcego (List Seneki) lub natchnień ludowych (Kolęda mazurska gospodarska) nie po dyletancku jednak, lecz w ścisłym związku z rozważaniami tematami jakby chcąc przez to wyraźnie, choć w sposób pełen dyskrecji, zwrócić uwagę na zależność literatury naszej od tych źródeł.

Analogiczne, aczkolwiek nie tak szczegółowo, roztrąsa następnie Wóycicki epokę „legjonów“ i romantyzmu (Część II 20 ustępów), okres pozytywizmu i neo-romantyzmu (Część III — 32 ustępy), dorobek pisarzy, tworzących pod wpływem wrażeń, dostarczonych przez ostatnią wojnę (Część IV — 11 utworów) i wyjątki z artystycznego plonu doby ostatniej, t. j. od chwili zawarcia pokoju światowego (Część V — 7 utworów).

Wiek 17-ty i epoka wzlotów romantycznych najsłabiej są reprezentowane według mnie, słusznie: w pierwszym muza polska nie wydała nic godnego szczególniejszej uwagi, druga winna stanowić przedmiot osobnych drobiazgowych studjów. Streszczając wszystko, co o układzie książki Wóycickiego dotychczas powiedziałem, chciałbym jeszcze raz z całym naciskiem podkreślić, że ten sposób zaznajamiania uczniów klas niższych z całokształtem naszego dorobku piśmienniczego wydaje mi się nak najbardziej właściwym, wiąże bowiem treść i formę (trudną najczęściej) poezji z realnym podkładem i nazwą epoki, ułatwiając im wielce zrozumieni i odczucie piękności utworu, który bez tego powiązania przebrzmiałby pewnie bez echa. *)

Przechodząc do innych zalet podręcznika, ograniczą się do kilku najważniejszych: pokaźna liczba autorów, bo coś około 70 czy 80, od Górnickiego poczynając, a kończąc na Hłasce i Bandrowskim, przyczem wybitniejszym poświęcono znacznie więcej miejsca, niż mniej znanym; bardzo wybredny smak, bo jeśli o dobór wyjątków chodzi, uwzględnienie wszystkich ważniej-

*) Tu nasuwa mi się myśl, czy nie udaloby się rozwiązać na drodze powyższej problemu zapoznania młodzieży nie posiadającej (jak w seminarjum) przygotowania klasycznego, literaturą średniowieczną, co tak znaczne przedstawia trudności.

szych typów konstrukcyjnych i formalnych z zakresu prozy i poezji, co dla uczniów kl. IV nie jest bez znaczenia, nadewszystko zaś widoczna dbałość by treść czytanek jak najbardziej odpowiadała zainteresowaniom dziatwy w tym wieku, *) a pozatem z niesłychanym nakładem pracy dokonane a dla ucznia i nauczyciela niezmiernie cenne, objaśnienie rzeczowe na końcu każdego ustępu, przy jednoczesnem pominięciu bezcelowych, lecz często b. bałamurnych, pytań i wskazówek syntetycznych. od których niektóre wypisy aż się roją — oto pobieżny tych zalet wykaz. Gdyby tak jeszcze zamieszczono reprodukcje obrazów Grottgera, J. Kossaka i J. Maktejki były kolorowane i wykonane staranniej, gdyby odbitek i wzorów znajdowało się w książce wlecej a druk i wymiary jej bardziej były dostosowane do potszeb czytelników, dla których została przeznaczona, „Życie polskie“ Wóycickiego zajęłoby niewątpliwie jedno z naczelných miejsc pośród wydawnictw tego rodzaju. — Pozostałoby teraz do rozstrzygnięcia pierwszorzędnej wagi etpyanie: czy tak metodycznie ułożony materiał da się w ciągu roku wyczerpać, bo jeśli nie, (rozmiary książki świadczą o tem ponad wszelką wątpliwość), jeśli nie wypadnie uciec się do skrótów i tylko niektóre urywki odpowiednio do intencji autora (t. j. w sposób wyczerpujący) przerobić, to czy ów misternie budowany gmach pożytku, który moglibyśmy osiągnąć z dokładnego przestudjowania kursu nie zachwieje się jak budowda pozbawiona nagle wewnętrznych spoidel i słupów, niestraci wartości jak mozaika (gdyż prawdziwą mozaiką z braku dłuższych samodzielnych utworów jest „Życie polskie“), którą o tyle rozumiemy, o ile nie brak w niej poszczególnych cegiełek i fragmentów, która jedna staje się rzeczą bez znaczenia, gdy ją chociażby kilkunastu oczek pozbawimy.

I to jest słabą stroną podręcznika Wóycickiego, a przynajmniej za taką w obecnych warunkach (zbyt mała liczba godzin na język polski w programach wyznaczona) uznana być mui.

Czy „Życie polskie“ może być zaliczone w charakterze wypisów dla seminarjów nauczycielskich?

Wydaje mi się, że nie i to z dwóch powodów: nie przesądzam czy oparcie się w programie dla seminarjów przedewszystkiem na zasadzie dążności do literackiego i językowego wyrobienia ucznia jest słuszne czy nie **) stwierdzem jeno, że dłuższych całości w takim zakresie i w takim wyborze jak zaleca program czy to dla kursu I czy II, w Życiu polskiem nie znajdziemy. Jeżeli o tę stronę zagadnienia chodzi, to bardziej odpowiedniami dla nas byłyby podręczniki Próchnickiego i Wojciechowskiego na klasę IV i V.

Powtóre — gdybyśmy nawet przyjęli punkt widzenia Wóycickiego i naukę języka polskiego w pewnym okresie wieku nauką kultury polskiej zastąpić chcieli, to i tu powstałyby nowa trudność, na ile lat i na które kursy rozciągnąć ją należy. Kto zna poziom umysłowy i wyrobienie językowe uczniów

*) Kto wie, czy nie z tego głównie względu nadał Wóycicki pracy swej charakter niemal że wypisów historycznych, opierając się na spostrzeżeniu, że historia u 14-latków największem cieszy się powodzeniem; jeśli jednak tak było, to należało dodać materiału pamiętnikowego i opisów przygód.

**) Osobiście skłaniam się ku pogładowi, że właśnie w szkołach kształcących nauczycieli metoda propagowana przez Wóycickiego, byłaby płodniejsza w wyniki, jako znacznie bardziej przyczyniająca się do rozszerzenia ogólnego horyzontu umysłowego chłopców, uobywatelnienia ich w całym znaczeniu tego słowa, niż proponowana przez program ministerjalny.

młodszych klas seminarjów, a przejrzy kilkanaście chociażby ustępów „Życia polskiego“, zgodzi się, że zarówno treść ich, jak i forma (nie wykluczając wyjaśnień rzeczowych) przekracza poziom umysłowy wychowawców kursu I. Pewne czytanki możnaby z większem powodzeniem przerobić na kursie II, inne dopiero w klasie trzeciej i wyższych. Że jednak, jak już wspominałem, układ książki (i zasadnicza idea) jest taki, że istotną korzyść z przetwarzania jej osiągnęliby uczniowie dopiero wówczas, gdyby materiał został wyczerpany należycie, przy zachowaniu nieodzownej w tym rezie ciągłości, chcąc zadośćuczynić wszystkim tym wymogom, wypadłoby uważać ją za podstawę nauki języka polskiego przez dwa lata, a więc na kursie I i II (częściowo może i na III), co znowu w zasadniczej pozostawałoby sprzeczności ze wskazaniem programu, a może i istotnych potrzeb. Jakie są zaś te ostatecznie, to mimo, że niby rozstrzygnął je już istniejący program, wykaże dopiero, jak zawsze w podobnych wypadkach — życie.

Emil Stala (Warszawa).

Najdawniejsze zabytki języka polskiego, — opracowane przez *dra Witolda Taszyckiego* docenta Uniwersytetu Jagiellońskiego, pojawiły się jako 104 tomik I serji Biblioteki Narodowej. Starannie dobrane wyjątki z najważniejszych i najciekawszych pomników pouczają o stanie staropolszczyzny od XII do połowy XV stulecia, a podniecają zainteresowanie różnorodnością zakresów. Wogóle poraz pierwszy zostały udostępnione szerokiej publiczności ciekawe dokumenty łacińskie, przetkane wyrazami polskimi, zwłaszcza bulla z r. 1136. Wydawca poprzeda każdy zabytek zwięzłem pouczeniem o jego pochodzeniu, wartości itd. P. Taszycki szczęśliwie rozwiązał zagadnienie grafiki zabytków w wydawnictwie popularnem. Ich pisownia oryginalna, trudna i kapryśna, nie pociąga dzisiejszego czytelnika; transkrypcja zaciera bardzo cenne nieraz znamiona zabytku. Wydawca zasadniczo podaje teksty w transkrypcji, ale z każdego większego zabytku zamieszcza próbkę w pisowni oryginalnej z równoległym tekstem zmodernizowanym. Rozumowaną lekturę ułatwiają sumienne, rzeczowo trafne, ilościowo wystarczające objaśnienia. Są to zwięzłe odpowiedniki formalne czy słownikowe nowopolskie postaci staropolskich, nie zaś szerokie interpretacje i wyjaśnienie egzegetyczne. Albowiem wydawca we wstępie pomieścił najciekawsze wiadomości o pochodzeniu języka polskiego, jego osobliwościach w porównaniu z innymi słowiańskimi, źródłach i pisowni. Największą wartość praktyczną ma w tym wstępie rozdział o właściwościach języka staropolskiego; na 18 stronicach udało się autorowi podać zwięzły, przejrzysty zarys gramatyki staropolskiej w tych jej szczegółach, które odbiegają od stanu dzisiejszego. Jest to nietylko cenna pomoc przy lekturze zabytków, ale też bardzo pożądana ogólna informacja o znamionach staropolszczyzny, podana w sposób wielce przystępny. — Książka zasługuje też na uwagę polonistów szkół średnich, ponieważ można ją śmiało zalecić uczniom dojrzalszym, jako cenne źródło uzupełniające wiadomości o języku staropolskim, które w programowym kursie z konieczności przedstawiają się dość ubogo.

Zenon Klemensiewicz (Kraków).

Prosimy koniecznie nadesłać zaległą prenumeratę!

Redaktor odpowiedzialny i wydawca: Dr. ANTONI J. MIKULSKI.

Drukarnia „Stomatia“ Czernia i Orłowski, Kraków, ul. Stolarska 6