

ROCZNIK XLVI

1931

ZESZYT 2

MUZEUM

CZASOPISMO, POŚWIĘCONE SPRAWOM WYCHOWANIA
I SZKOLNICTWA

ORGAN TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH I WYŻSZYCH

WYDAWANY STARANIEM OKRĘGU LWOWSKIEGO
T. N. S. W.

REDAGUJE
KOMITET REDAKCYJNY

**Kolekcja
Emila Kornasia**



TOW. NAUCZYCIELI SZKÓŁ ŚREDNICH I WYŻSZYCH
OKRĄG LWOWSKI. LWÓW.
1 9 3 1

„Muzeum“ wychodzi w odstępach 2 miesięcznych: w drugiej połowie lutego, kwietnia, czerwca, października i grudnia.

Prenumerata roczna wynosi z przes. 12.— zł., półroczna z przes. 6.— zł
numer pojedynczy 3 zł.

Prenumeratę wpłacać można czekiem P. K. O. na Konto Nr. 154.375.

Adres REDAKCJI i ADMINISTRACJI:
LWÓW, ul. Łyczakowska 5. T. N. S. W.

Redaktor nacz.: PIOTR ZYGMUNT DĄBROWSKI.
Administrator: EUGENJUSZ KOŚCIŃSKI.

Do Szanownych Współpracowników!

Prosimy o notatki z życia szkolnego. Do artykułów i rozpraw możliwie zwięzłych, oryginalnych i aktualnych należy dołączać krótkie streszczenie w jednym ze światowych języków lub przynajmniej krótkie streszczenie w języku polskim.

Redakcja.

TREŚĆ (SOMMAIRE):

	Str.
Artykuły i rozprawy	65—110
<i>Prof. dr. Z. Myślakowski: Wychowanie państwowe a narodowe (L'éducation au point de vue de l'Etat ou de la nation). II.</i>	65
<i>Dr. Janina Enderówna: Sprawy szkolnictwa w Królestwie polskiem w dobie powstania listopadowego (Le problème scolaire dans le Royaume de Pologne pendant l'époque de l'Insurrection 1830/31)</i>	76
<i>Kazimierz Sotysik: Na marginesie artykułu Wł. Szyszkowskiego p. t. „Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych“ (A la marge de l'article de W. Szyszkowski: Les nouveaux courants de la méthodologie des travaux écrits)</i>	93
<i>A. Hłasko Pawlicowa: Zagadnienie tła światowego przy Nauce o Polsce współczesnej</i>	102
Oceny i sprawozdania	110—126
<i>Dr. W. A. Döring: Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers (dr. Jan Kuchta)</i>	110
<i>H Sienkiewicz: Ogniem i mieczem. Obj. i przypisy. Opr. A. Kaznowski. Wielka Biblioteka Nr. 141 (J. Krzyżanowski)</i>	114
<i>J. Balicki i St. Maykowski: Miej serce (J. Weisblum)</i>	118
<i>J. Ujejski: Dzieje polskiego mesjanizmu</i>	125
<i>A. Drogoszewski: Pozytywizm polski</i>	125
<i>Xenofont: Symposion oraz wybór z pism</i>	126
Résumés	127—128

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

Prof. dr. Z. Mysłakowski (Kraków).

Wychowanie państwowe a narodowe.

(Dokończenie).

Przekazywanie wartości narodowych przez szkołę.

Faktem jest, że żyjemy w świecie społecznym zróżnicowanym narodowościowo, i skutki tego faktu nie tylko nie zmniejszają się, ale raczej rozwijają i kumulują. Wychowanie jest funkcją społeczeństwa takiego, jakim ono jest, nie zaś wyrazem jakiegoś oderwanego od stanu rzeczywistego ideału. Przekazywanie wartości narodowych wchodzi więc w skład tego skomplikowanego procesu, zapomocą którego utrzymują się środowiska kulturalne. Bezwiednie i irracjonalnie przejmujemy postawy i wartościowania, niezależnie od naszej woli i nawet uwagi wykształca się specyficzna **sfera uwrażliwienia**, która stanowi podłoże narodowości.

Wychowanie do narodowości odbywa się więc nieprzerwanie i samorzutnie. Bez specjalnie zorganizowanych instytucji trwa ono poprzez wszystkie niemal kontakty społeczne. Życie rodzinne, zawodowe, towarzyskie, miasto, armja, sztuka — stanowią tę gęstą sieć punktów, przez które wnikają w nas wpływy jednokierunkowo uwrażliwiające.

Do tych samorzutnych oddziaływań dołączyła się w nie tak dawnych historycznie czasach szkoła, jako czynnik planowego urabiania. Stało się to pod wpływem idei państwa narodowego, państwa, które rolę własną pojęło jako rolę narzędzia organu narodowości. Poprzez państwo narodowe, rozporządzające wielkimi zasobami materialnymi i wielką siłą koercytywną, nacjonalizacja życia społecznego wtargnęła w te dziedziny, które strzegły dotąd swej autonomji: kościoła, życia gospodarczego, kultury umysłowej.

Trudno jest przewidzieć skutki ostateczne tej wzrastającej krańcowej nacjonalizacji życia społecznego. Jednym z nich jest zjawisko, które obserwujemy — pogłębiania się **pionowego układu** społeczeństw. Państwa narodowe rzuciły na szalę tak wielkie siły, tak zwiększyły inercję zjawisk masowych, że równowaga pomiędzy zjawiskami pionowej (narodowej) i poziomej (międzynarodowej) solidarności została gwałtownie zachwiana na korzyść układu pionowego.

Jednakże zarówno w objawach naszego życia gospodarczego, jak i religii i kulturze tkwią niezniszczalne tendencje działające w kierunku odmiennym. Życie gospodarcze zachodniej Europy i Stanów Zjednoczonych A. P. tworzą już obecnie kompleks, którego części są tak od siebie uzależnione, że niema już w nim miejsca na zjawiska izolowane. Każde zmniejszenie siły nabywczej ludności w pewnym kraju, każde bezrobocie albo przewrót polityczny odbija się prędzej lub później na reszcie krajów. Kapitalizm, bądź reprezentowany przez jednostki, bądź skupiony w rządach państw, musi, partylogiką swej ekspansji, nieustannie przekraczać granice poszczególnych krajów i narodowości. Najnowsze doniosłe zjawisko socjologiczne, tworzenie się i organizowanie proletariatu fabrycznego pod hasłami międzynarodowej solidarności, sekunduje tej tendencji. Coraz większy rozwój środków komunikacji stwarza coraz lepsze warunki poznawania się i porozumiewania; odosobnienie staje się coraz trudniejszym do utrzymania a jego ideologowie mają przeciwko sobie potężne siły niwelujące i unifikujące.

Nasza kultura humanistyczna, oparta o kultury antyczne Grecji i Rzymu, mająca za sobą uniwersalistyczną i kosmopolityczną kulturę umysłową średniowiecza, również zawiera wyraźne tendencje przeciwdziałające odosobnieniu się narodowości. Również wszystkie wielkie religie (pomijam tu różne sekty i kościoły „narodowe”), w pierwszym zaś rzędzie katolicyzm, pragną być światowe, nie narodowe i ta tendencja do powszechności i do uniwersalności, zaznaczona już bardzo wcześniej, stanowi ich siłę. W oczach człowieka wierzącego granice narodowości muszą być czemś nieistotnym i drugorzędnym, ponieważ w stosunku do Boga wszyscy zajmujemy niejako to samo miejsce, a to, co nas odeń oddala lub doń

przybliża, nie ma wyrazu w języku narodowości; moment etyczny polega przecież zasadniczo na uniwersalizacji „ja” mojego i cudzego (— „będziesz miłował bliźniego twego, jak siebie samego”).

W ten sposób całe nasze życie społeczne, zarówno w swej strukturze gospodarczej jak i w sferze kultury duchowej, jest przeniknięte tendencjami przeciwnymi: do utrzymania odosobnienia i do zatarcia go.

Szkoła nasza, odzwierciadlająca mimowoli życie społeczne w jego całokształcie, odbija także i to przeciwieństwo. W Niemczech, od czasu Fichtego i Hegla, wychowanie zostało oddane na służbę państwu narodowemu, w takim stopniu, jak chyba nigdzie indziej. Od szeregu lat szkoła stara się tam świadomie wyzbyć się uniwersalistycznych pierwiastków kultury i stać się pod każdym względem niemiecką. Lecz jasną jest rzeczą, do czego ten system zmierza. Jest to celowe wychowywanie do **wojny**. Jeżeli dodamy do tego, że wojna francusko-pruska 1870 r. okazała się dla Niemiec doskonałym **interese**m finansowym, gospodarczym i politycznym, to jasnym się również stanie, do jakiej wojny naród niemiecki miał być przez nacjonalistyczną szkołę wychowywany: nie do wojny defensywnej, lecz do napastniczej.

Dopiero ostatnia wojna, która dla Niemców nie była już tak dobrym interese, jak poprzednie, nauczy może pewne koła myśleć w terminach bardziej konstruktywnych.

Zapewne, że z chwilą, gdy przyjmujemy istnienie narodów, musimy także przyjąć ich tendencje do wzrostu terytorjalnego i liczbowego; nacjonalizacja szkoły jest dalszą konsekwencją tego faktu. Kto wie jednak, czy w tym procesie radykalnej nacjonalizacji kultury nie ztraca się pewnych cennych wartości, dla których uratowania byłoby może rzeczą wskazaną nie rugowanie ze szkoły wszelkiego śladu pierwiastków uniwersalistycznych. Nacjonalizm, podniesiony do godności filozofii życia społecznego, jest objawem egocentryzmu grupy i podobnie jak egocentryzm jednostki, dowodem zatrzymania się w pochodzie do uspołecznienia na stopniu prymitywnym.

Pacyfizm i humanitaryzm, podobnie zresztą jak etyka w stosunkach międzynarodowych, nie znajdują jeszcze dostatecznego zastosowania w dzisiejszych warunkach politycznych,

jednak przez to nie stają się czczym frazesem. Przeciwnie, jest rzeczą niezbędną utrzymanie tych zasad, ponieważ dzięki nim istnieje **trybunał opinii publicznej**, będący rękojmią dalszych postępów prawdziwego, **nieograniczonego** uspołecznienia. Analogij tej potrzeby w życiu społecznym nie brak. Powoływanie się na istnienie kłamstwa i nawet uzasadnianie potrzeby kłamstwa (hipokryzji) nie obala nakazu prawdomówności. Hipokryzja (np. towarzyska lub religijna) zmniejsza powierzchnię tarć społecznych i stanowi użyteczne przejście od surowych doktrynerów moralności, fanatyków oderwanych zasad, bezwzględnych idealistów, do warstw żyjących w płaszczyźnie równie surowego naturalizmu — do Kalibana, tak licznie, niestety, reprezentowanego we **wszystkich** warstwach społecznych.

Krańcowa nacjonalizacja społeczeństwa jest, mojem zdaniem, użyteczna tylko wtedy, gdy chodzi o przygotowanie jedno-razowego, mocnego zbiorowego wystąpienia, np. wojny i ataku. Już jednak gdy chodzi o wytworzenie typu obronnego, a zwłaszcza gdy obrona ta musi, stosownie do zmiennych okoliczności, przybierać bardzo różne formy, raczej jest wskazane pielęgnowanie wartości ogólnoludzkich. Pamiętajmy, ile to razy w ciągu stukilkudziesięcioletniej niewoli politycznej pozostawała nam tylko możliwość odwoływania się do międzynarodowego trybunału opinii publicznej, do **uczciwego człowieka** ponad podejrzaniami kompromisami rządów! Czy sprawa Wrześni lub wywłaszczeń w zaborze pruskim nie jednała nam w świecie przez czas długi sympatyj „uczciwego człowieka” wtedy, gdy rządy i narody milczały, związane układami, tym handlem politycznym? Prawa sumienia były wtedy po naszej stronie.

Widzieliśmy, że organizacja narodu ma dwie strony, różne pod względem wartości wychowawczej, społecznej i etycznej: stronę konstrukcyjną, objawiającą się w procesie intensywnego uspołecznienia wewnątrz grupy i destrukcyjną, objawiającą się w odosobnieniu, najpierw psychologicznym, a następnie gospodarczym i polityczno-militarnym, w jakim zasada narodowości utrzymuje grupę. W tym właśnie odosobnieniu, które prowadzi do nietolerancji i pomniejszania wartości „cudzego”

a następnie do wojny, będącej źródłem zniszczenia zawsze dla jednej strony, a niekiedy dla obu, tkwi czynnik hamujący postęp prawdziwego t. j. nieograniczonego społecznienia.

Paradoksem życia społecznego jest właśnie, że oba te rodzaje stosunków, z jednej strony zachowywania, kooperacji i porozumienia, z drugiej niszczenia, agresji i rabunku, istnieją razem, obok siebie. Społeczeństwo jest pstrym konglomeratem mniejszych społeczności pacyfistycznych i organizacji, stworzonych dla destrukcji. Jak wojna jest ściśle złączona z odosobnieniem, tak pacyfizm jest złączony z pokonywaniem odosobnień i włączaniem grup i układów społecznych w coraz szersze związki.

Podwójne, Janusowe oblicze narodu, daje nam podstawę do jeszcze jednego pożytecznego rozróżnienia: patriotyzmu i nacjonalizmu.

Patriotyzm jest odmianą regionalizmu. Jest regionalizmem najobszerniejszej całości — kraju ojczystego. Jest przywiązaniem do tradycji związanych z tą całością, historycznych i artystycznych, do folkloru, do pewnych form krajobrazu, do języka i literatury. Ale tak jak regionalizm np. Podhala, nie zawiera w sobie zasady destrukcji w stosunku do regionalizmu np. Pomorza lub Śląska, tak samo patriotyzm w tej formie nie zawiera w sobie idei napaści w stosunku do innych ojczyzn.

Nacjonalizm jest drugim obliczem narodu-Janusa; jest filozofją i polityką odosobnienia, egocentryzmem grupy, chęcią wywyższenia własnego narodowego ja ponad inne i zorganizowania przymusowego innych narodów w ten sposób, aby służyły interesom owego „wybranego”. Ponieważ każdy naród powstaje i istnieje dzięki odosobnieniu, każdy zawiera w sobie zaród egzaltacji poczucia swego ja i swej odrębności — każdy znajduje się bliżej lub dalej na drodze nacjonalizmu.

Do czego prowadzi ta, coraz wzrastająca, egzaltacja nacjonalizmów w Europie i w świecie, tego próbę — niewiedomo jeszcze czy „generalną” — mieliśmy w wielkiej wojnie; dusimy się dotąd w jej skutkach.

Kilka słów o obłudzie w szkole.

Mówiłem już poprzednio o wartości mitów społecznych, ich pożytywna wartość tkwi w uspołeczniającem działaniu we-

wewnątrz grupy. Ta pozytywna wartość w pewnych wypadkach zmniejsza się naszekunek działania czynników zacieśniających i ograniczających, tkwiących w micie. Przywiązanie do rodziny np., może ulec takiej hipertrofji, że zasłoni człowiekowi opanowanemu „egoizmem rodzinnym” wzgląd na wszystko inne. Rodowe mity królewiat w dawnej Polsce przesłaniały im w ten sposób względy na interes państwa. Miłość rodziny lub tradycja rodowa, siły konstrukcyjne w granicach grupy, stawały się destrukcyjnymi w stosunku do szerszego życia.

Pozytywna, uspołeczniająca wartość mitu nie jest jednak niezmienną, statyczną właściwością mitu; widzieliśmy, że mit jest czymś bardzo skomplikowanym i że zasadniczo składa się z dwu grup składników: treści wzruszeniowej oraz przedmiotów, idej, obrazów, obrzędów, słów i znaków, które są do tej treści przyporządkowane. Oba te składniki są do siebie w takim stosunku, jak rzecz do jej znaku i oba są jednakowo niezbędne. Wzruszenie, będące podstawą mitu, nie tylko nie mogłoby być komunikowalne bez znaku, lecz także nie mogłoby się skupić, skanalizować, zogniskować bez tej widocznej pomocy, jakiej udziela mu symbol. Symbol uspołecznia, utrwala i nadaje jedność wzruszeniu, które bez tego byłoby niewyraźnym, nieodtworzalnym, przemijającym zjawiskiem autyzmu jednostki.

Z drugiej strony sam znak, wzięty w oderwaniu, przestaje wogóle oznaczać, zatracą swą funkcję.

Wychowanie narodowe stosownie do powyższych uwag, ma dwa zadania przed sobą: zaznajomić z całym nieprzebranym bogactwem środków, zapomocą których utrwala się i uspołecznia przeżycie podstawowe i organizować samo życie uczuciowe, skupiając je wokół pewnych ośrodków, nadając mu pewne kształty, zgodne z tradycją, reprezentowaną widomie przez symbole.

Pierwsze zadanie jest dydaktyczne. Służy mu nauka historii ojczystej, geografji fizycznej, gospodarczej i kulturalnej kraju, nauka języka i literatury, nauka o ustroju politycznym i społecznym, wiadomości o sztuce rodzimej, etc. Tutaj należy także wyrobienie pewnych nawyków, np. do kupowania przede wszystkim wyrobów własnego przemysłu, płodów własnego rolnictwa i ogrodnictwa, otaczania się tworcami ojczystej sztuki i obyczajów etc.

Drugie zadanie ma charakter oddziaływania personalnego; chodzi tu o udzielenie pewnych postaw i wartościowań, o przygotowanie warunków, wśród których wzruszenie się wyzwała. Jest to działanie bardziej pokrewne artystycznemu, niż dydaktycznemu. Wpływ idzie tu od człowieka do człowieka, na krótszej drodze, niż nauczanie. Trzeba tu posiadać umiejętność przystosowanego, właściwego manifestowania wzruszenia, nie przez pośrednictwo słów, przez „słów ubóstwo” jak się wyraża Norwid, lecz przez całą gamę bardziej personalnych środków wyrazu, wzbudzających w partnerze indukowane wzruszenie. Dzięki tej „indukcji wzruszeniowej” dziecko przyucza się od najwcześniejszych lat organizować i uspołeczniać swe życie uczuciowe oraz przyporządkowywać je do pewnych symboli: kraju, tradycji, osób, obrzędów, uroczystości, imion,

Ten wpływ osobisty wymaga posiadania pewnego rodzaju artyzmu wyrażania, oraz silnego osobistego życia uczuciowego, tętna uczuć i ich mowy. Są to prawdopodobnie właściwości temperamentalne, niezależne od dobrej woli ani wiedzy osobnika. Z tego powodu przekazywanie mitu w części najistotniejszej jest rzeczą niełatwą i nie dającą się wyuczyć. Najlepiej udaje się to w niezamierzonych i nieorganizowanych planowo kontaktach społecznych. Tam zaś, gdzie zadanie to jest celowo powierzone pewnej grupie ludzi, którzy muszą z obowiązku zawodowego ustosunkować się doń, rezultaty bywają wręcz mizerne, jeżeli nie wprost szkodliwe. Sam byłem świadkiem wielu obchodów, przemówień i wystąpień, na których kwitła taka frazeologia, taki **tam-tam** patryjotyczny, taki ckliwy sentymentalizm połączony z kłamstwem uczuć, że mimowoli musiałem się zapytać siebie, komu na pociechę ta cała farsa się odbywa. Podobno małe dzieci tej obłudy taniego patryjotyzmu nie dostrzegają; młodzież starsza jednak chyba ją dostrzega. Sądzę, że jeśli komunizm ma powodzenie u pewnych gorętszych jednostek z pośród młodzieży, dążących do większej szczerości życia osobistego i publicznego, to dzieje się to w połowie conajmniej na znak protestu przeciw oficjalnemu patryjotyzmowi szkoły.

Analogicznie zresztą rzecz się ma z wychowaniem religijnym w szkole. Niewielu ludzi żyje wewnętrzną treścią religijnego mitu; przekazują oni jedynie to, co zdołali sami uchwy-

cić — zewnętrzne środki, służące do organizacji i uspołeczniania wzruszenia, aparat zwyczajów, ceremonij, gestów i słów. Poza ten aparat nie wychodzili sami nigdy, nie umieją też niczego więcej udzielić. Są to ludzie, sumienni nieraz i uczciwi, starający się zrobić co mogą, lecz bez **Erosa** religijnego. Toteż wydajność ich pracy jest minimalna, a niekiedy prowadzi do wyników przeciwnych zamierzeniu. Od szeregu studentów słyszałem, że bezreligijność swą zawdzięczają głównie katechetom. W pewnym znanym mi wypadku doszło nawet do tak jaskrawego wybuchu protestu, że posunięto się do zorganizowanego świętokradztwa: Hostję, nieprzełkniętą podczas Komunii, przybijano szpilką do ściany i oczekiwano gromu, który nie nadchodził.

Są to rzeczy, rzucające smutne światło na niektóre poczynania szkoły.

Zadanie organizacji uczuć ludzkich jest tak subtelne, że pełnić je może z powodzeniem tylko ten, w kim żyje Eros pedagogiczny. Potrzeba wielkiego taktu i delikatnych rąk. Dotknięcie rąk grubych i nieumiejętnych sprawia tu spustoszenie.

Sądzę więc, że pewniejszą rzeczą będzie ograniczyć zadanie szkoły do prostego, pozbawionego patryotycznej szminki pouczenia o tem, co jest: kraju, historii i ludziach. Jeszcze raz odwołam się do słów poety: „A co mi jest wstrętne i nieznosne, to jest to robienie Polski na każdym kroku i codziennie... To manifestowanie polskości... Bo to tak wygląda, jakby Polski nie było, Polaków nie było... Jakby ziemi nawet nie było polskiej i tylko trzeba było wszystko pokazywać, bo wszystkiego zostało na okaz, po trochu; ...pokazywać, jakby srebra stołowe w zastawie; pokazywać jakby kartki i karteczki zastawnicze, — i kryć się i udawać i udawać... Po co, na co? Bez tych manifestacyj wszystko jest: **i ziemia i kraj i ojczyzna i ludzie**“.

Zasada państwowości i jej wartość wychowawcza.

Motto:

„Chcę tego co jest wszędzie.. I tego co jest, **co jest**, tak, jak jest! tylko z usunięciem oszustwa narodowego“.

KONRAD (*do Maski*):

„Ja chcę, żeby te rzeczy były tobie narzucone i żebyś ty wobec nich stał się niczem.“

Wobec rzeczy bezwzględnych, które idą same ze się Same z siebie".

(Wyzw. A. II).

Państwo jest polityczną organizacją społeczeństwa. Organizacja polityczna oznacza czynnik siły, przymusu, hierarchji, władzy. Czynnik ten jest potrzebny wszędzie tam, gdzie zależy na wzmocnieniu napięcia pewnych zjawisk zbiorowych. Ingerencja państwa znamionuje spotęgowanie skutku pewnego przebiegu, ponieważ rzucone zostają na szalę zarówno wielkie zasoby materialne, jak i zasoby w siłach ludzkich. Żadna inicjatywa prywatna, poparta przez dobrowolny akces, nie jest w stanie dorównać projektom, które jest w stanie przedsięwziąć państwo.

Nie w samym jednak spotęgowaniu siły skutku leży główna wartość państwa dla życia społecznego. Daleko większe znaczenie ma ta okoliczność, że państwo, jako dysponent zasobów, może przedsięwziąć takie projekty, których skutki okazywać się mogą dopiero w dalszej przyszłości. Wszelka zaś inicjatywa prywatna jest ograniczona oczekiwaniem skutku doraźnego. Różnica pod tym względem jest bardzo duża i to na korzyść inicjatywy państwa. Jakąkolwiek funkcję państwa weźmiemy, czy obronę, czy wychowanie, czy roboty publiczne, wszędzie widzimy organizacje, wyrosłe z antecypacji znacznie dalszej przyszłości, aniżeli to jest możliwe dla jednostki prywatnej lub nawet grupy celowo stworzonej (towarzystw, spółek, związków). To wyswobodzenie się z ciasnego utylitaryzmu, obliczającego na krótką metę, jest czynnikiem życia społecznego nadzwyczaj cennym i doniosłym.

Tylko dzięki temu, że partja komunistyczna opanowała aparatem państwowym dawnej Rosji, stały się możliwe projekty społeczne o takiej wadze i rozmachu, jak projekt kolektywizacji gospodarstw włościańskich. Zaniedbaniom w dziedzinie budownictwa socjalnego Rosji carskiej przeciwstawia partja komunistyczna wielką energję, przedsiębiorczość i rozmach, którą czerpie nie tylko z nieużytego jeszcze i niezdyktowanego mitu socjalnego, ale i z potęgi środka, jakim w imię tego mitu zawładnęła.

„Wyścig pracy” jest proporcjonalny do wielkości zadań, które przed ludźmi leżą i do tego stopnia poczucia jaki osią-

gnąć mogą, że są sprawcami czegoś, twórcami czegoś, a nie tylko częściami maszyny.

Państwo powstaje pierwotnie jako czynnik siły, ale aby się utrwalić i ugruntować, musi dążyć do pomnożenia punktów oparcia w społeczeństwie, do rozszerzenia swej podstawy. Innemi słowy musi dążyć do wychowania sobie społeczeństwa. W miarę zaś, jak ta podstawa się rozszerza, zmniejsza się odpowiednio potrzeba czynnika siły. Dlatego np. Anglja mogła przez długi czas polegać na systemie dobrowolnego zaciągu do armji. Jest rzeczą prawdopodobną, że o ile **régime** sowiecki się nadal utrzyma, przejdzie od stosowania ślepego przymusu do systemu rządzenia opartego na innych czynnikach psychicznych, niż strach.

Państwo, o ile nie ugrzęzło w martwocie i rutynie, przedstawia nieograniczone prawie możliwości dla twórczości społecznej jednostek i grup. Stanowi ono bowiem samo przez się największe zorganizowane przedsięwzięcie, jakiego dotąd człowiek dokonać potrafił. Przedsięwzięcie to może być zorganizowane, — jak każde zresztą — gorzej lub lepiej; w myśl zasad racjonalnej organizacji pracy, lub z ich pominięciem; w każdym z tych wypadków jednak przedstawia ono taki warsztat pracy dla jednostki, takie wszechstronne formy wyżycia się, jakiego żadne inne przedsięwzięcie dać jej nie może. Przedmiotem twórczości jest tu samo społeczeństwo; wysiłek więc jest skierowany do najbardziej naturalnego i zdrowego psychologicznie przedmiotu; świat ludzki pozostanie bowiem zawsze najważniejszym środowiskiem dla człowieka. **Libido** jednostki ma możność odwrócenia się od **autyzmu** ku realnym zadaniom społecznym; może nawiązać nieograniczone wprost kontakty z życiem; zarazem otwiera się pole dla zdrowego idealizmu, nieskażonego żadną formą ucieczki od życia.

Trzeba jednak rozpowszechnić i udostępnić to pojęcie państwa; trzeba rozbudzić tę — niech mi wolno będzie nadużyć porównania — sportową energję, drzemającą w każdej jednostce, stawiając jej za cel — najwyższe usprawnienie tego najrozleglejszego z przedsięwzięć, jakim jest państwo.

Państwo jest więc nie tylko organizacją przymusu, ale i narzędziem uspołecznienia; w miarę wzrostu uspołecznienia czynnik przymusu będzie się stawał coraz bardziej niepotrzebny;

idealne państwo przekształciłoby się na **zespół** ludzi całkowicie wolnych.

Oprócz tego państwo jest narzędziem uspołecznienia niezależnem **de jure** od jakiegokolwiek mitu, ponieważ może pracować na rzecz różnych mitów. Jest ono zatem wielkiej wartości środkiem uspołeczniającym; dobrze urządzone prowadzić może i powinno do tworzenia się w najszerszym zakresie nadindywidualnych struktur, które są fundamentem osobowości i wychowania.

Z całego przedstawienia poglądów tutaj rozwiniętych wynika, że stosunek wychowania narodowego do państwowego nie musi być antagonistyczny, jeżeli uwolnimy oba te pojęcia od wstrętów, jakie do nich wnosi walka politycznych obozów. W jednym tylko wypadku antagonizm zachodzić może, t. j. gdy państwo jest obce, zaborcze. Własne państwo nie może świadomie pracować przeciw narodowi, który w niem odgrywa rolę dominującą. Życie społeczne, jak widzieliśmy, rozwija gęstą sieć mitów, w stosunku do których państwo może (a najczęściej powinno) zajmować postawę rezerwy. Jest to bowiem dziedzina organizacji wzruszeń i uczuć, w której czynnik siły ingerować powinien jak najmniej. I bez tego państwu pozostaje niezmiernie dziedzina pracy: usprawnienia zbiorowej organizacji. Jakiegokolwiek kto będzie wyznania, jakiegokolwiek narodowości, jakiegokolwiek będą jego ideały artystyczne, odczuwać on będzie jako **dobro** państwo rozumnie zorganizowane, państwo, w którym powierzchnia tarć sprowadzona będzie do minimum, w którym jednostka znajdzie najwszechstronniejsze sposobności do rozwijania swej osobowości.

Przez szkołę należy zmienić nasz stosunek do państwa. W okresie zaborów własne państwo było dla nas legendą, mitem, marzeniem, ideałem, wyposażonym w cały walor wzruszeniowy narodowości. Rzeczywiste zaś państwo, jako zaborcze, było nienawistnym czynnikiem brutalnej przemocy.

Własne państwo, urzeczywistnione, wpisane na mapach, nie powinno być ani jednym, ani drugim, lecz terenem wielkich wysiłków i żmudnej pracy, podjętej z entuzjazmem czynu sportowego.

W tej zbiorowej realizacji państwa tkwić będzie także jego wartość wychowawcza,

Dr. Janina Enderówna (Pabjanice).

Sprawy szkolnictwa w Królestwie polskiem w dobie powstania Listopadowego.¹⁾

Królestwo Kongresowe mogło się poszczycić poważnym na polu szkolnictwa dorobkiem, który się wyrażał, poza szkolnictwem średnim i elementarnym, w powstaniu uniwersytetu, szkoły przygotowawczej do politechniki, szeregu szkół zawodowych (górnictwej, leśnictwa, rolnictwa i weterynarii), szkół rzemieślniczo-niedzielných, instytutu głuchoniemych i ociemniałych, pierwszych nowoczesnych szkół dla żydów (szkoły elementarne i szkoła rabinów), pierwszego polskiego seminarjum nauczycielskiego żeńskiego (Instytut Guwernantek w Warszawie); wreszcie tworzył się instytut dla dzieci moralnie zaniedbanych.

System wychowawczo-naukowy w pierwszych latach istnienia Królestwa opierał się na najlepszych zachodnio-europejskich i polskich wzorach.

Jednakże, podobnie jak wszystkie gałęzie życia publicznego, zaczyna również szkolnictwo podlegać wpływowi potężnej po r. 1815 w Europie fali reakcji. W r. 1829 otrzymuje dymisję właściwy wraz z Staszicem twórca tego szkolnictwa, Stanisław Potocki, a ministrem oświaty zostaje Stanisław Grabowski. Właściwy kierunek nadaje Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Józef Kalasanty Szaniawski, który zajął odpowiedzialne stanowisko Dyrektora Jeneralnego Wychowania publicznego. (Do Dyrekcji Wychowania publicznego należało zawiadywanie wszelkiego rodzaju zakładami naukowemi rządowemi i nadzór nad prywatnemi, a także wydział cenzury). Poza tem został prezesem Towarzystwa do Ksiąg Elementarnych. Tym sposobem wywierał wpływ na wszelkie sprawy oświatowe Szaniawski, człowiek o rozległej erudycji, osobiście uczciwy, który stał się wyznawcą skrajnego wstecznictwa i współpracownikiem Nowosilcowa, mającego po r. 1821 zupełnie oficjalny wpływ na sprawy szkolne.

¹⁾ Skróty: Kom. W. R. i O. P. = Komisja Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego; A. A. D. = Archiwum Akt Dawnych; A. O. P. = Archiwum Oświecenia Publicznego.

Pod prezydencją Nowosilcowa utworzony został specjalny Komitet, który miał przygotować program zmiany całego systemu edukacyjnego, czego jednak w dobie przedpowstaniowej całkowicie wykonać nie zdołał. Komitet Nowosilcowowski opierał się na wzorach Petersburga i Wiednia, a więc najbardziej reakcyjnych wówczas ośrodków. Reforma szkół zarówno średnich, jak wyższych i elementarnych pójść miała w kierunku obniżenia poziomu naukowego i utylitaryzacji. Ukrytą tendencją Nowosilcowa było upodobnienie systemu szkolnictwa w Królestwie do Carstwa Rosyjskiego. Myśl ta spełnić się miała po upadku Powstania Listopadowego.

Pierwszy cios po zmianie kierunku w ministerjum oświecenia spotkał szkoły elementarne. Namiestnik Zajączek wydaje w r. 1821 rozporządzenie, aby nie zmuszać wieśniaków do płacenia składek na rzecz szkół. Ponieważ szkoły elementarne przeważnie utrzymywały się ze składek, więc byt ich został podkopany, a liczba zaczyna katastrofalnie spadać.

W r. 1823 została ustanowiona specjalna instytucja dozorcza nad szkołami, Kuratorja Jeneralna.

Kuratorja składała się z Kuratora Jeneralnego i całego sztabu urzędników: asesorów, inspektorów i podinspektorów, miała pozostać w stosunku z policją, aby „czuwać nad utrzymaniem ducha bogobojności i moralności oraz dobrych obyczajów szkolnej młodzieży”, jak również nauczycielstwa i profesorów uniwersytetu. Miała wgląd we wszystkie sprawy administracyjne, wychowawcze i naukowe szkół wszelkiego typu, przede wszystkim miała śledzić, aby uczniowie nie zawiązywali żadnych związków, ani stowarzyszeń, choćby w celach doszkoleniowych. Główna uwaga Kuratorji oczywiście zwrócona była na uniwersytet, gdzie wietrzono konspirację.¹⁾

Obawa, ażeby dorobek oświatowy Królestwa nie został zaprzepaszczonej na skutek działalności Nowosilcowa i Szaniawskiego dyktowała społeczeństwu surową krytykę Komisji W. R. i O. P. na sejmach, w prasie i wszędzie, gdzie głos opinii publicznej mógł się odezwać, Szczególnie krytyka ta występuje na ostatnim sejmie przedlistopadowym w 1830 r.²⁾ Mówi się

1) J. Bieliński — Królewski Uniwersytet Warszawski, t. I, rozdz. III.

2) Protokół posiedzeń Izby poselskiej z m. czerwca 1830 r. Uwagi Komisji Sejmowych. Warszawa 1831.

wówczas, że Komisja W. R. i O. P. ma przeciw sobie całą opinię. Należy znieść Sekcję Duchowną, Towarzystwo Elementarne, Kuratorję Szkolną i Drukarnię, która służy wyłącznie celom Szaniawskiego. Sejm występuje przeciwko represjom, stosowanym względem uniwersytetu, domaga się przywrócenia szkoły wojewódzkiej w Kaliszu, która z inspiracji W. Ks. Konstantego z zemsty za opozycję sejmową Kaliszan została przeniesiona do Piotrkowa, należytej opieki nad szkołami żydowskimi, przede wszystkim zaś dźwignięcia upadających szkół elementarnych.

Tak wyraziła się troska społeczeństwa o szkołę w przededniu Powstania Listopadowego.

Upadek oświaty, represje względem młodzieży były wymienione wśród powodów powstania, w manifestie obu Izb Sejmowych Królestwa Polskiego z dnia 20 grudnia 1830 roku, uznającym powstanie za narodowe.¹⁾ („Wychowanie publiczne skażone, systemat obskurantyzmu uorganizowany; lud instrukcji, którą już posiadał, całe województwo — reprezentacji w radzie, Izby — możliwości stanowienia budżetu pozbawione”). Również akty przystępowania do powstania prowincji wołyńskiej²⁾ i obywateli Podola i Ukrainy,³⁾ wypowiadają krzywdy uniwersytetu i młodzieży.

Jest rzeczą zrozumiałą, że z wybuchem powstania wyłoniła się myśl reorganizacji zarówno samej Komisji Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, jak reprezentowanego przez nią systemu wychowawczego.

W dziejach Komisji W. R. i O. P. w czasie Powstania Listopadowego, można odróżnić dwa okresy: od wybuchu powstania do detronizacji cara Mikołaja I i utworzenia Rządu Narodowego i okres następny aż do upadku powstania. W pierwszym, tj. w okresie dyktatury, wszystko dzieje się w ramach dotychczasowej legalności. Podobne formy zachowuje Komisja W. R. i O. P. Oficjalnie niema mowy o reorganizacji, na wszystkich naczelnych stanowiskach, począwszy od ministra są tylko zastępcy. Zarazem jednak ten pierwszy okres to czas, kiedy niema jeszcze właściwej wojny, a więc istnieje możliwość

¹⁾ Darjusz Sejm z r. 1830—31, t. I.

²⁾ Ibid., t. IV.

³⁾ Ibid., t. V.

przeprowadzenia reform, do czego też dążyć będzie zastępca ministra — Joachim Lelewel.

Wybuch rewolucji był pewnego rodzaju niespodzianką. 29 listopada odbywa się zwykle posiedzenie administracyjne Komisji W. R. i O. P.¹⁾ i następnie po jednodniowej przerwie Komisja odbywa swoje zwykłe czynności. Zmiany zaczynają się dopiero od 6 grudnia, kiedy zastępcą ministra zostaje przez Rząd Tymczasowy mianowany Joachim Lelewel. 21 grudnia Dyktator potwierdza tę nominację. Było to ustępstwo na rzecz opinii publicznej, gdyż między Chłopskim a Lelewelem istniały wielkie przeciwieństwa. Zatargi między dyktatorem a ministrem oświecenia publicznego nie mogły odbić się korzystnie na pracy Komisji W. R. i O. P., zresztą poza tem, jak sam Lelewel mówi,²⁾ obowiązki ministra narażały go na wiele przykrości „albowiem dostał mu się wydział, w którym nie miał prawie nic do szafunku, a ustawicznie podpisywał dymisje lub umniejszenia pensji... Dostała mu się ciężka operacja jak nikomu, w której rzadko wdzięczność, a pospolicie narzekanie na siebie ściągał”.

W ciężkich warunkach podjął jednak wielki uczony na stanowisku ministra myśl reform, których oczywiście w ciągu swego kilkotygodniowego urzędowania przeprowadzić nie mógł, jak zresztą nie mogli ich przeprowadzić także i jego następcy, bo wobec rozgrywających się wypadków politycznych i wojennych było to niemożliwością. Ponadto względy oszczędności od samego początku nie pozwalały na rozwijanie szerokich planów.

Przedewszystkiem zostały skasowane te instytucje, które wywołały największe niezadowolenie społeczeństwa, mianowicie: Wydział cenzury, Kuratora szkolna i Towarzystwo Elementarne. Oszczędności budżetowe i względy polityczne skłoniły Sekcję Duchowną rzymsko-katolicką, że sama się zawiesiła. Opierając się na tem, jak również na żądanie Sejmu z 1830 r. Lelewel wystąpił z wnioskiem skasowania tej Sekcji.

Zostali mianowani 11 grudnia zastępcy Radców Stanu: Jan Majewski, Paweł Witkowski i Piotr Lelewel. Rozporządze-

¹⁾ Manteuffel — Centralne Władze Oświatowe na terenie b. Królestwa Kongresowego, Warszawa 1929.

²⁾ J. Lelewel, Pamiętniki z roku 1830—31.

nie dyktatora z 25 grudnia zniosło stanowisko Dyrektorów Jeneralnych Kom. Rząd. W. R. i O. P.¹⁾ co było zasadniczą zmianą w organizacji Komisji. Osoby zajmujące te stanowiska (Tomasz Grabowski, dyrektor wyznań, Kalasanty Szaniawski, dyrektor wychowania i Ignacy Badeni, dyrektor funduszków), zostały zwolnione z urzędu, a pensje ich poszły od 1 stycznia 1831 r. na poczet oszczędności.

Ze względów oszczędnościowych i politycznych rozporządzeniem dyktatora z 27 grudnia zredukowano szereg urzędników w Komisji.

O ile Lelewel godził się na wszystkie oszczędności dotyczące biurowych wydatków i „sam miał dochód równy kanceliście”²⁾, o tyle bronił etatu wydatków naukowych, a nawet podniósł etat niektórych szkół. Zamierzał również przywrócić szkołę wojewódzką w Kaliszu.³⁾ Szczególną troskliwością otoczył Uniwersytet, który miał otrzymać autonomję i mógł obecnie przystąpić (10 stycznia 1831) do wyboru dyrektora, którym został Józef Karol Skrodzki, (zmarł w maju t. r.) 20 stycznia 1831 r. Komisja poleciła Radzie Uniwersyteckiej wybrać Komitet dla opracowania statutu dla uniwersytetu, do którego sama miała delegować swoich członków.⁴⁾ Jakoż uniwersytet wybrał Komitet z 7 osób pod przewodnictwem Garbińskiego.

Wywołujący niezadowolenie podatek biletowy od żydów na cele oświaty został zniesiony, a Szkoła Rabinów wzięta na etat państwowy.

Lecz nadewszystko chodziło ministrowi o opracowanie projektu całkowitej reformy szkolnictwa. Nadesłane zostały Komisji w tej sprawie dwa memorjały: Bronisława Trentowskiego, wówczas młodego nauczyciela szkół w Szczuczynie, późniejszego autora „Chowanny” i drugiego prawdopodobnie Józefa Gołuchowskiego, znanego filozofa, przez czas krótki profesora uniw. wileńskiego, później radcy Kom. W. R. i O. P. Pierwszy z nich dotyczył całości spraw szkolnictwa i oświaty, drugi szkół wydziałowych.

1) Akta Rządu Narod. Nr. 76 v. 16. A. A. D

2) Pamiętniki, rozdz. IV.

3) Raport Komisji Rządowej W. R. i O. P. na styczniowe roku 1832 posiedzenie sejmowe wygotowany. A. A. D. Akta Rady Najw. Nar. Sekcja V.

4) Akta 1704 A. O. P.

Trentowski¹⁾ pisał swój memoriał pośpiesznie, już po wstąpieniu swem do wojska w charakterze ochotnika. Niezawsze wypowiadał się jasno. Zaczawszy od tego, że oświata jest kamieniem węgielnym szczęścia narodów, domaga się polepszenia zarówno bytu materialnego, jak i stanowiska społecznego nauczycielstwa, poddaje surowej krytyce system polityki szkolnej z czasów przedlistopadowych, a następnie wysuwa własne projekty dotyczące szkół średnich i uniwersytetu. Szkoły wydziałowe nie powinny wogóle istnieć. Wszystkie szkoły średnie powinny być zrównane i nazywać się wojewódzkimi. Należy zmniejszyć codzienną liczbę godzin nauki, bo sześć to za wiele. W niższych klasach szkół średnich powinna być przewaga języków żywych, w starszych — przedmiotów rozwijających myślenie. Może być przepisany plan nauk dla szkół średnich, ale nigdy dla uniwersytetu. We wszystkich powinna być wolność nauki, bo „światło nie może się mieścić na polu wymierzonym morgami, jemu największą nadać trzeba swobodę”. Każdy maturzysta ma być przyjęty na każdy uniwersytet.

Znamienne są myśli Trentowskiego, dotyczące jeśli się tak można wyrazić, pragmatyki nauczycielskiej. Rektora mają wybierać nauczyciele z pośród siebie. „Rektor nie ma prawa imperjalizować nauczycielom, ani pisać o nich raportów... Stopień jego jest tylko honorem, ale nie żadną nad nauczycielami władzą”. Nauczyciele mają być urzędnikami państwowymi, o prawem oznaczonej pensji, „niezależnej od kaprysów rządowego naczelnika”, prędko stabilizowanymi. Pensja ich winna od początku wystarczać na utrzymanie rodziny. („Ludność największym jest skarbem Narodu”) i podlegać automatycznej podwyżce. Posady winny być obsadzone drogą konkursu. Zakonników należy usunąć od nauczania. Uniwersytet powinien mieć jaknajszerszą autonomję i wolność nauczania. Studenci mają mieć wolny wybór wykładów. Instytut pedagogiczny należy znieść, jako sposobiący nauczycieli uniwersalnych, eklektyków. Należy ograniczyć na uniwersytecie liczbę egzaminów, które tworzą „Brotgelehrte”, znieść stopień magistra, a zachować doktorat. Każdy doktor niech ma prawo starać się o katedrę uniwersytecką.

¹⁾ „Myśl podniesienia nauk i ogólnej oświaty” W. Horodyski, Bronisław Trentowski, Kraków, 1913. Dodatki.

Trzeba wpłynąć na Towarzystwo Przyjaciół Nauk, aby przybrało do swego grona ludzi młodszego pokolenia, np. Gołuchowskiego i Mickiewicza, i tym sposobem niejako prze-rodziło.

O organizacji władz szkolnych Trentowski pisze niejasno; zdaje się, że chciał władzę szkolnictwa powierzyć uniwersytetowi.

Dodaje, iż pisał swe uwagi, „pragnąc, aby ta tyle ważna dla ojczyzny chwila nie upłynęła z każdej strony bez owocu i nie stała się powodem złorzeczeń spychającego nas i mającego sądzić niezadługo pokolenia”.

Memorjału Gołuchowskiego nie udało się odnaleźć.

Oba memorjały¹⁾ zostały przesłane utworzonemu w styczniu Komitetowi, który miał się zająć ułożeniem projektu obejmującego reorganizację szkolnictwa i miała służyć jako materiał.

Przewodniczącym Komitetu został początkowo wizytator Lubelewicz, członkami: ks. Szweykowski, Brodziński, J. K. Krzyżanowski, Skrodzki, Garbiński, Będkowski²⁾. Barzykowski mówi³⁾ z wielkiem uznaniem o pracach tego Komitetu; członków jego nazywa najznakomitszymi mężami Polski. Z Komitetem mieli współpracować rektorowie Szkół Średnich w Warszawie. Opracowanie projektu w czasie trwających walk okazać się jednak miało niepodobieństwem.

Było żądaniem Komisji, aby podnieść poziom nauczycielstwa. 31 stycznia 1831 r. ogłoszono, że tylko nauczyciele ze stopniami akademickimi (magistra) będą mieli pierwszeństwo przy obsadzeniu posad i awansów.

Równocześnie zwróciła się Kom. W. R. i O. P. do uniwersytetu o przedstawienie uwag co do reorganizacji Instytutu pedagogicznego.

Zatargi między ministrem oświecenia a dyktatorem doprowadziły do aresztowania w styczniu 1831 Lelewela wraz z J. B. Ostrowskim i Ksawerem Bronikowskim. Chłopicki chciał, aby byli sądzeni przez Sąd specjalny. Do tego jednak nie doszło. Wkrótce dyktatura upadła. Lelewel został członkiem Rządu Narodowego, w którym objął wydział oświecenia i spra-

¹⁾ Nazwiska autorów w aktach nie występują. Podaję według Horodyskiego i Bielińskiego.

²⁾ Akta Nr. 1704 A. t. III. A. O. P.

³⁾ Historia powstania listopadowego t. III, rozdz. XXV. Poznań 1883.

wiedliwości. Tem samem skończył się pierwszy okres działalności Komisji W. R. i O. P. obejmujący czas od 29 listopada 1830 do końca stycznia 1831 r.

Rada Najwyższa Narodowa 11 stycznia 1831 postanowiła wezwać zastępców ministrów, aby w jaknajkrótszym czasie złożyli rys historyczny z działalności swoich wydziałów od 29 listopada 1830 r., potrzebne do raportu na sejm¹⁾). W odpowiedzi na to Lelewel złożył sprawozdanie, które zostało wydrukowane, jako „Raport Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na styczniowe roku 1831 posiedzenie sejmu wygotowany”, (który w zmodernizowanej pisowni i interpunkcji załączony jest do niniejszej pracy). Stanowi on cenny dokument działalności Lelewela na stanowisku ministra oświaty.

Niezależnie od tego wszystkie Komisje na skutek postanowień dyktatora z 21 i 23 grudnia 1830 składać musiały co tydzień raporty, jak zostały wykonane polecenia, bądź wprost od dyktatora, bądź przez Radę Najwyższą wydane²⁾). Komisja W. R. i O. P. raporty takie istotnie składała, zostały one wydane drukiem przez Kraushara³⁾), nie dotyczą jednak bezpośrednio spraw szkolnictwa, co świadczy, że wszelka w tej dziedzinie inicjatywa wychodziła od samego zastępcy ministra, inicjatywa rzutka i szeroka.

Po utworzeniu Rządu Narodowego możliwem się stało obsadzanie wakujących stanowisk ministrów. Czartoryski z Barzykowskim wysuwali na stanowisko ministra oświaty bądź Świdzińskiego, bądź ks. Szwejkowskiego⁴⁾).

Dnia 4 lutego 1831 następuje nominacja senatora kasztelana Aleksandra hr. Bnińskiego. Bniński równocześnie zajmuje urząd jeneralnego intendenta, co oczywiście nie pozwalało mu poświęcić wiele czasu Kom. W. R. i O. P.

Rząd Narodowy pragnie przywrócić Komisji W. R. i O. P. jej dawny charakter z czasów Potockiego. Na wniosek ministra zostają 4 marca wprowadzeni do Komisji rektor uniwersytetu oraz prowincjał Zakonu X. X. Pijarów⁵⁾).

3) Akta Rady Najw. Sekcja V. Nr. 149. A. A. D.

4) Akta Rządu Nar. Sekcja II. Nr. 76 v. 16. A. A. D.

5) Miscellanea archiwalne XLV.

6) Barzykowski I. c. t. II, rozdz. XVI.

1) Akta Rządu Nar. Nr. 76 v. 16. A. A. D.

Tymczasem wysuwane były w sejmie oraz w prasie wnioski radykalnego przekształcenia Kom. W. R. i O. P., a nawet zupełnego jej zniesienia.

Na posiedzeniu 28 stycznia, gdy omawiano sprawę rządu. Łuszczewski wniósł, aby ministerjum W. R. i O. P. połączyć z ministerjum spraw wewn.¹⁾ 1 lutego Lelewel, jako poseł żelechowski, przedstawił prośbę pewnej grupy członków Rady Uniwersyteckiej, aby Komisja Oświecenia Publicznego, jako niepotrzebny i z dobrem kraju niezgodny wydział, została zniesiona²⁾. Wniosek ten Lelewel ponowił na posiedzeniu 18 maja 1831 r. i proponował przekazanie atrybucji Kom. W. R. i O. P. uniwersytetowi³⁾. Wywiązała się z tego powodu żywa dyskusja za i przeciw. Zdaniem Komisji Sejmowych wniosek mógł być rozpatrywany dopiero przy zmianie Konstytucji, ponieważ Kom. W. R. i O. P. istnieje na zasadzie Konstytucji. Większość zgodziła się ze stanowiskiem komisji i tym sposobem wniosek Lelewela upadł. Mimo to istniała silna tendencja do przekształcenia Komisji W. R. i O. P. Po śmierci ministra Bnińskiego stanowisko to jest długi czas nieobsadzone mimo interpelacji sejmu, a pensja ministra uważana jako jedno ze źródeł oszczędności. Zastępuje go Józef Gołuchowski. 17 sierpnia 1831 prezesem ministrów zostaje Krukowiecki, o 19 powierza stanowisko ministra Oświecenia Kajetanowi Garbińskiemu, dyrektorowi szkoły politechnicznej i prezesowi Rady Muncypalnej st. m. Warszawy.

Po upadku Warszawy i utworzeniu rządu Niemojowskiego, raz jeszcze, już tylko na kilka dni obejmuje urząd ministra oświecenia Lelewel, który jest tym sposobem pierwszym i ostatnim ministrem rządu powstańczego, a zarazem ostatnim ministrem oświecenia w Królestwie Polskiem. Ostatni raport Komisji W. R. i O. P., podpisany przez Garbińskiego, datowany jest 23 sierpnia 1831⁴⁾.

Następcy Lelewela na stanowiska ministrów oświecenia publicznego usiłowali kontynuować rozpoczętą przez niego pracę. Zajęto się sprawą ostatecznego przekształcenia szkoły przygotowawczej do instytutu politechnicznego na rzeczywisty

1) Djarjusz Sejmu z r. 1830—31. t. I.

2) Ibid.

3) Ibid. t. III.

4) Akta Rz. Nar. Nr. 76 v. 16. A A. D.

Instytut Politechniczny. Wybrany w tym celu 7 lutego Komitet, złożony z trzech członków Rady Uniwersyteckiej i trzech ze Szkoły Przygotowawczej miał ustalić stosunek Instytutu do Uniwersytetu, określić, które wykłady mają być wspólne, a które oddzielnie¹⁾.

Komisja troszczy się wciąż o sprawę reorganizacji szkolnictwa: 26 maja zwraca się do rektora Instytutu Nauczycieli Elementarnych w Łowiczu, o projekty dotyczące przygotowania nauczycieli, aby mogli przyczyniać się do podniesienia rolnictwa, a w miastach rękodzieł²⁾). Przypomina 12 kwietnia 1831 Radzie Uniwersyteckiej o założeniu projektu ustaw i żąda, aby w ciągu trzech dni doniosła o swych pracach. Rada odpowiada jednak dopiero 25 maja, że opracowanie projektu w tak niespokojnych czasach jest bardzo trudne. Ponadto sprawę uniwersytetu można rozpatrywać tylko w łączności ze sprawą całego szkolnictwa i dlatego Rada wnosi, aby deputacji do opracowania projektu ustaw uniwersyteckich powierzyć również opracowanie ogólnych ustaw szkolnych³⁾). Komisja odpowiada 10 czerwca, że zbiera od wszystkich myśli i projekty w sprawie reformy szkolnictwa, nie ma więc nic przeciwko temu, żeby deputacja opracowująca ustawy uniwersyteckie przesłała również swe wnioski. Wszystkie projekty Komisja rozpatrzy i na ich podstawie, „przy pomocy światłych i znanych w narodzie mężów” opracuje ostateczny plan instrukcji publicznej.

Odtąd komitet uniwersytecki i reform szkolnych złąły się w jeden pod przewodnictwem Kajetana Garbińskiego. (Lubelwicz zmarł w kwietniu 31 r.)

W czerwcu Komisja W. R. i O. P. rozsyła do pism publicznych odezwę, w której wzywa „wszystkich znakomitych w naukach mężów”, aby jej nadsyłali myśli i uwagi dotyczące reorganizacji szkolnictwa⁴⁾). Odezwę tę miały Komisje Wojewódzkie ogłosić w dziennikach urzędowych. 2 sierpnia wzywa się również Rady Obywatelskie o złożenie uwag dotyczących szkół wszelkiego typu.

¹⁾ Bieliński, Królewski Uniwersytet Warszawski t. II. Kronika Uniwersytetu.

²⁾ Akta Inst. Łow. Nr. 1692 v. II. A. O. P.

³⁾ Akta Kom. W. R. i O. P. 25 v. J. A. O. P.

⁴⁾ Ibid.

⁵⁾ Akta 1104 A. t. III. A. O. P.

Na skutek tego napłynęły uwagi Antoniego Radwańskiego i Ferdynanda Rutowskiego¹⁾.

Radwański, nauczyciel fizyki z Kielc, pisał o szkołach wojewódzkich, obiecując inne uwagi przedstawić później, gdyż w czasie powstania był zajęty w fabryce saletry.

Uwagi jego streszczały się w tem, że w szkołach wojewódzkich jest zbyt wielka przewaga języków ze szkodą dla nauk matematyczno-przyrodniczych. Wskutek zaniedbania tych ostatnich nie rozwijają się neleżycie ani rękodzieła, ani przemysł, ani rolnictwo, które powinno być uprzemysłowione. Natomiast jest nadprodukcja urzędników. Przedstawił projektowany przez siebie plan nauk i rozkład lekcji.

Rutowski przedstawił projekty dotyczące zarówno szkół elementarnych, jak średnich i wyższych. Zwracał uwagę na przeciążenie młodzieży i na potrzebę wychowania fizycznego.

Poza tem Komitet Starozakonnych przedstawił swoje projekty organizacji sieci szkół elementarnych żydowskich.

Oczywiście wszystkie te projekty wobec nieszczęśliwego przebiegu powstania nie mogły mieć żadnego skutku. Raz jeszcze Garbiński już jako minister przysłał 2 września do Rady Uniwersyteckiej pismo, do którego załączył kopję własnych projektów i w serdecznych słowach wzywał o nadesłanie mu uwag: „Uniwersytet pierwszy z instytutów naukowych w kraju, pierwszy dać winien i da bez zaprzeczenia przykład w usuwaniu pedantycznych i krępujących form w skierowaniu dążności swojej do rozszerzenia samodzielnego ducha i wyobrażeń bardziej odpowiednich obecnemu położeniu i potrzebie wzrastającego w siłach i w politycznem życiu pokolenia”²⁾. Uniwersytet jednak nie mógł już zastanawiać się nad projektem reform, a raczej starał się zabezpieczyć majątek uniwersytecki na wypadek wtargnięcia nieprzyjaciela, co istotnie wkrótce nastąpiło.

Trudno jest stwierdzić, które szkoły były czynne w roku szkolnym 1830/31 i przy jakiej frekwencji młodzieży. To pewna, że wybuch powstania musiał, przynajmniej w Warszawie, przerwać zajęcia szkolne, bo 6 grudnia 1830 r. Rząd Tymczasowy wydał okólnik. aby wszyscy urzędnicy rozpoczęli swoje czynności oraz aby otworzono jak najszybciej uniwersytet i szkoły

¹⁾ I-bid.

²⁾ Akta Kom. W. R. i O. P. 25 v J. A. O. P.

publiczne. Jednak nie mogło być mowy o prawidłowych wykładach i wkrótce wszystkie zakłady kształcące dorosłą młodzież były nieczynne. Wstępowali do wojska nie tylko uczniowie szkół wyższych, ale i starszych klas szkół średnich, jak zresztą mówi o tem raport, styczniowy przygotowany dla sejmu. Ponadto młodzież szkolna miała pomóc w lazaretach wojskowych, przy sypaniu szańców itp. Młodzież uniwersytecka wraz z profesorem Lach Szyrmą utworzyła gwardję. Czynny był jedynie wydział teologiczny oraz IV i V kurs lekarski, chodziło bowiem o szybkie przygotowanie lekarzy wojskowych. Dlatego też dyktator zgodził się na żądanie studentów-medyków skrócenia kursu i ułatwienia egzaminu.¹⁾ Odbłyły się czas jakiś wykłady z dziedziny wojskowości, oraz wykłady publiczne Gołuchowskiego i Brodzińskiego. Naogół usiłowano zajęć w szkołach średnich i elementarnych nie przerywać. W Warszawie odbyły się nawet w lipcu i sierpniu 1831 r. normalne egzaminy końcowe.²⁾

Zajmowanie kraju przez nieprzyjaciela, zajmowanie lokali szkolnych na potrzeby wojska, zwłaszcza na lazarety, wreszcie epidemia cholery musiały spowodować zamknięcie wielu szkół. W pewnych wypadkach władze same zachęcały młodzież do wstępowania w szeregi wojskowe. Kiedy np. rozeszła się wiadomość, że nieprzyjaciel wciela młodzież szkolną z okolic zajętych do swego wojska, Rząd Narodowy polecił Komisji W. R. i O. P. zechęcać młodzież, aby zawczasu wstępowała do wojska polskiego.³⁾

W aktach raportów wizytatorów jeneralnych, z objazdu szkół, które corocznie składali Kom. W. R. i O. P., niema wzmianki o jakiegokolwiek wizytacji w roku szkolnym 1830/31. Ostatnie raporty wchodzi z lipca i sierpnia 1830, następnie — z 1832.⁴⁾ (Wizytatorami byli w czasie powstania: Lewocki i znany poeta Kazimierz Brodziński).

Komisja W. R. i O. P. projektowała uruchomić od początku r. szk. 1830/31 przynajmniej niektóre wyższe zakłady, przede wszystkim uniwersytet i szkołę politechniczną, ponie-

1) Bieliński l. c. t. II. rozdz. V.

2) Świadczą o tem sprawozdania w gazetach.

3) Akta Rz. Nar. Nr. 76 v. 16. A. A. D.

4) Akta Kom. Rz. W. R. i O. P. Nr. 5. A. O. P.

waż w kraju powstawał przemysł wojenny i chodziło o wyszkolenie fachowców. O uruchomienie szkoły przygotowawczej starał się jej dyrektor Garbiński i profesorowie.¹⁾ Czynione były kroki, aby gmach uniwersytecki, zajęty na lazaret wojskowy, oswobodzić.

Znajdowały się w Warszawie zakłady wychowawcze dla dzieci żołnierskich: dwa rosyjskie, jeden polski, które podlegały władzom wojskowym. Po wybuchu powstania zakłady rosyjskie, złączone w jeden, zostały przekazane Komisji Spraw Wewn., a polski nadal pozostał pod władzą ministerjum wojny. Ponieważ w zakładach rosyjskich była także i młodzież dorosła (16—25 lat), więc tę usunięto i zoprowadzono tym sposobem pewną oszczędność. W polskim instytucie było 300 dzieci, które miały szkołę prowadzoną według metody Lankastra, gdzie się uczyły religii, czytania, pisania i rachunków. Religii uczył kapelan wojskowy, innych przedmiotów podoficer Kurkowski. Na wniosek Komisji Spraw Wojsk. Rząd Narodowy mianował go w kwietniu 1831 r. nauczycielem z pensją podporucznika.²⁾

Wielu nauczycieli również wstąpiło do wojska. W aktach Instytutu Łowickiego znajduje się podanie nauczyciela, który z obozu pod Wielkim Dębem prosi o urlop na czas służby wojskowej.³⁾ (Urlop oczywiście otrzymał, ale po upadku powstania zmuszony był posadę nauczyciela opuścić),

Od początku powstania zalecona było wszystkim Komisjom jaknajdalej posunięta oszczędność. Już 10 grudnia 1830 r., na posiedzeniu Rządu Tymczasowego postanowiono zmniejszyć o $\frac{1}{3}$ pensje urzędnicze i emerytury dochodzące do 25.000 złp. rocznie, o połowę zaś tę, które przewyższały tę sumę.⁴⁾ Oczywiście i pensje nauczycielstwa szkół państwowych uległy tej samej redukcji. Na zapytanie niektórych władz wojewódzkich Kom. Rz. W. R. i O. P. zwróciła się 7 kwietnia 1831 roku do Rządu Narodowego z zapytaniem, czy i nauczycielstwa szkół elementarnych, które pobierały pensje ze składek, nie ze skarbu Królestwa, należy je zredukować.⁵⁾ Rząd Narodowy jednak

1) Rodkiewicz. -- Pierwsza politechnika polska Kraków 1904.

2) Akta władz centralnych. Sekcja VII. A. A. D.

3) Akta Instytutu naucz. w Łowiczu Nr. 1694. A. O. P.

4) Akta raportów dziennych Rządu Tymcz. Nr. 20. A. A. D.

5) Akta Rady Najw. Nar. Sekcja III v. 5. A. A. D.

uznał, że pensje nauczycieli elementarnych, jako prywatne wynagrodzenie, mają być wolne od potrąceń.¹⁾ Dużo kłopotu było ze sprawą wynagrodzenia nauczycielstwa szkół elementarnych żydowskich, które utrzymywały się z opłaty t. zw. biletowego od przyjezdnych żydów. Ponieważ biletowe zostało po wybuchu powstania zniesione, nauczycielstwo zostało pozbawione pensyj i zanosilo wielokrotnie podania do Kom. W R. i O. P. oraz do Rządu Narodowego o zajęcie się ich losem. Rząd Narodowy postanowił, że szkoły żydowskie mają być utrzymywane ze specjalnej składki i wydał polecenie Radzie Muncypalnej m. Warszawy porozumienie się w tym względzie z Dozorem Bóżniczym. Dozór jednak, niechętny szkołom elementarnym, wzbraniał się składki rozpisać. Korespondencja w tej sprawie między różnemi władzami trwa bardzo długo. Wreszcie Rząd Narodowy polecił Dozór Bóżnicy Warszawski rozwiązać i rozpisać nowe wybory, a nauczycielstwu wypłacić tymczasowy zasiłek z jakichkolwiek funduszków miejskich.²⁾

Jeżeli chodzi o etat Wydziału Oświecenia, to są tylko dane za pierwsze półrocze r. 1831. Komisja pismem z 21 marca 1831 r. do Rządu Narodowego podaje wykaz kredytów i wydatków, tłumacząc się, że żadną miarą większych oszczędności zaprowadzić nie może.³⁾

Kredyt udzielony uchwałą sejmową na kwartał I 1831 r. wynosił 753.897 zł. 19 gr.

Wydatki projektowane w I kwart. 1831 r. . . .	729.169 zł 09 gr
Oszczędność	24.734 „ 10 „
Kredyt na kwart. II	753.897 „ 19 „
Wydatki	711.210 „ 02 „
Oszczędność	42.687 „ 17 „

Resumując działalność w sprawach szkolnictwa i oświaty w okresie powstaniowym, musimy przyznać, że poza usunięciem znenawidzonych w społeczeństwie osób i instytucji, nie dała one żadnych konkretnych wyników. Godne jednak wspomnienia są wysiłki w kierunku reformy systemu wychowawczego oraz myśli rzucane w tej sprawie.

Kłeska powstania stać się miała zarazem przegraną na polu oświaty polskiej.

¹⁾ Akta Rządu Narod. Nr. 76 v. A. A. D

²⁾ Akta Rady Najw. Nar. Sekcja III v. 5. A. A. D.

³⁾ Ibid.

Raport Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na styczniowe roku 1831 posiedzenie sejmowe wygotowany.¹⁾

Zdając sprawę ze zdarzeń i działań w wydziale Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, na dwa różne oddziały, paniętną 29 listopada epoką przedzielone, wzgląd mieć należy. W pierwszym oddziale od czasu, na którym raport Rady Stanu na Sejm 1830 r. wygotowany, zdanie sprawy zamykał, to jest: od roku 1829 szły rzeczy tymże samym jak dawniej trybem.

Co do duchowieństwa, niewielka zaszła odmiana, tak co do jego liczby, jak co do ustalenia losu duchowieństwa, dla Narodu naszego najinteresowniejszego, to jest: zajmującego się parafjalną posługą. Projekta tylko niedoszło albo zarzuty niedostatecznego oznaczenia funduszu, jaki na swoje opatrzenie mieć mogą, nic do końca doprowadzić nie dało.

Kościółów nowych wystawiono:

W roku 1829 — 1 za sumę zł. 33.900.	
1830 — 4	zł. 28 300.

Kościółów zreparowanych było:

W roku 1829 — 63 — na co wyszło zł. 222.490 gr. 16.	
1830 — 49	zł. 213.134 gr. 18.

Układów o dziesięciny:

W roku 1829 101.	
1830 95.	

Co do szkolnych zakładów przy Uniwersytecie, Gabinety i Muzea były w pewnym postępie. Biblioteka jednostajnie kupnem zaopatrywana, nabyła około 6829 ksiąg. Gabinet numizmatyki szczególnie wzbogacony został nabytkiem kosztownych zbiorów Naumarka i Wolańskiego. Podróże naukowe profesorów historii naturalnej były z korzyścią uczynione tak dla ogrodu botanicznego, jak dla gabinetu zoologicznego.

Zagrażany zawsze zniszczeniem albo rozwiązaniem i przeniesieniem bytu swojego, Uniwersytet w roku 1829 widział zwolna tylko pomnażającą się liczbę uczniów, bo ta z 653 na 669 podniosła się; ale niniejszem w roku 1830, jakby z przeczucia, że tej ważnej dla narodu instytucji i dźwignienie sprawy narodowej potrzebuje, liczba uczniów uniwersyteckich do 903 podniosła się.

Liczba szkół wyższych prócz przybyłych dwóch w stolicy nie odmieniła się. Powszechnie w szkołach wydziałowych liczba uczniów jest mała; większa w wojewódzkich. Wynika to nietylko z tego, że w wydziałowych jest mniej klas, ale z tego, że rozkład nauk w tych szkołach nie ma z sobą związku i jest bardzo niezgodny.

Roku 1829 było szkół wydziałowych 16 — uczniów 3.216	
1830	16 — 3.255
Roku 1829 było szkół wojewódzkich 15 — uczniów 6.236	
1830	15 — 6 278

Szkół Elementarnych, od niemałego czasu w całej masie ubywających, jeszcze ubyło.

Roku 1828 było miejskich 370	
	wiejskich 340
1829	miejskich 336
	wiejskich 329

A w nich uczniów z 20 000 liczba na 9.691 spadła. Z roku 1830 jeszcze niedostateczne ponadchodziły raporta.

Projekta tedy, jakie układano, aby je restaurować, żadnego owocu nie wydały.

1) Akta Rady Najwyższej Narodowej. Sekcja V. A. A. D.

Krótki przeciąg czasu od dnia powstania Narodowego przedstawuje niejaki w Wydziale Oświecenia zdarzenia i odmiany, bądź dokonane, bądź rozpoczęte.

W obecnej chwili Sekcja Duchowna z przyczyny uszczuplonych dochodów biskupich, sama uznała, że niema istotnej potrzeby, aby miała zasiadać i sama się zawiesić. Uproszczeni tylko J. M. X. X. biskupi w Warszawie bawiący, zaszczycają bytnością swoją posiedzenia Komisji; ale tem zdarzeniem utwierdzają się wnioski przeszłych sejmów, że Sekcja Duchowna w Komisji rządowej jest niepotrzebna, co w dalszym czasie pewnie pociągnie za sobą potrzebę nowych w tym względzie rozporządzeń.

Od Komisji Rządowej Sprawiedliwości przyszła komunikacja względem przeszkód od tak dawna stawianych w dopełnieniu prawa 1825 r. co do rozwodów. Komisja Rządowa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaprosiła J. M. X. X. biskupów, aby raczyli kolegialnie rzecz tę ostatecznie rozpatrzyć i obmyślić skuteczne środki, ażeby duchowieństwo nie czyniło nadal trudności w zastosowaniu się do prawa istniejącego.

Za przeszłego Rządu komunikacje duchowieństwa z Rzymem w najmniejszej okoliczności były czynione za pośrednictwem Rządu; teraz zostawiona jest J. M. X. X. biskupom bezpośrednio korespondować ze Stolicą Apostolską we wszystkich razach, w których niema potrzeby urzędowej publikaty.

Zaprowadzona powszechna i jak najściślejsza oszczędność dotknęła wydział Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. — Znalazły się korzystne wydatków uszczuplenia przez skasowanie cenzury, kuratorzy szkolnej, towarzystwa elementarnego, niepotrzebnych w instytucie pedagogicznym konferencyj. Mogły być znalezione oszczędności na biurowym Komisji składzie, jakoż zwinięte zostały niektóre niepotrzebne posady, umniejszone wielkie pensje, odjęte nadzwyczajne i nadetatowe do pensyj dodatki; ale same naukowe instytuta nie tylko nie mogły takowego umniejszenia znosić, ale owszem niektóre potrzebowały prędkiego wsparcia. Rząd terażniejszy nie szczędzący na tę potrzebę nakładów, w tej nawet chwili wojennej zapewnił byt kilku szkół w Warszawie, jako to: na Muranowie, na Nowym Świecie, na Lesznie, na Królewskiej Ulicy i Szkoły Rabinów, podniósł etat szkół w Sejnach, w Łomży, w Pińczowie; przeznaczył stosowną sumę na przywrócenie Szkoły Wojewódzkiej w Kaliszu i wskrzesił kilka kursów w Uniwersytecie Warszawskim.

Z dniem 30 listopada ustala cenzura i kuratorja szkolna, dwie władze wielce szkodliwe, których upadek sprawił niemałą dla oświaty narodowej ulgę; przez to i szkoły znalazły się w działaniu swem wolniejsze. Momentalne nadto potrzeby zniewalały poczynić niektóre folgi i ułatwienia w ukończeniu nauk, mianowicie dla tych uczniów, którzy się obronie Ojczyzny poświęcać ofiarują. Niepodobna było w tym razie naprędcie ogolne tworzyć przepisy, wezwane tylko zostały władze szkolne, rektorowie, prefekci i profesorowie dobrze miejscowości świadomi, ażeby pilnością swoją niedostatkowi przepisów zaradzali. Nie wątpi Komisja Rządowa, że przy powszechnem znacznych uczuć podniesieniu stan nauczycielski nie zaniedba dowieść, jak dalece czuje godność powołania swego. Bez wątpienia, że w szkolnych zakładach nie brakuje zdolności, wynikających tak z niedobrych zasad i rozporządzeń, jak zaniedbujących się i źle prowadzących osób: sprostowanie tego nie może być nagle załatwione. Często trzeba biegłego na miejscu oka, aby można wszystkie niedogodności i przyczyny złego uchylić.

Potrzeba obrony kraju sprawiła, że niemająca jeszcze lat pełnych, a naukom poświęcająca się młodzież wzięła się do broni. Stąd powszechnie wyższe klasy straciły uczniów, a z miejscowych okoliczności nawet z niższych klas niedorośli uczniowie do rodzicielskich domów

podbierani zostali tak, że nie w jednym miejscu władze szkolne nie były w stanie w zupełności szkołę utrzymać. W Łomży, jeżeli kościół i szkolne mury na lazaret zajęte zostaną, szkoła pewnie o rozsypkę przywiedzioną będzie.

Jednocześnie cieszyć się wypada, że wiele szkół w dostatecznej utrzymują się pełniłości a gdzie przypadkiem w liczbę uczniów zmalały, jednak prac swoich nie przerwały. Uniwersytet Warszawski prawie zupełnie uczniów stracił. Zaczyna młodzież, w kwitnym wieku swoim przejęta sprawą Narodową, rzuciła się z zapalem do oręża i zapomniała w tej ważnej chwili na powołanie swoje, aby się jak na nowe pokolenie na przyszłe narodowi posługi sposobiła.

Nie można dość wysoko szacować tak szlachetne jej uniesienie, nie godzi się odwozić od tego popędu jaki Polakowi nagle wskazuje potrzeba. Ale przez to w Uniwersytecie zaledwie fakultety teologiczny i medyczny przy zwykłej czynności swojej zostały. Teologiczny, że wykłada kursa w seminarjum głównym; medyczny, że właśnie potrzeba wymaga, aby się młodzi medycy co prędzej do posług lazaretowych i obozowych sposobili. Dlatego fakultet medyczny skraca i przyspiesza wykład kursów w nauce medycznej przepisanych, a uczniowie natężają sił swoich w powzięciu potrzebnej do swego obowiązku wiadomości.

Inne fakultety uniwersytetu otwierają tylko kursa do okoliczności stosowne, nie tyle może dla uczniów, co dla ochotnych słuchaczy. Kursa te wykładane są w części przez światłe a gorliwe osoby, które korzystając z otwarcia sal uniwersyteckich, przemawiają do słuchaczy, aby im wykladać wojenną naukę albo przedmioty mogące podnieść umysł narodowy.

Zważając na zawieszane lub potargane prawa instytutów, Komisja Rządowa wezwała Uniwersytet, ażeby stosownie do życzenia dawnych sejmów, wracając do dopełnienia swych tymczasowych ustaw, wybrał sobie Rektora. Co gdy nastąpiło, a wielu z członków uniwersytetu ma dosyć wolnego czasu, wezwany jest uniwersytet, ażeby wygotował dawno pożądany projekt swej organizacji. Są nadto profesorowie uniwersyteccy w zastępstwie do różnych posług publicznych powoływani. Komisja Rządowa wezwała niektórych, aby wspólnie z rektorami szkół w Warszawie będących, w osobny komitet szkolny zawiązani, rozważyli niedogodności szkolnych przepisów, tak co do nauk, jak co do karności, a natomiast podali projekt lepszych, jak najwięcej światła i naukom sprzyjających.

Instytut przygotowawczy politechniczny podobnych co inne naukowe zakłady doznał niedogodności, wszakże w tych ważnych okolicznościach cieszyć się może, widząc zbierany owoc z niedawnego bytu swojego, gdy profesorowie i uczniowie jego zdolni są nieść pomoc w wyrabianiu i przygotowaniu różnych potrzeb wojskowych. Instytut ten, lubo nosi tytuł przygotowawczego, tyle jednak postąpił, że za powrotem jeszcze zagranicą sposobiących się osób do pewnej dojdzie zupełności tak, że już dzisiaj zasługiwałby na pozyskanie tytułu nie instytutu przygotowawczego, ale aktualnego instytutu politechnicznego.— Dlatego wezwany jest ten instytut, aby wspólnie z uniwersytem rozważył, jakie być mogą instytutu tego z uniwersytem styczności i jaki między nimi da się oznaczyć przedział.

Szkoły elementarne potrzebują przede wszystkim pomnożenia i poprawy. Nie brakuje sposobniących się do nich nauczycielów, ale momentalne okoliczności krajowe nie pozwalają przez żaden sposób czynnie się tem zająć. Wszelako tu w stolicy Komisja Rządowa wezwała dawnego tych szkół organizatora, aby chciał zwizytować i rozpoznać stan tych szkółek dawniej pod jego pieczęią będących. Nie odmówił tej posługi obywatelskiej i wiadomość o nich Komisji Rządowej składać już rozpoczął.

Szkoła Guwernantek niedawno złożyła dowód jak szczęśliwe są starania dozoru i nauczycielów. Małe w niej poprawy w tej nadziei poczynione zostały, że może zdołają uchylić czasowe niedogodności. W dalszym dopiero czasie wypadnie obmyślić środki do dojrzalszego tego instytutu rozwinięcia.

Kiedy w tym czasie oddychać poczynamy prawdziwą swobodą, nie zdawało się aby mieszkający między nami Izraelici mieli być cenzurą dotknięci: jakoż zniesiona jest zupełnie cenzura żydowska. Może przez tę wolność zawzięte na inne wyznania sekty starozakonnych mniej do zawziętości znajdować będą powodów, więcej się wyrozumiałemi staną, a szukając nauk i oświecenia, nie zechcą wolności druku obrażać.

Mamy dowody, że starozakonni chętni są do posług dla swej przybranej Ojczyzny. Nie wątpimy, że szczerze dopomogą rządowym przedsięwzięciom na ich pożytek zmierzającym; nie wątpimy, że przyłożą się szczerze do przedsięwziętego urządzenia ich szkółek.

Oszczędność dotknęła Komitet Starozakonnych, który wiele rozmaitych projektów wygotował; może się ten Komitet mniej potrzebnym wydawać, że jednak członkowie tego Komitetu bez żadnego wynagrodzenia usługi swoje ofiarowali, zdawało się rządowi udzielić do ich dyspozycji małą pomoc, aby mogli jeszcze nowe plany swoje rozwijać, Komitetu doradczego uwagami wspierani.

Ten jest krótki obraz półtoramiesięcznych działań w wydziale Komisji Rządowej Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

W Warszawie, dnia 17 stycznia 1831 roku.

Zast. Ministra Prezydującego

LELEWEL.

K. Sołtysik (Gdańsk).

Na marginesie artykułu WP. Szyszkowskiego pt. Nowe prądy w metodyce wypracowań piśmiennych.

(Muzeum r. 1930 Z. 1).

Artykuł p. Szyszkowskiego pod powyższym tytułem jest referatem z nowszych prac na temat wypracowań pisemnych, z języka ojczystego w szkołach niższych i średnich i to wbrew więcej zapowiadającemu nagłówkowi, jedynie z prac niemieckich. Odzwierciadla poglądy niemieckich dydaktyków mniej więcej na przestrzeni lat od 1906 do 1917 r. Jest w nim bogaty materiał myśli i spostrzeżeń, podany w czysto sprawozdawczy sposób, bez subiektywnego naświetlenia lub oceny ze strony autora. Moim zamiarem przeto jest dorzucić do tego materiału kilka uwag krytycznych i omówić bliżej jedynie te kwestje, których ujęcie nie wydaje mi się całkowicie trafne. Będą to zatem jakby uwagi na marginesie czytanego artykułu ale w odniesieniu do zagadnień ogólniejszych — tem samem

materiał do dyskusji, z zacieśnieniem tematu tylko do zakresu szkoły średniej.

Przedstawione w artykule p. Szyszkowskiego nowoczesne poglądy niemieckie na metodykę wypracowań pisemnych dadzą się — najogólniej biorąc — zawrzeć w następujących trzech naczelnych postulatach:

1) W wydobyciu samodzielności ucznia.

2) W stworzeniu systematycznego programu wypracowań i oparciu go o psychologię wieku dziecięcego. (W szczególności wprowadzenie stopniowości odpowiadającej 3 stopniom wieku: dziecięcemu, średniemu i młodzieńczemu).

3) Na zredukowaniu wypracowań literackich.

Ogólnie biorąc można zgodzić się całkowicie z tym programem. Będzie on lekarstwem na trzy niezaprzeczone bolączki dawniejszych wypracowań szkolnych: brak oryginalności, brak systematycznego i odpowiedniego układu tematów i jednostronna przewaga tematów literackich. Ale interpretacja tych zasad w niemieckiej literaturze dydaktycznej i szereg szczegółowych pomysłów, jakie się z nimi łączą, zmusza do zajęcia ostrożniejszego stanowiska. Jak to często bywa — a może zawsze — entuzjazm i zapał potrzebny do przełamania zastaryłych form prowadzi łatwo do przesady i jednostronności w nowym kierunku.

Zdaje mi się, że podobne zjawisko da się i w omawianej dziedzinie zauważyć.

Przedstawiciele nowych prądów mając ciągle na uwadze samodzielność dziecka, w obawie, by mu nauczyciel niczego nie narzucał, ograniczają zbytnio zakres wypracowań i źródła tematów. Wypracowanie — jak głoszą — może się opierać jedynie na własnym przeżyciu i doświadczeniu dziecka; w doborze tym należy uwzględniać tylko to, co stanowi jego zainteresowanie. Książka i lekcja szkolna jako źródło — wyłączone. Gdybyśmy zasadę taką chcieli surowo przeprowadzić szczególnie na stopniu niższym (klasa I—III), mogłoby się okazać, że przeżycia dziecka, jakkolwiek zapewne dosyć liczne, są jeszcze za mało głębokie, aby mogły być wyłączną podstawą wypracowań szkolnych.

U dziecka na niższym stopniu występuje obserwacja, która zadowala się stwierdzeniem pewnych faktów i związków,

a której brak jeszcze odpowiedniego pogłębienia krytycznego i uczuciowego. Dlatego więc, aby przeżycie dziecka mogło stać się tematem wypracowania, musi ono być odpowiednio zinterpretowane i przerobione w szkole, a tem samem traci już na sile zasada całkowitej samodzielności.

Tematy proponowane dla niższego stopnia z najrozmaitszych dziedzin życia rodzinnego, miejskiego i wiejskiego, jak np. „Co się dzieje w moim akwarjum?“, „Bitwa na śnieżki“, „Na przystanku tramwajowym“, „U szewca“, „Na budowie“ i t. p.¹⁾ nastroczają jeszcze jedno zastrzeżenie, mianowicie trudności językowe. Na tym stopniu jest słownik dziecka za skąpy, aby mógł nadażyć jego przeżyciom w tylu dziedzinach, poza krótkim zdaniem sprawy ze zjawiska lub wydarzenia w dwu lub trzech zdaniach. Dlatego konieczna jest świadoma ingerencja nauczyciela na punkcie doboru tematu w łączności z ćwiczeniami słownikowymi, jakie na tym stopniu prowadzi oraz użytkowanie materiału słownego podręcznika.

Zainteresowania dziecka mogą wykazywać bardzo różnorodną skalę. U dzieci pochodzących z domów inteligencji będą bogate, u dzieci ze sfer niewykształconych i uboższych mogą być nawet bardzo skąpe. To też zasada uwzględniania w doborze tematu zainteresowań dziecka nie może być rozumiana zbyt ciasno.

Nauczyciel może zainteresowania budzić i nowe przeżycia umożliwiać a w ten sposób wprowadzać tematy, jakich dotychczas w przeżyciu dziecka nie było. Jeżeli w tem rozumieniu rzeczy nowej przeżycie dziecka dokona się w szkole, z inicjatywy, pod kierunkiem i niejako z pomocą nauczyciela, a oparte o to przeżycie wypracowanie będzie z natury rzeczy w poważnym procencie reprodukcją „przerobionego materiału“, mimo to nie potrzebujemy się obawiać, iżbyśmy zaszkodzili samodzielności ucznia.

Według przedstawienia p. Szyszkowskiego dbają metodycy niemieccy tak usilnie o uwzględnianie indywidualności ucznia, że potępiają i odrzucają wręcz tematy z życia zbiorowego a więc np. z wycieczek szkolnych, zwiedzania wystaw, uroczystości wspólnych i t. p.²⁾

¹⁾ Szyszkowski str. 52.

²⁾ Szyszkowski str. 49.

Takie stanowisko wydaje mi się wręcz nieuzasadnione. Po pierwsze przekreśla ono postulat szkoły publicznej, niezaprzeczenie bardzo ważny a co więcej nie dający się w realnych warunkach pominąć: to jest wyrabianie zmysłu społecznego. Jeżeli nie wyrzekniemy się tego, że szkoła ma przygotować młodzież do społecznego życia i wychować obywateli a nie samotników, w takim razie nie możemy usuwać ale raczej musimy jak najżywiej podkreślić potrzebę tematów, w których wspólne przeżycia, wspólne zabawy i uczucia dzieci znajdują swój wyraz. Mylne wydaje mi się też twierdzenie, że „dziecko lubi opowiadać i pisać tylko o tem, o czem inni nie wiedzą”¹⁾.

Jest to raczej rys właściwy dorosłym, którzy dążą do oryginalności. Dziecko lubi naśladować, bawić się społem i okoliczność, iż przeżywało pewne wydarzenia wspólnie z innymi dziećmi, daje mu odwagę i swobodę wypowiedzenia się, a co za tem idzie i ochotę do wypowiedzenia się. Dzięki zetknięciu się z innymi osobami ma dziecko sposobność czynienia rozmaitych spostrzeżeń i wydawania krytycznych sądów, korzysta pod tym względem ze współudziału i pomocy kolegów, inaczej mówiąc, ma bogatsze przeżycie i zbiera obfitszy materiał do wypowiedzenia się w zadaniu. Fakt pełniejszego opanowania zjawiska, możność zestawienia swoich spostrzeżeń i sądów z cudzemi, a co za tem idzie, przeświadczenie, że własne poznanie idzie w trafnym kierunku, może wytworzyć podkład psychiczny potrzebny do pojawienia się ochoty do pisania. Twierdzenie więc, że w tym wypadku brak u dziecka wewnętrznej potrzeby wypowiedzenia się, jest błędne. Osobiście stwierdziłem, że uczniowie wszystkich klas bardzo chętnie przyjmowali takie tematy, a w szczególności sprawozdania z wycieczek szkolnych były zawsze najulubieńszym tematem i dostarczały materiału nawet najbardziej ciężkim w wypowiedaniu się uczniom.

Na stopniu średnim mają, według pedagogiki niem., najważniejszą rolę odgrywać tematy oparte na obserwacji. Zaczynać je należy od przebiegów czasowych a potem przechodzić do zjawisk przestrzennych. Proponowane tematy: Ruchy ludzkie albo zwierzęce, ruchy przedmiotów martwych jak dym,

¹⁾ Szyszkowski str. 49.

płomień, opisy drzew, liści, różnych przedmiotów, opisy głosów natury i t. p.¹⁾

Takie tematy, jak zresztą i poprzednio wymienione, są u nas również znane, ale gdy je stosowałem na stopniu średnim (kl. IV—VI), dając np. do dokładnego opisania dzbanuszek porcelanowy, zrobiłem następujące spostrzeżenie. Oto uczniowie są w przeciągu kilku minut gotowi z podaniem takich cech jak kształt, barwa, wysokość, szerokość, materiał dzbanuszka, ale potem siedzą z palcem albo obsadką pióra w ustach beczynn timer absolutnie nie mogą nic więcej wymyśleć. Nie wiadomo zresztą, czy należałoby wymagać od nich dalej idących szczegółów i drobiazgowości, na którą w tym wypadku byłoby stać tylko znawcę: malarza, rzeźbiarza, albo sprzedawcę porcelany.

To też treść takich zadań była zawsze za skąpa a temat nie zdołał nigdy pobudzić ucznia do rzetelnego wysiłku. Zdaje mi się, że niezaprzeczoną wartość miałyby te tematy po przeniesieniu ich na stopień niższy, na którym nie chodziłoby tyle o pogłębienie treści, ile o ćwiczenie w obserwacji i zdawaniu z niej sprawy chociażby tylko w skąpej formie, oraz o równoczesne pomnażanie słownictwa. Natomiast tematy proponowane dla młodszych, jak np. „W kuźni”, „U szewca”, „Na budowie” możnaby z większem powodzeniem zastosować na średnim stopniu, ze względu na to, że dzieci starsze łączą z zewnętrzną obserwacją już częściowo krytyczne spojrzenie i uczuciowe przeżycie i że dzięki temu mogłyby taki temat odpowiednio pogłębić.

Zupełnie słuszne jest stanowisko, że na żadnym stopniu nauki a szczególnie na najniższym nie należy stale narzucać młodzieży tematu. Z tego względu najpraktyczniejsze są t. zw. tematy ramowe, t. zn. kilka tematów dopuszczających pewną swobodę w ramach ogólnego jednolitego założenia. Typ ten jest — o ile mi wiadomo — bardzo często u nas stosowany. Jego potrzebę stwierdzają najlepiej sami uczniowie którzy przed zadaniem szkolnem domagają się zwykle dwu albo trzech tematów: „do wyboru”. Ale niemiecka pedagogika jest znowu zbyt pedantyczna na tym punkcie. Wypracowania

¹⁾ Szyszkowski str. 53.

na stopniu najwyższym mają oprzeć się wyłącznie na przeżyciach osobistych a zasada indywidualizowania musi być przestrzegana jak najściślej. Tematy należy tak dobierać, aby każdy uczeń znalazł typ odpowiedni dla siebie. „Jeden możliwość rzeczowego sprawozdania, drugi sposobność do wynurzeń osobistych, jeszcze inny okazję do rozwinięcia swych zdolności artystycznych i t. d.”¹⁾.

Otóż należy tu uczynić zastrzeżenie, że to nie może być stały i wyłączny sposób postępowania. Gdybyśmy bowiem szli zawsze na rękę jednostkowym upodobaniom uczniów a skwapliwie usuwali im z drogi zagadnienia mniej miłe, wykształcilibyśmy samych specjalistów, co ani z ogólnym pożytkiem młodzieży ani z programem i celem szkoły średniej nie dałoby się pogodzić.

Nawiasem chcę zauważyć, że chęć dogodzenia indywidualnym upodobaniom uczniów mogłaby nas doprowadzić nieraz do paradoksalnego wyniku, iż zamiast zróżnicowania tematu otrzymalibyśmy właśnie temat zbiorowy dla wszystkich a to z ich przeżyć sportowych. Bowiem w dziedzinie sportu tkwią dzisiaj wszelkie zainteresowania i ambicje młodzieży, szczególnie jeżeli idzie o młodzież męską stopnia średniego.

Zatem od czasu do czasu należy dać temat wspólny bez względu na osobiste uzdolnienia i skłonności. Wymaga tego konieczność przygotowania do wspólnego życia i działania, potrzeba zdobywania szerszego spojrzenia ponad jednostronne upodobania i wyrabiania pewnej tężyzny przy przełamywaniu trudności.

Takie także stanowisko zajmują „Wskazówki metodyczne do nowych planów naukowych szkół pruskich”²⁾ z r. 1925, co ciekawe zatem, w pewnej niezgodności z poglądami teoretyków. Nawiasem mówiąc, Szyszkowski streszcza w swoim artykule tylko poglądy radykalnych nowatorów, natomiast pomija pedagogów niem. umiarkowanych, którzy domagają się obrania pośredniej drogi między radykalnymi hasłami „wolnych i samodzielnych ćwiczeń” a dawną stylistyką.

Jak nowi teoretycy niemieccy boją się panicznie książki jako częściowego chociażby źródła tematów na stopniu niż-

¹⁾ Szyszkowski, str. 55.

²⁾ Szyszkowski, str. 48.

szym, tak samo odrzucają całkowicie tematy brane z literatury na stopniu najwyższym. Prawdą jest, że te były przed wojną prawie wyłącznie stosowane i że najłatwiej prowadziły do zupełnego zagubienia się oryginalności ucznia w potopie myśli i słów danego autora. Przeto można zgodzić się ze stanowiskiem, że lektura może o tyle tylko stanowić podstawę wypracowania, o ile jest dla ucznia źródłem osobistego przeżycia. Natomiast nie powinno wypracowanie być surogatem badania historyczno- czy estetyczno-literackiego¹⁾.

Takie tematy zatem, jak rozpatrywanie stosunku poezji nowoczesnej do starożytnej, wzajemnego stosunku twórczości dwu poetów, pogląd na pewne okresy poetyckie, stosunek pewnych osobistości do literatury, wreszcie rozpatrywanie pod różnym punktem widzenia postaci literackich i ich związków — byłyby wykluczone. Ale teraz — mimo słusznej zasady — błędzą teoretycy niem. przy układaniu nowych tematów, proponując np. takie: „Co pociąga mnie w poezjach Waltera z Vogelweide”, „Mój ulubiony poeta”, „Goethe a my młodzi” i t. p. Są to bowiem tematy zbyt ogólnikowe, aby w opracowaniu ich mógł się znaleźć wyraz prawdziwego przeżycia młodzieży. Raczej dają otwarte pole do frazeologii, tem bardziej, że młodzież w tym wieku ma ogromną skłonność do operowania ogólnikami i upajania się frazesami. Dla uniknięcia takiego niebezpieczeństwa należałoby tematy absolutnie ściślej określać — i w tej i we wszystkich innych dziedzinach, gdyż jak najściślej i konkretne sformułowanie tematu jest jednym ze środków zapobiegających frazeologii.

U nas możnaby szerzej uwzględnić inny typ tematów literackich a to w związku z dzisiejszym nowym typem szkolnej lekcji literatury. Dawne lekcje oparte o lekturę pewnego autora miały swój ustalony szablon. A więc: geneza utworu, tło historyczne i jakiegokolwiek innego rodzaju, charakterystyka postaci, ich wzajemny stosunek, rozwój akcji, intryga, rozwiązanie, wreszcie porównywanie utworów różnych, zestawianie ich wzajemnych wpływów i t. p. techniczno-literackie zagadnienia. Ten sposób ujmowania jest dziś zarzucony — nowszy typ lekcji stara się ożywić i usamodzielnąć ucznia.

1) Szyszkowski, str. 56.

Pomijając wiele stosowanych sposobów metodycznych, wspomnę tylko o jednym — który osobiście chętnie stosuję — a który mógłbym nazwać metodą problemów.

Oto z utworów przeznaczonych na lekturę wybiera się odrębne zagadnienia natury etycznej, społecznej, psychologicznej i t. p. i czyni się je przedmiotem ogólnej dyskusji w klasie, starając się o jak najżywsze nawiązywanie do aktualnej współczesnej sytuacji. Literatura romantyczna, tak często uważana dzisiaj za zupełnie odpowiednią karmę młodzieży na najwyższym stopniu szkoły średniej ze względu na jej oderwanie od współczesności, przestaje wtedy być niebezpieczną, a jest, nawiasem mówiąc, prawdziwą kopalnią takich „problemów”. Zagadnienie ofiary, jej celowości i wartości praktycznej, stosunek i prawa oraz obowiązki jednostki w społeczeństwie, bohaterstwo wojenne a bohaterstwo dnia poprzedniego, patriotyzm w krzykliwych obchodach a w cichej pracy i cały szereg innych zagadnień, nadających się doskonale do zaktualizowania i nawiązania do realnych sytuacji, da się wyłowić z kartek Mickiewicza albo Słowackiego. Zagadnienia te nadają się nie tylko do dyskusji klasowej, ale również na tematy wypracowań i nie trzeba obawiać się, iż są one zarazem oparte o książkę, czyli „literackie”. Przytem ściśle określenie tematu, konieczność rozważenia go w różnych sytuacjach i obowiązek zajęcia osobistego stanowiska w formie wniosku lub sądu konkretnego po uprzednim nagromadzeniu przesłanek uchroni od frazeologii.

W tem miejscu chcę zauważyć, że nasze urzędowe „Wskazówki metodyczne” i nowsi autorowie polscy dopuszczają tematy literackie. Tak np. Aniela Szyćówna podaje wśród innych tematów charakterystyki postaci literackich, rozwinięcie myśli, wyjaśnianie uczuć, opis stosunków, osąd czynów bohaterów danego dzieła i t. p. Henryk Życzyński w swojej metodyce wypracowań z r. 1928 uznaje za dopuszczalne porównania postaci z literatury, a nadto broni nawet potępionych przez wszystkich niemieckich teoretyków przeróbek formy lub treści literackiej.

Wśród poglądów na dobór tematu wypracowań na stopniu najwyższym znajduje się zdanie, które w przedstawieniu Szyszkowskiego brzmi następująco: „Należy bowiem zawsze pa-

mieć, że w ćwiczeniu pis. chodzi przedewszystkiem o formę nie o treść i unikać wszelkich trudności treściowych”¹⁾).

Łączy się to z poglądem na cel wypracowań pis., który według nowych poglądów w odróżnieniu od celu szkoły powszechnej ma być w szkole średniej przedewszystkiem formalny: a więc wykształcenie sposobu wyrażania się. Gdybyśmy nawet wyszli z tego samego punktu widzenia, nie moglibyśmy jednak — sędzę — zgodzić się z odebraniem wypracowaniom szkolnym wszelkiego pierwiastka trudności. Bo- wiem trudność zagadnienia — oczywiście nie przerastająca poziomu przygotowania — podnieca, pobudza do myślenia i dociekania, budzi ciekawość, zachęca do rzetelnego wysiłku i daje w rezultacie satysfakcję, natomiast zagadnienie zbyt łatwe zabija zainteresowanie i obniża wszelki lot. Nadto jestem zdania, że wysiłek podjęty dla rozwiązania treści zagadnienia wpływa także pobudzająco na formę, a więc styl i język. Formę trafną znajdzie się tylko wtedy, gdy temat jest interesujący i głęboki, a więc nie zanadto łatwy.

Poza tem pogląd, iż cel wypracowań w szkole średniej jest przedewszystkiem formalny, popada w sprzeczność z równoczesnem domaganiem się jak najsilniejszego wydobywania samodzielności ucznia. Gdyby zgodnie z definicją celu nadało się wypracowaniom przedewszystkiem formalny kierunek i zamieniło je tem samem w ćwiczenia stylistyczne, samodzielność ucznia byłaby stracona. Ćwiczenia stylistyczne i słownikowe muszą znaleźć uwzględnienie osobne poza liczbą t. zw. pi-semnych wypracowań szkolnych. Są one ich uzupełnieniem, ale leżą zarazem poza niemi ze względu na swój wyłącznie formalny cel. Do nich także przeniósłbym interpretacje tekstów i przekłady z języków obcych — proponowane w naszych „Wskazówkach metodycznych” wśród tematów wypracowań dla stopnia wyższego.

Musimy wreszcie pamiętać, że odpowiedni dobór tematów z języka ojczystego i ich ujęcie zapewnia nam jeden z ważkich sposobów oddziaływania wychowawczego, z którego nie wolno nam rezygnować. Dlatego trzeba powiedzieć, że cel wypracowań z j. ojczystego godzi conajmniej w połowie wymagania formalne i treściowe. Silniejsze albo wyłączne przenie-

¹⁾ Szyszkowski, str. 55.

sienie punktu ciężkości na stronę formalną mogłoby być słuszne tylko w wypracowaniach z języków obcych.

Z przesadną, mojem zdaniem, obawą książki — o czym mówiłem poprzednio — łączy się przesadna obawa pewnych form stylistycznych, np. listu, przekształcania powiastek i t. p.¹⁾ jak gdyby sporadyczne użycie takiej niecałkowicie realnej formy groziło już całkowitem zabiciem samodzielności dziecka. Wogóle chciałbym zauważyć, że jakkolwiek jestem gorącym zwolennikiem samodzielności i twórczej postawy ucznia w szkole, jednak sądzę, iż często się to zagadnienie zbyt czy sztucznie wyolbrzymia. Przecież dziecko rozwija się nietylko dzięki szkole, ale także poza nią, a więc nie zawsze na drodze najbardziej „metodycznej”. Często przyjmuje zupełnie biernie pouczenia różnego gatunku ze strony rodziców, osób starszych, starszych kolegów, biernie wchłania w siebie masę wiadomości z lektury pozaszkolnej, a mimo to nie traci swych dyspozycji do samodzielnego ujmowania zagadnień. Co więcej, ludzie kształceni ongiś w szkołach metodą wyłącznie pamięciową albo wykładową, wykazują bardzo często wielką dozę oryginalności w myśleniu i postępowaniu.

Mogłoby to prowadzić do przypuszczenia, że samodzielność i krytycyzm budzą się u wielu osobników, jeżeli nie zawsze, to przynajmniej często, po uprzednim biernym nagromadzeniu pewnego zasobu wiadomości.

Łatwo także zauważyć, że metoda ciągłego pobudzania i kontrolowania samodzielności ucznia zapomocą heurezy w szkole przyzwyczaja go do poprzestawania na bardzo małym rezultacie uzyskanym drogą stosunkowo małego wysiłku i poniekąd utrudnia mu późniejszą pracę samodzielnie-krytyczną, która pozwala na powzięcie oryginalnego wniosku dopiero po solidnem i żmudnem nieraz nagromadzeniu materiałów. Przyznając przeto zasadniczo rację nowym prądom opierającym wypracowania pisemne na osobistem przeżyciu ucznia i domagającym się jego aktywności, zmierzam jednak do stwierdzenia, że nie należy doprowadzać w trwożnem przestrzeganiu tego stanowiska do przesady i że nie można uważać za tragedję chwilowego czy sporadycznego odstąpienia od niego na rzecz książki, czy innego „autorytetu”.

¹⁾ Szyszkowski, str. 53.

A. Hłasko-Pawlicowa (Katowice).

Zagadnienie tła światowego przy Nauce o Polsce Współczesnej.

Nauka obywatelska, czyli t. zw. Nauka o Polsce Współczesnej nie jest już dziś zjawiskiem nowym w szkole polskiej.

Wprowadzona do programu historii klasy ostatniej celem zbliżenia szkoły do życia i zapewnienia młodzieży opuszczającej mury szkolne niezbędnych wiadomości o państwie mimo wszelkich obaw i ostrej krytyki¹⁾ przetrwała już lat 10 jako zbiór fragmentarycznych wiadomości z dziedziny prawa ekonomii społecznej, etyki, geografii, historii i kultury.

Pomijając wartość dydaktyczną tego przedmiotu, nie wchodząc w to, czy tak pojęta nauka obywatelska ma rację bytu, czy nie, czy w przyszłości przedmiot ten rozpadnie się na kilka różnych, czy pozostanie, w dotychczasowej formie, czy ograniczy się do nauki o państwie i pierwiastków emocjonalnych, czy też stanie się nadbudową geografii, wychodząc nawet z założenia celowości i pożytku tego przedmiotu w szkole, pragnę zwrócić uwagę na jedno: że w tym zlepku różnorodności, jakim jest Nauka o Polsce, zabrakło miejsca dla zagadnień układu stosunków światowych. A jednak jeżeli Nauka o państwie ma być syntezą nabytych na niższych stopniach wiadomości z geografii i historii, a nawet, jak to przewidywał sam program,²⁾ do pewnego stopnia kontynuacją dziejów najnowszych, należałoby tego rodzaju zagadnienia wciągnąć do orbity nauki obywatelskiej tj. Naukę o Polsce Współczesnej, (jak się to praktykuje przy dziejach Polski) oprzeć o tło powszechne.

Tymczasem Nauka obywatelska przeciążona balastem prawno - teoretycznym i geograficzno - przyrodniczym stoi jakby poza nawiasem dzisiejszych stosunków światowych.

¹⁾ Adam Szelągowski: „Z zagadnień dydaktyki historii“. Warszawa 1925.

Stanisław Kutrzeba: „Nauka obywatelska w szkołach“. Referat na zjazd Historyków. Poznań 1925.

Dr. W. Olszewski: „Szkolne studjum historyczne i Nauka o Polsce Współczesnej“. Łódź 1927.

²⁾ Program naukowy szkoły średniej z r. 1919.

Wyraża to ciasny światopogląd i odbija się ujemnie na poziomie umysłowym naszej młodzieży, która, jak to niejednokrotnie stwierdza praktyka maturalna, nie orientuje się w najprostszych zagadnieniach współczesności. Ażebym zapobiec złu, trzeba sobie zdać jasno sprawę z tego, iż nauka obywatelska nie może być czemś wyodrębnionem i zamkniętem w sobie, ale jako synteza i systematyzacja znanych, lub nowych dla uczniów pojęć o państwie i życiu społecznem musi dążyć do metodycznego ujęcia i skupienia tych pojęć na tle całokształtu dzisiejszych stosunków światowych.

Sądzę, iż da się to uczynić nawet w ramach obowiązującego programu. Wiedza o Polsce rozpada się wyraźnie na trzy potężne odłamy: 1) Geografię, 2) Kulturę i 3) Urządzenia prawno - państwowe, odpowiadające mniej więcej 3-em podstawowym organom państwa, jakimi są: ziemia, ludność i władza najwyższa.

Przechodzę z kolei do omówienia tych 3 ch działów.

Dział I. Geografia.

Należałoby tu odrzucić balast teoretyczno - przyrodniczy, a punkt ciężkości przenieść na geografię polityczną, która łącząc się ściśle z historją rozpatruje czynniki, wywierające wpływ na stanowisko mocarstwowe danej jednostki politycznej i na rozwój jej możliwości gospodarczych.

W dziale więc geografji należy zaznajomić uczniów z klasyfikacją państw.

- a) pod względem zajmowanego obszaru,
- b) „ „ kształtu,
- c) „ „ położenia,
- d) „ „ struktury fizycznej,
- e) „ „ stanowiska mocarstwowego.

Porównywując stosunek obszaru państw współczesnych i czerpiąc obficie z przykładów dziejowych (państwa światowe dawniejsze i dzisiejsze), uczniowie dochodzą do przekonania, że sam obszar nie decyduje jeszcze o mocarstwowem znaczeniu danego państwa (Brazylja, Rosja), że wchodzi tu w grę inne czynniki. Dopiero w tem oświeceniu historycznem i porównawczem omówić należy terytorjum państwa polskiego w jego historycznym rozwoju i stanowisko Polski w Europie

pod względem zajmowanego obszaru. Tak samo w oświeceniu historycznym i porównawczym, odświeżając w pamięci ucznia wiadomości geograficzne, należy omówić i przedyskutować wpływ kształtu, położenia geograficznego i struktury fizycznej ważniejszych państw współczesnych na ich stanowisko mocarstwowe. Specjalną uwagę należy poświęcić granicom państwa, a mianowicie ich funkcjom politycznym i wprowadzić do nauki o państwie pojęcie współczynnika „naporu politycznego”.¹⁾

Współczynnik ten na Polskę, a zwłaszcza jego kierunek (położenie między dwoma wielkimi sąsiadami od wschodu i zachodu), w porównaniu z innymi państwami europejskimi przedstawia się niekorzystnie. Wynikiem tego wybitnie pokojowa polityka Polski na terenie Ligi Narodów.

Omówienie kwestji dostępu Polski do morza winna poprzedzić klasyfikacja i przegląd państw litoralnych. Przegląd ten wypadnie na niekorzyść Polski, jako państwa litoralnego typu śródlądowego.

Przystępując z kolei do drugiego istotnego składnika państwa: ludności, należy na tle współczesnych stosunków światowych i operując przykładami zaczerpniętymi z dziejów, wykazać związek, jaki istnieje między strukturą ludnościową danej jednostki politycznej, a jej stanowiskiem mocarstwem.

Strukturę ludnościową rozpatrywać należy z punktu widzenia a) ilości absolutnej, b) gęstości zaludnienia, c) stosunków narodowych i d) stosunków wyznaniowych²⁾.

Rozpatrując strukturę ludnościową w świetle ilości absolutnych (podział państw na pewne grupy), dochodzą uczniowie do wniosku, że absolutna ilość ludności nie jest również czynnikiem decydującym o mocarstwem stanowisku państwa (Rosja), jest raczej źródłem siły, z którego państwo czerpać może, o ile potrafi w należyty sposób wychować sobie obywateli.

¹⁾ Nawiasem dodam, iż w szkołach naszych niedostateczny nacisk kładzie się na różnorodność skali poszczególnych map, stąd uczniowie rzadko kiedy uprzytomniają sobie obszar państw pozaeuropejskich. (Z pewnością mało który zdaje sobie sprawę z tego, że Brazylja obejmuje obszar niewiele mniejszy od Europy, a Chile jest dwa razy większa od Rzeczypospolitej Polskiej). Wytwarza to brak orientacji, co smutnie się odbija na rozwoju intelektualnym naszej młodzieży.

²⁾ Należy naturalnie dostarczyć uczniom możliwie najświeższych danych statystycznych.

teli i uświadomić ich o roli, jaką każda jednostka spełniać powinna dla nadania swej ojczyźnie powagi i siły.

W podobny sposób należy omówić wpływ gęstości zaludnienia na stanowisko państwa i jego strukturę gospodarczą (Przykłady: Belgja, Holandja).

Mówiąc o gęstości zaludnienia nie można pominąć stojącego z nią w ścisłym związku przyrostu naturalnego ludności.

Należy zwrócić uwagę uczniów na to, że państwa posiadające znaczny przyrost naturalny ludności silniej wzrastają nie tylko w dziedzinie produkcji gospodarczej, lecz także nabierają siły militarnej, co zbiegiem czasu przesuwają na ich korzyść szalę stanowiska mocarstwowego.

Polska ze swymi 30 milionami mieszkańców przewyższa już dziś gęstością zaludnienia Francję i wykazuje stały, znaczny przyrost ludności. (Możliwości polityczne stąd wynikające).

Omówienie składu etnograficznego i wyznaniowego mieszkańców Polski winna poprzedzić klasyfikacja i przegląd ważniejszych państw z punktu widzenia struktury narodowościowej (*a* państwo czysto narodowe, *b* o charakterze i typie narodowym, *c* pseudonarodowe, *d* narodowo mieszane) i wyznaniowej¹⁾, (państwa o strukturze wyznaniowej względnie jednolitej, państwa o strukturze wyznaniowej mieszanej).

Na podstawie materiału historycznego i porównawczego, operując danymi statystycznymi, uczniowie stwierdzają, iż typem z punktu widzenia politycznego najkorzystniejszym jest państwo narodowo i wyznaniowo jednolite. Należy podkreślić znaczenie wspólnej idei politycznej, jako racji stanu istnienia państw narodowo mieszanych.

(Przykłady zgodnego i solidarnego współżycia narodów na terenie współczesnych państw europejskich: Szwajcaria, Belgja).

Na tem tle europejskiem omówić czynniki łączące ludność Polski. Czy i w jakiej mierze państwowość polska leży w interesie mniejszości narodowych? W jaki sposób Polska może łączyć z sobą elementy etnicznie jej obce?

¹⁾ Uczniowie za mało zwykle uświadamiają sobie różnicę jaka istnieje między wyznaniem państwowem i wyznaniem dominującym.

Stosunki gospodarcze.

Dla zrozumienia tej kategorii zjawisk nie wystarcza choćby najobszerniej traktowana geografia kraju ojczystego. Niezbędne są pewne zasadnicze pojęcia z ekonomji i to nie traktowane w tak ciasnych ramach czasu i przestrzeni, jak Polska Współczesna.

Omawiając warunki przyrodzone rozwoju gospodarczego i wpływ ich na stanowisko mocarstwowe danej jednostki politycznej, należy zaznajomić uczniów z klasyfikacją państw europejskich z punktu widzenia struktury gospodarczej. Uczniowie określają Polskę jako państwo o strukturze gospodarczej rolniczo - przemysłowej z przewagą rolnictwa.

W dziale tym należy poruszyć zagadnienia tego rodzaju jak: wzajemna zależność gospodarcza państw i dążność ich do samowystarczalności, udział poszczególnych państw w ruchu handlowym, wpływ stosunków handlowych na całokształt życia państwowego. Unje gospodarcze i traktaty handlowe. Znaczenie targów międzynarodowych. Na tem tle omówić stosunki handlowe Polski z innemi państwami, horoskopy gospodarcze Polski wynikające z położenia jej pomiędzy krajami przemysłowymi (Czechy, Niemcy) i rolniczymi (Rosja, Litwa, Rumunja), rolę i stanowisko Polski w gospodarstwie światowym.

Dział II. Kultura.

W dział ten winny wejść następujące zagadnienia: Kultura, oświata i praca jako źródło potęgi politycznej państwa.

Ogniska cywilizacji w starożytności i w średniowieczu; Cechy charakterystyczne kultury Wschodu i Zachodu; Kultura narodu jako splot elementów rodzinnych z obcemi; Kraje o starej kulturze; Młodszość kulturalna Polski, a innych narodów; Wływy obce na naszą kulturę ojczystą.

Inicjatywy twórcze i ich rola w budowaniu kultury; znakomici przedstawiciele nauki, sztuki i literatury;¹⁾ Udział poszczególnych narodów w dorobku kulturalnym świata; Wzajemna wymiana wartości umysłowych; Polska w pochodzie kultury europejskiej; Stan oświaty i praca oświatowa u nas a zagranicą.

¹⁾ Na ten dział złożą się przeważnie wiadomości nabyte przez uczniów w klasach poprzednich, odświeżane i uzupełniane w miarę potrzeby.

Dział III. Urządzenia prawno państwowe.

W dziale tym omawiając zasadnicze typy ustrojów państwowych należy a) zaznajomić uczniów ze strukturą polityczną państw europejskich i ważniejszych pozaeuropejskich.

(a więc: dzisiejsze rzeczywospolite i monarchje konstytucyjne, domy panujące w Europie, systemy dziedziczenia agnатыczny i kognатыczny, monarchja absolutna jako przyżytek, który utrzymał się jeszcze poza granicami Europy; system jedno i dwuizbowy w państwach europejskich, prawa wyborcze, rządy dyktatorskie, współczesne państwa związkowe, państwa półsuwerenne¹⁾).

b) Wykazać wpływ wojny powszechnej na budowę wewnętrzną państw europejskich. Na tem tle scharakteryzować dzisiejsze państwo polskie w stosunku do dawniejszego i współczesnych państw innych.

Zakończeniem i niejako uwieńczeniem materiału naukowego klasy VIII-ej, będzie omówienie istoty i podstaw prawnych stosunków międzynarodowych (kongresy, traktaty), współpracy państw na terenie Ligi Narodów²⁾; stanowiska Polski, jako mocarstwa, stosunków ważniejszych państw i grup państw (Polska, a Mała Ententa, Polska, a państwa nadbałtyckie) do Polski i uzasadnienie tego stosunku³⁾.

Nie ulega wątpliwości, iż wprowadzenie do nauki obywatelskiej tła światowego przyniesie liczne korzyści:

1) Da nowe podstawy wiedzy o Polsce.

2) Pogłębiając materiał naukowy usunie w znacznej mierze źródła gołosłowności i werbalizmu.

3) Wplecie w sam tok Nauki o Polsce dzieje powszechne, dając możność pewnego retrospektywnego przerobienia materiału historycznego w związku z obrazem chwili dzisiejszej.

4) Rozwiąże w ten sposób kwestję powtórki zagadnieniowej z historii powszechnej w klasie ósmej i związanych z nią pytań maturalnych.

¹⁾ Na tem tle omówić kwestję Gdańska.

²⁾ Propaganda idei Ligi Narodów wśród młodzieży jest dziś aktualną w szkolnictwie europejskim.

³⁾ Omawiając kwestję autonomji Śląska należy zwrócić uwagę na zjawisko, jakim jest w dzisiejszych czasach dążność pewnej części obywateli państwa do organizowania się na podstawie swoich oddzielnych celów. (W Hiszpanji — Katalończycy, we Francji — Alzacczycy).

5) Przyczyni się do ściślejszej korelacji historii z geografją i literaturą, którą to korelację winno się mieć wciąż na uwadze.

6) Wzbudzi zainteresowanie i rozszerzy światopogląd uczniów.

Ciasny światopogląd Polaków odbijał się ujemnie w wielu szczegółach życia naszego narodu. To też wskazanem jest, aby obecnie odzyskawszy niepodległość państwo Polskie dbało o to, aby rozwinąć horyzonty swoich obywateli i nauczyć ich patrzeć w dal poza ciasne ramy granic swej ojczyzny. Sądzę, iż na takim zmodyfikowaniu Nauki Obywatelskiej nie ucierpią czynniki natury emocjonalnej. Przeciwnie, państwo Polskie przeciwstawiane innym jednostkom politycznym nabierze cech wyrazistości, indywidualność jego lepiej się uwydatni, gdyż — jak słusznie powiada Vrchlicky: „Im szerszy świat przed ducha wzrokiem, tem droższy nam rodzinny kraj”¹⁾).

¹⁾ Ujęcie Nauki Obywatelskiej w szerokie ramy perspektywy dziejowej i europejskiej natrafia na specjalne trudności: brak odpowiednich podręczników.

W myśl tendencji powyższych, jako próbę tego rodzaju poczyniłam wydałam książkę pt. Przegląd Historyczno Polityczny Państw Europejskich ze szczególnem uwzględnieniem ich stosunku do Polski. Katowice, 1930. Główny skład: Księgarnia L. Piśzera.

OCENY I SPRAWOZDANIA

Dr. W. O. Döring. „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers“. Leipzig, str. 361.

W pracy pt. „Untersuchungen zur Psychologie des Lehrers” („Badania nad psychologią nauczyciela”) podjął się Döring właściwie potrójnego zadania. Tworzył rzecz nową! Zadanie więc pierwsze jego polegało na obmyśleniu metod pracy. Z kolei ustalić musiał typy nauczycieli. Dokonać musiał ich „przeglądu” — omówić psychiczne źródła ich wad i zalet, — stworzyć „typologję” nauczyciela — niejako — z wyniku dociekań. W końcu należało coś powiedzieć i o idealnym typie nauczyciela.

Praca, której się podjął autor, łatwą nie była, chociażby z tego względu, że niewielu ludzi zajmowało się omówionymi powyżej problemami. Wyliczyć można wskutek tego z ważniejszych poprzedników Döringa chyba tylko Kerschensteinera i jego dzieło: „Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung” (Lipsk 1921) i Spranger’a „Lebensformen” (zagadnienie typów nauczycieli jest tu potraktowane bardzo przygodnie i ubogo, ledwie tknięte).

Niemniej jednak z trudnego swego zadania wywiązał się autor nieźle. Jedna rzecz zaś udała mu się nawet wcale dobrze i stanowić może podstawę do dalszych badań w kierunku przez autora zapoczątkowanym. Mam tu na myśli jego wcale dobrą a na Sprangerze opartą „typologję nauczyciela”.

Döring rozróżnia w swej „typologii nauczyciela” sześć typów tychże: 1) Typ religijny, 2) estetyczny, 3) społeczny, 4) teoretyczny, 5) ekonomiczny, 6) polityczny. Typy mieszane pomijam. Przyjrzyjmy się tym zasadniczym typom po kolei.

1. Typ religijny. Cechuje go „religijna” struktura osobowości. Właściwością człowieka o takiej strukturze duchowej jest przede wszystkim specyficzny sposób patrzenia na wszystko. Na każdy krok w życiu, mianowicie na każde zdarzenie patrzy człowiek tego typu nie jako na coś odosobnionego, ale wręcz przeciwnie, jako na coś, co pozostaje w związku z sensem i celem życia wogóle — z Bóstwem. Obojętną jest przytem rzeczą, jakiego rodzaju będą „religijne przekonania” tego człowieka wogóle. Szuka dalej człowiek taki w życiu stałe „absolutnej prawdy” — „absolutnego ideału” i nie spocznie, póki go nie znajdzie.

W związku z religijną strukturą idzie zwykle w parze i „socjalna struktura”; dążność do poświęcenia się dla drugich i niesienia im pomocy jest jej cechą. Pod wpływem tej ostatniej struktury, nauczyciel typu religijnego znalazłszy absolutny ideał, z miłości ku dziecku, stara się mu go narzucić, w przekonaniu, że poza nim niema zbawienia. Nie pozwala się przytem zupełnie pytać o legitymację upoważniającą do takiego postępowania.

Nauczyciel typu religijnego to „charakter bez plamy”. Pod względem moralnym jest bez zarzutu. Uważać go można za „speculum boni viri”. Dzieci też z reguły poważają i szanują takiego nauczyciela, chociaż nie zawsze go lubią...

Gdy chodzi o estetyczną strukturę, to nie jest ona u tego typu nauczycieli silnie rozwinięta. Nie umieją więc wczuwać się w dzieci, nie rozumieją dziecka. Nie rozumieją znaczenia humoru, zabawy, wesołości życia, umiłowania sztuki. Są za nadto poważni, pedantyczni, nudni, za nadto przerastają otoczenie. To wszystko zaś jest w skutkach przyczyną wytwarzającej się między nimi a dzieckiem przepaści niejako. Gdy chodzi o teorię — dążenie do wiary nie bardzo silnie pochłania ludzi tego typu. (Są wyjątki). Odnosi się to szczególnie do wiedzy przyrodniczej.

Ideał wychowawczy ich dałby się określić w ten sposób: „Uczą i wychowują dzieci nie przez życie do życia, ale przez życie do nieba”. A dzieci bronią się przed zrywaniem związków z życiem!

W typie religijnym zaznaczają się wyraźnie dwa podtypy: podtyp bardziej uczuciowy: „pietyczny” i podtyp bardziej intelektualny: „ortodoksyjny”. Pierwszy jest lubiany, szanowany, czasem trochę wyśmiewany i niepoważnie traktowany przez młodzież. Jest on bowiem trochę za miękki i trudno mu dlatego nieraz utrzymać dyscyplinę. Cechuje go estetyczno-socjalna struktura osobowości. Drugi jest autorytatywny; wrogi życiu, nauce, sztuce. Dzieci go się boją. Jako człowiek jest twardy, nieugięty, władczy. Cechuje go struktura polityczna.

2. Typ estetyczny. Cechą jego jest estetyczne nastawienie (osłabienie aktywności, kontemplacja) i dar wczuwania się w drugich, którego źródłem jest plastyczna wyobraźnia i żywe uczucie. Te właśnie cechy musi mieć „idealny nauczyciel”, oczywiście wraz z socjalną strukturą, gdy nie chce być „jednostronnym typem estetycznym”.

Nauczyciel typu estetycznego jest indywidualistą. Z dziecka chce wychować samodzielną, niezależną indywidualność. Największą jego wadą jest przytem to, że nie usiłuje „uspołecznic” dziecka, wprowadzić je niejako w społeczeństwo, wychować na wartościowego członka grupy społecznej.

Wśród typu estetycznego rozróżniamy dwa podtypy: „czynny-twórczy” i „bierny-receptywny”.

a) Podtyp czynny - twórczy stara się kształtować dziecko według swego „wzoru” (artystycznego ideału). Nie liczy się z właściwościami, które zastaje u dziecka. Uzewnętrznia się oczywiście przy takim kształtowaniu dziecka nie jego swoiste indywidualne właściwości lecz indywidualność nauczyciela. Ale właściwości dziecka to nie piłka, którą można tak lub inaczej rzucić. Cudzej woli nie zawsze są one ślepo posłuszne. Toteż wynikiem pracy tego typu nauczyciela jest: „dziecko daleko odbiegające od jego ideału” a w wyniku tego: „rozczarowanie”. Nie stworzy on bowiem takiego ideału, jaki chciał. Odbiegać będą dzieci daleko — od jego idealnego wzoru! I to jest źródłem niezadowolenia tego typu nauczyciela z zawodu.

Nauczyciel tego typu bardzo pięknie i żywo wyklada. Jest niejednokrotnie artystą!

b) Podtyp bierny szanuje to, co zastał. Stara się tylko zawiązki, które zastał, wedle możliwości jaknajbardziej rozwijać. Szanuje on indywidualność dziecka, nie stara się go rozwijać wedle własnego wzoru. Umie wczuć się w dzieci wszystkich typów i być wobec wszystkich sprawiedliwym. Jest bardzo przez dzieci lubiany. Ujmuje przedewszystkiem dzieci jego żywy stosunek do życia, dziecka, szkoły, sztuki — jego młodość, elastyczność...

3. Typ społeczny. Ma rozwiniętą przedewszystkiem „społeczną strukturę”. Cechuje go dążność do poświęcenia się dla drugich, do oddania całego siebie dla ich dobra. Z taką miłością, pełną oddania, staje przed dzieckiem. Miłość ta rozciąga się na wszystkie dzieci równomiernie.

Nauczyciel tego typu to nauczyciel obowiązkowy, prowadzący wzorowy tryb życia. Najwyższym jego celem jest wychować dzieci na wartościowych członków ludzkiej społeczności. W stosunku do dzieci zamyka nauczyciel tego typu oczy na niejedną ich wadę. Jest aż do samozaprzeczenia cierpliwy i wyrozumiały. Nauczyciele typu społecznego są przez dzieci lubiani — ale czasem nie „respektowani”.

4. Typ teoretyczny. Jest to typ nauczyciela, którego cechą jest „dążenie do wiedzy”, jako główny cel życia. W związku i w zależności od tego celu życiowego nauczyciela typu teoretycznego — pozostaje jego „ideał wychowawczy”, pojęty zbyt intelektualistycznie. Chce nauczyciel tego typu dać dzieciom przedewszystkiem: „wiedzę”.

Gdy jest sam bardziej „twórczy” (podtyp twórczy) będzie, podobnie jak idealny nauczyciel, rozwijał duchowe, twórcze siły dziecka. Nie zadowoli się wyłącznie podawaniem wiadomości. Będzie pobudzał „twórcze zdolności dziecka”. Dzieci

będą takiego nauczyciela bardziej szanowały i podziwiały za jego wiedzę, jak lubiły. Brak jednak tylko takiemu nauczycielowi jednego: „nie umie być wychowawcą”, „nie umie znaleźć drogi do „osobistego» zbliżenia się do gromady dzieci, czy poszczególnych jednostek”. Jestto typ „uczonego”, „badacza”, znającego znakomicie „przedmiot” i twórczo w jego dziedzinie pracującego, ale nic więcej...

Podtyp „bierny” jest jeszcze gorszy. Jest to, wstrętny zresztą, typ wykładowcy, który jest skłonny tylko do „mechanicznego przesądzania wiedzy w dzieci”. Niemcy na określenie tego typu nauczyciela-„podawacza wiedzy” mają grubo pogardliwą nazwę „Wissenseinpauker”. Brak temu nauczycielowi przedewszystkiem momentu osobistego zbliżenia się do dziecka. Wyłoży, trzaśnie drzwiami i pójdzie... Dziecko — jako dziecko — jako człowiek żyjący nie obchodzi go zupełnie. Jest w stosunku do dziecka tylko obiektywnym, zimnym, uczonym „urzędnikiem”.

5. Typ ekonomiczny. Jest to „człowiek praktyczny”. Pożytek i korzyść stoją zawsze u niego na pierwszym miejscu. Cechuje go „ekonomiczna struktura” osobowości — dla której najbardziej charakterystyczną rzeczą jest „umiejętne i najbardziej odpowiadające celowi użytkowanie sił dla pewnych celów”. Jako nauczyciel — jest „typ ekonomiczny” znakomitym metodykiem. Nie może być zresztą inaczej, skoro ma przed oczyma zawsze i wszędzie głównie: efekt roboty”.

Nauczyciel tego typu jest, w przeciwstawieniu do nauczyciela typu estetycznego „użyłitarystą”. Wiedzę nie przynoszącą pożytku czy korzyści, odrzuca. Sztuka i zabawa przedstawia w jego oczach bardzo małą wartość.

Dodałnią jego cechą jest to, że skierowuje dzieci ku samodzielności, pracy ręcznej, zajęciom technicznym, życiu praktycznemu. Idealem jego wychowawczym jest: przygotować dzieci do życia i do walki o byt. W związku też z tym celem nawiązuje tak często w swych usiłowaniach dydaktycznych do życia praktycznego. Dzieci go cenia. Mają zrozumienie dla jego trzeźwości.

Dodałbym, że można wśród nauczycieli typu ekonomicznego spotkać często i ujemne podtypy: leniów, materialistów i t. d.

6. Typ polityczny. Cechuje go polityczna struktura osobowości i dążenie zasadnicze na jej tle się rodzące: „przeprzeć zawsze własną wolę” — „wszystko podporządkować swym celom życiowym”. Jest to człowiek władczy. Niemcy określają taki typ słowem „Herrennatur”.

W stosunku do dzieci i ludzi wogóle, pragnie człowiek tego typu „przewagi” (überlegenheit). Taki nauczyciel typu politycznego stara się często doprowadzić do tego, by dzieci przed nim drżały. Jest skłonny do zadawania dzieciom ostrych,

niezasłużonych kar. Klasyfikuje bardzo ostro. Przy pomocy klasyfikacji i groźby pragnie poskramiać, zdobywać władzę — zyskać nad dzieckiem niepodzielną moc i przewagę.

Jako człowiek jest nauczyciel typu politycznego często nieobliczalny, nastrojowy, ambitny. Jest także niekoleżeński — pragnie bowiem przewagi także nad kolegami, nad których chce się wybić. Dbą bardzo o zewnętrzne efekty dydaktyczne.

Na prawdziwym wewnętrznym rozwoju dzieci nauczycielowi typu politycznego mało zależy.

Dzieci „boją się” takich nauczycieli.

Oto w krótkości przegląd „typów nauczycieli” w świetle badań Döringa, który przedstawiłem dlatego, że jest i interesujący i mało znany. W Polsce bowiem „typologią nauczyciela” zajmowało się zaledwie kilku ludzi dotychczas: Prof. uniwersyteckiego. Dr. Zygmunt Mysłakowski, dyr. Pedagogium dr. Henryk Rowid, wiz. Wanda Dzierzbicka („O oddziaływaniach zawodowych nauczyciela wychowawcy”), prof. P. Z. Dąbrowski.

Zastrzeżenia można mieć tylko co do „idealnego typu” nauczyciela Döringa. O wiele trafniejsze od jego ujęcia i bardziej subtelniejsze jest ujęcie „typu idealnego” przez prof. dr. Z. Mysłakowskiego. („Co to jest ideał pedagogiczny?”).

Praca Döringa zasługuje stanowczo na szerokie rozpowszechnienie. W praktyce zaś szkolnej powinna mieć również zastosowanie „typologia Döringa” przy ocenie kwalifikacji nauczycieli — przy której wartoby nadmienić, jaki typ nauczyciela mamy w danym wypadku przed sobą, właśnie w „terminach Döringa”.

Dr. Jan Kuchta (Lwów).

H. Sienkiewicz: Ogniem i Mieczem. Objasnienia i przypisy. Z potretem autora, 14-oma rycinami i 2-ema mapkami, opracował *Adam Kaznowski*. Wielka Biblioteka Nr. 141. Warszawa, Biblioteka Polska, 1930. str. 294.

Dzięki okoliczności, że „Ogniem i Mieczem” rozpoczyna serię arcydzieł literackich, z którymi młodzież zapoznaje się z musu w szkole średniej, powieść ta doczekała się opracowań, jakimi żaden inny utwór polski, wyjąwszy „Pana Tadeusza”, wykazać się nie może, mianowicie słowników i komentarzy, mających uprzystępnąć jej lekturę uczniom i uczennicom klasy czwartej. Ta właśnie okoliczność uzasadnia pojawienie się oceny pokaznego tomiku, wydanego przez p. A. Kaznowskiego, w zawodowym piśmie pedagogicznym.

Komentarz do arcydzieła literackiego nie jest zadaniem łatwym ani prostym. Gdy przed laty zasłużone wydawnictwo F. Westa postanowiło ogłosić komentarze do „Pana Tadeusza”, zwróciło się o nie do czołowych podówczas historyków literatury, p. Chmielowskiego i S. Tarnowskiego, by w rezultacie

otrzymać publikacje pożyteczne w szkole a zarazem nieobojętne dla czytelnika z szkołą bezpośrednio niezwiązanego, publikacje, które wiedzę o arcyepoemacie polskim rzetelnie popchnęły naprzód. Rozumie to oczywiście redakcja „Wielkiej Biblioteki”, mogąca w swej serji pochwalić się pozycjami takimi, jak „Wesele” lub „Balladyna” w opracowaniu p. L. Płoszewskiego, jak tomiki komentarzy do powieści Żeromskiego pp. S. Adamczewskiego i K. Górskiego i wiele innych. Wybór jednakże pracownika, któremu powierzono przygotowanie „Ogniem i Mieczem” wygląda na duże nieporozumienie, wywołane conajmniej niedocenieniem trudności, które romans Sienkiewicza nastręcza. Nie jest bowiem bynajmniej przesadą twierdzenie, iż „Trylogja” jest nawet dzisiaj, w pół niemal wieku po swem pojawieniu się, pewnego rodzaju *terra ignota*. Historycy literatury i krytycy, którzy zajmowali się Sienkiewiczem, rozprawiali wprawdzie sporo o ideologii jego powieści historycznych, przesadzali się w pochwałach, jakich bodajże żaden inny pisarz nie zaznał za życia, z tem wszystkim jednak, jak dowodzą chociażby przytoczone w komentarzu ustępy (ze studjów Kaczkowskiego, Tarnowskiego, Chmielowskiego, Chrzanowskiego, Brücknera, Potockiego i Feldmana) i inne, poza ideologją, nawet podstawowe problemy „Ogniem i Mieczem”, a więc stosunek autora do epoki, jego wartość jako historyka, estetyczne walory jego wizji dawnego życia, jego środki ekspresji, wszystko to są zagadnienia, które znamy dzisiaj bardzo pobieżnie. I to jest przyczyna, dlaczego zadanie komentatora sienkiewiczowskiego jest podwójnie trudne; chcąc podać w popularnej formie, wymaganej przez szkołę, odpowiedni zrab wiadomości, musi on wiedzę o powieści konstruować na własne ryzyko, niema bowiem dostatecznej podstawy w dotychczasowej literaturze o Sienkiewiczu. Dziwiłby się tedy nie należało, gdyby komentarz zawierał pewien odsetek nieuniknionych błędów, to jednak, co tomik recenzowany przynosi, przechodzi najgorsze obawy. Komentator, jak się zaraz okaże, nietylko że nie ma sam nic do powiedzenia o Sienkiewiczu, ale, co gorsza, nie umie wyzyskać tego, co dotychczas o powieściopisarzu tym wiemy, a nawet raz po raz zdradza niewiarogodną wprost niewiedzę o sprawach elementarnych.

Widać to już na pierwszych kartach tomiku, wypełnionych słownikiem. A słownik to dziwnego nabożeństwa. Ułożono go wedle rozdziałów, wskutek czego pewne wyrazy powtarzają się w nim niebywałą ilość razy (*afekt* osiem razy, *hetman* trzy, *hospodar* dwa, *ab ovo* trzy, *tur* dwa i t. d. bez końca), przyczem objaśnienia do nich dodane odznaczają się niezbyt chwalebna różnaitością. Tak więc o hospodarze raz dowiedzieć się można, że był to tytuł „panujących i książąt wołoskich” (str. 18), gdzieś indziej zaś ograniczono to do książąt tylko (128) i słusznie

czytelnik może być w poważnym kłopotcie, poszukując odpowiedzi, kto właściwie na Wołoszczyźnie panował. Słownik ten obliczony jest chyba na uczniów, którzy ze szkoły powszechnej czy niższych klas gimnazjum wynieśli trochę znajomości najpospolitszych wyrazów obcych. Autor jednak, na wszelki wypadek widocznie, podaje znaczenie słów *sens* (75), *bestja* (80), *specjał* (110), *fosa* (116), *awantura* (118) a nawet *wiadro* (134), przyczem przykłady można tu wybierać *ad libitum*. Ale to bynajmniej nie wszystko. Autor z natury rzeczy musiał podać sporo „realjów” z dziedziny nauk, z którymi uczeń klasy czwartej powinien być coś niecoś obeznany, a więc zoologii, geografji, historji itp. Łatwo sobie wystawić konsekwencje lektury p. Kaznowskiego u chłopca, który wiadomościami tą drogą zdobytymi zechciałby się popisać na lekcjach danych przedmiotów. Oto bowiem, co komentarz ów głosi: *tur* to „wielkie i mocne zwierzę, większe od wołu” (22), a *łoś* „zwierzę większe od jelenia, dziś wytępione” (13), a *bawół* „w Europie rzadki” (109). Po zoologii tak swoiście pojętej już nie dziwi ani geografja, robiąca *Owido*we jezioro morzem Czarnem (8) a *porohy* wodospadami (9), ani historja, uzbrajająca towarzyszy pancernych w *dzidy* (9), w *bojarach* sienkiewiczowskich widząca szlachtę rosyjską, wiadomości zaś o Radziejowskim skupiająca w lapidarnem zdaniu „przyszły zdrajca” (156). Jeszcze gorzej, jeśli tu wogóle rozróżnienie tego co gorsze i lepsze możliwe, wyglądają objaśnienia wyrazów u Sienkiewicza bardzo pospolitych a również w języku dzisiejszym nieraz dobrze znanych: *kwarta* więc raz jest czwartą częścią litra (13), choć w innem miejscu awansuje do normalnych wymiarów litrowych (108), *piszczel* ma być pistoletem (14), *przetak* sitem (110), *wertepy* wybojami (133), *parol* słowem (135), *pokurcz* zdechłakiem, niedojdą (135), *plewa* ziarnem (136), *larendogra* wódką (96), *uroczysko* odludnem miejscem (22), *bondar* rzemieślnikiem wyrabiającym z drzewa narzędzia rolnicze (102) itd. itd. na każdej niemal stronie. Podobnie się ma rzecz z obfitemi w powieści zwrotami metaforycznemi w rodzaju *niech mu kat świeci* (134), objaśniono jako „niech mu kat zrobi koniec”), jak *podbijać bębenka* (co niby znaczy „podniecać, zachęcać” 150), i tak dalej bez końca. Przykra ta litanja, świadcząca, iż komentator nie rozumie nawet całkiem pospolitych wyrazów, dałaby się łatwo powiększyć o błędy w zakresie podawania źródeł wyrazów (*bisurmanin* raz podany jako wyraz arabski, kiedy indziej turecki), i ustalenia granicy między tem, co tu ma być archaizmem a wyrażeniem ludowem. Nonsensów wszystkich nie spisałby na wołowej skórze, niepodobna więc wyliczać ich tutaj, tem bardziej, że wskazanie ich na nicby się nie przydało nawet przy ewentualnem następsem wydaniu komentarza. Wszak poprawić go niepodobna, trzebaby go napisać na nowo.

Część słownikarska usposabia czytelnika komentarza tak deprymująco, że nie ma on odwagi zajrzeć do reszty tomiku, zawierającej wypisy, wspomniane poprzednio, a obramione przypisami samego komentatora. Nie mogę się tutaj wdawać w rozpatrywanie zagadnienia, jakie walory dydaktyczne zawiera romans Sienkiewicza, i jak należy się jego lekturą posługiwać, jak wiązać ją z uboczną lekturą „Iliady”, bo musiałbym mówić o tem, czego komentarz nie daje, a bądź co bądź milczenie jest zawsze lepsze od wygłaszania głupstw. A od głupstw w wywodach komentatora wprost się roi. Rozpoczyna on rozdział pierwszy od ogólnej charakterystyki Sienkiewicza, sensem i stylem przypominającej niedostateczne elaboraty maturalne, a karygodnej wprost z punktu widzenia dzisiejszych zasad dydaktycznych, przyświecających zresztą również wydawnictwu „Wielkiej Biblioteki”. Oto dla użytku szkoły, rozwijającej wysiłek indywidualny a walczącej z werbalizmem komentarz wnosi charakterystykę „Ogiem i Mieczem”, nieoprowadzając jej ani słowem o warunkach, wśród których powieść powstała: „Pierwsza część tej „Trylogji”, powieść historyczna pt. „Ogniem i Mieczem”, wyszła w r. 1884, dalsze części, „Potop” i „Pan Wołodyjowski” w latach następnych. Wywołały one, szczególnie dwie pierwsze nieopisany zachwyt i podziw, poruszył niemi Sienkiewicz całą Polskę, obudził sumienia, natchnął nadzieją zwątpiałych i podniósł ich na duchu — uratował duszę Polską. Pozyskał sobie tem serca wszystkich i stanął u szczytu sławy” (164). Naprawdę, żałować się musi, iż „Trylogja” już dzisiaj sumień nie budzi, choć z jej analizy wynika jasno dogmat sienkiewiczowski pisania tylko o tem, na czem człowiek zna się choć trochę.

Ustęp przytoczony ma zresztą pewną zaletę, operując pustemi frazesami, nie zawiera przynajmniej karygodnych błędów, któremi obficie zato naszpikowany jest końcowy rozdział komentarza, prawiący o języku Sienkiewicza. Dla ilustracji przytoczę jeden tylko przykład: Sienkiewicz więc posługuje się w powieści wyrażeniami staropolskimi, tj. pochodzącymi z języka wieku XVIII (277), a więc języka, w którym „mówiono i pisano tych *pan* (!), tych *sąsiad*, z czego dotąd pozostało jedynie (!) *dotychczas* — do tych czasów” (279). A podobno krakowski „Język Polski” rozchodzi się dosyć obficie, od kandydatów zaś na nauczycieli szkół średnich podobno wymaga się elementarnej znajomości dziejów własnej mowy.

* * *

Na zakończenie muszę wskazać racje, które skłoniły mnie do zajęcia się, i to tak szeroko, komentarzem do „Ogniem i Mieczem”, a więc publikacją, przy której ocenie całą siłą woli trzeba wstrzymawać się od wyrażen takich jak ignorancja,

analfabetyzm, niesumienność. Racyj tych jest kilka. Gdyby więc p. Kaznowski ogłosił swe opus w serji „bryków”, tępiomych przez szkołę, niktby nie mógł mieć do niego pretensji, komentarz jednak, przez niedopatrzenie redakcji „Wielkiej Biblioteki” pojawił się w serji, która w szkole dzisiejszej zdobyła sobie znaczenie niemal podręcznikowe, wskutek czego kwiatki, w recenzji dzisiejszej wytknięte, a stanowiące tylko nikły ułamek tego, co komentarz zawiera, mają wszelkie szanse szerokiego rozplenienia się. Nie mam zamiaru spostrzeżenia tego uogólniać ani na szkołę dzisiejszą, ani na całość „Wielkiej Biblioteki”, jestem bowiem przekonany, że inkryminowany komentarz jest zjawiskiem wyjątkowym, mimowoli jednak nasuwa się smutna uwaga, że daleko odeszliśmy od czasów przedwojennych, gdy popularne w gimnazjach galicyjskich elaboraty braci Mazanowskich były, w porównaniu z rzeczą p. Kaznowskiego, arcydziełami kunsztu pisarskiego i sumienności pedagogicznej. To raz. Poza tem, stale słyszy się skargi, iż młodzież, wypuszczana przez gimnazja, nie jest przygotowana do studjum uniwersyteckiego. Pytanie: czego można wymagać od młodzieży, którą w tajniki arcydzieła polskiego wprowadza komentarz p. Kaznowskiego? To dwa. A wreszcie mamy tylu uczonych wielbicieli Sienkiewicza, piewców jego wielkości, stróżów pośmiertnej jego chwały, tak bardzo czułych na wszelką nieco śmielszą uwagę o wielkości tego pisarza. Dlaczego więc badania nad jego twórczością, jakkolwiek w latach ostatnich nieco żywsze, leżą przeważnie odłogiem, dlaczego nie dostarczają one solidnej wiedzy nie tylko tym, co pisują komentarze, bo tych na szczęście jest mało, lecz przede wszystkim tym, którzy dzieło to codziennie objaśniają ustnie? Oto nowa, i bynajmniej nie ostatnia zagadka w tej, na pozór tak prostej naprawdę zaś tak skomplikowanej dziedzinie.

Juljan Krzyżanowski (Ryga).

Juljusz Balicki i Stanisław Maykowski: Miejsce serce. Trzeci rok nauki języka polskiego w szkołach średnich ogólnokształcących. — Wydaw. Zakładu narodowego im. Ossolińskich 1930.

Książka, którą zamierzamy omówić, jest trzecim z rzędu tomem podręczników, które autorowie przeznaczili dla trzech pierwszych klas naszych gimnazjów. Według z góry ułożonego planu ma pierwszy z nich zainteresować ucznia światem mu najbliższym rodziny i szkoły, drugi szerszem znaczeniem ojczyzny, by w trzecim wreszcie zająć go wielkim problemem ludzkości. Jeśli układ pierwszych dwóch tomów, omawiających zagadnienia więcej od strony zewnętrznej, nie nastęrczał tak wielkich trudności i ustępy w „Kraju lat dzieciennych” można było ująć w cykle odpowiadające miesiącom w roku, a w „Będziem Polakami” poszczególnym dzielnicom

kraju, to w „Miej serce” trudno było zastosować czasowy lub lokalny podział ze względu na przeważnie uczuciowy i refleksyjny charakter poruszonych zagadnień, który wymaga podejścia do nich raczej od strony wewnętrznej. Po gruntownym rozważeniu sprawy udało się autorom pokonać przeszkody i wznieść budowlę oryginalną w pomyśle, skonstruowaną bardzo logicznie i spójnie a kunsztownie zamkniętą w architektoniczną całość. Materiał rozdzielono na 10 cykli, stanowiących cztery odrębne, ściśle ze siebie wpływające grupy. Pierwsza (cykl 1) nawiązuje jeszcze raz do problemu rodziny, druga (cykl 2, 3 i 4) poświęcona jest społeczeństwu, a w szczególności zasadom, życie jego normującym, dalej jego pracy i miłości bliźniego, łączącym je w zwarty organizm, poczem grupy trzecia i czwarta przechodzą do właściwego w tej książce problemu ludzkości i wskazawszy wrodzony ludziom pęd w kierunku zdobywania świata (cykl 5) i stwierdziwszy, ile naród polski zawdzięcza pod względem kulturalnym obcym (cykl 6), a ile sam wniósł do ogólnej skarbnicy kultury (cykl 7), stawiają nam przed oczy Polaka na ziemi już wolnej (cykl 8), by muazać jako takiemu wejść w styczność z całym światem (cykl) 9 i wraz z innymi narodami zdążyć ku ideałowi ludzkości, jakim jest królestwo Boże na ziemi (cykl 10).

Taki jest układ książki, który nam autorowie sami w swych „Uwagach informacyjnych” dołączonych do trzeciego tomu wyłuszczaą.

Przypatrzmy się treści poszczególnych cykli.

Pierwszy p. t. „**W gnieździe rodzinnem**“ wraca do zagadnień, które już były przedmiotem całego tomu pierwszego, ale gdy tam nastawienie autorów jest raczej opisowe, tu przeważa psychologiczne i etyczne ujęcie sprawy, bo rodzina jest tu przedstawiona jako pierwiastkowa komórka życia społecznego, oparta na wrodzonych człowiekowi uczuciach. Zdrowy a silnie wkorzeniony sentyment, łączący członków rodziny, nabiera w ustępach tego cyklu przez swój altruizm cech społecznych i stwarza szereg obowiązków, jakimi są praca, zgoda i wzajemna pomoc. Świadczone sobie usługi winny być odpłacone a dług zaciągnięty u rodziców należy oddać w jakiegokolwiek formie ludziom biednym i nieszczęśliwym. W ten sposób odnajdujemy już w tym pierwszym cyklu wyraźnie zarzucone pomosty, wiążące pojęcie rodziny z pojęciem społeczeństwa i ludzkości. Wartości etyczne rodziny podkreślone są zarówno w obrazach wykrojonych z współczesnej rzeczywistości, jak i z greckiej starożytności, jakby dla zadokumentowania niezmiennego znaczenia tej instytucji, na której opierają się w starożytności kultury religijne, a dawniej i dzisiaj potężne narody.

A więc nie można się ograniczać do miłości w ciasnym kręgu rodziny i ludzie dalsi winni zbliżyć się do siebie, stanąć do szeregu, by stworzyć zespół. Współżycie zrzeszonych reguluje prawo, które domaga się posłuchu i normy etyczne, których dopełnianie daje głębokie wewnętrzne zadowolenie. Za wzór poczucia obywatelskiego i ofiarności postawiono Staszica, z którego autobiografii zacytowano słowa „...nie znajduje człowiek przyjemniejszych dla serca swego uczuć, jak w dobroczynności; nie dopełnia wierniej celu Stwórca swojego, jak gdy przez ciąg życia całego przyczynia się do szczęścia drugich”.

Tak uspołecznionego człowieka widzimy następnie przy warsztacie. Praca fizyczna czy duchowa odtworzona jest w pojedynczych ustępach z realizmem, żywo, plastycznie, ze znajomością rzeczy niemal zawodową, nieraz z drobnymi szczegółami. Nie jest tu ona pojęciem abstrakcyjnym, którym tak często posługują się moralizatorzy, ale przez czytelnika widzianym i odczutym trudem i wysiłkiem często związanym z przykrościami i cierpieniem, ale zawsze nagradzanym ostatecznie pomyślnym wynikiem i wewnętrznym zadowoleniem. Praca zawodowa, ściśle określona, w pierwszym rzędzie pojęta jako źródło utrzymania, zawsze posiada cechy wybitnie społeczne. Sama praca daje zadowolenie, umiłowana praca jest rozkoszą życia, każe człowiekowi zapominać o cierpieniach i niebezpieczeństwach a szczerze i świadomie służąca społeczeństwu daje najwyższe szczęście. Tę pracę pokazuje nam książka zarówno na nizinach prymitywnego rzemiosła, jak i w sferze wysiłku naukowego i artystycznego.

Od nakazu pracy przechodzimy do nakazu „**kochaj bliźniego!**” Na czele tego cyklu postawiono wiersz o świętym Biedaczynie, który w mniszym habicie prawi kwiatom, drzewom i ptakom o miłości. Uczucie to przejawia się w następnych ustępach w najrozmaitszych swoich odmianach, a więc jako współczucie dla ludzi innej rasy, narodowości, stanu, wyznania i pokolenia. Wszyscy są ludźmi, wszyscy są braćmi, „niema obcych ludzi na świecie”. Ta miłość, jakby idąc śladami uczuć św. Franciszka, przenosi się na zwierzęta, których krzywdzenie zostawia w duszy niepokój i smutek. Ludzie w zasadzie są dobrzy, krzywdy są dziełem głupich, szaleńców lub zaślepieńców, którzy w godzinie opamiętania się poznają całą ohydę swojego czynu a wtedy „świat już nie jest dla nich ten sam, co dawniej”.

Miłość bliźniego, owo źródło najszlachetniejszej twórczości, każe człowiekowi bez względu na jego przynależność narodową pójść na zdobycie świata, by poznać go wszczegółowo i wzdłuż, odsłonił jego głęboko ukryte tajniki, wynalazkami życia bliźnich ułatwił i upiększył, trudy jego umniejszył, odległości przybliżył i w ten sposób wszystkich pobratał i ludzkość ku

lepszemu pchnął bytowi. Na czele owych szalonych zdobywców świata, którzy naosłep wśród walk i znoju, szyderstw i zawiści puszczali się na nieznane odmęty, wiedzeni ukochaniem trudu i miłością ludzkości, postawiono tu Kolumba, a za nim idzie nieprzerwany szereg genialnych odkrywców i wynalazców, jak: Newton, Stephenson, Kirchhoff, Edison i inni, by z dni dzisiejszych stawić nam przed oczy wspaniałe wy-czyny Amundsena i Lindbergha i pokazać rezultaty najnowszej techniki w całej ich podziwu godnej niezwykłości, ogromie, doniosłości i sprawności, sięgającej swemi możliwościami daleko w przyszłość. W tem zdobywaniu dóbr kulturalnych biorą udział wszystkie narody i to zbliża je ku sobie i pozwala im zadzierżgnąć ściślejsze węzły znajomości a przez to i braterstwa.

I naród polski korzystał z ogólnego dorobku kulturalnego, ale że później wystąpił na arenie dziejowej, więc często się musiał zapożyczać u obcych, którzy przybywali do Polski jako goście z daleka. Tymi, którzy otworzyli wrota Polski dla wiary chrześcijańskiej i kultury zachodu, są legendarni aniołowie piastowi i wierszem im poświęconym rozpoczyna się nowy cykl. Jak kulturę średniowieczną utrwalają po klasztorach cudzoziemskie „siostry piszące i malujące” a w miastach koloniści niemieccy, wskazują dalsze ustępy. Za Zygmunta podkreślono potężne wpływy renesansu włoskiego, nie zapomniano także zilustrować oddziaływania wschodu, ujawniającego się w turecczyźnie strojów i broni. Jeśli w dawniejszych dziejach Polski uwydatniono wpływy kultur obcych, to w nowszych wypuklono oddziaływanie obcych jednostek wybitnych na losy i wydarzenia w narodzie a więc dawniej Napoleona, w czasie zaś wojny światowej Herberta Hoovera, żywiciela głodnych. Korzystając z cudzej kultury, umiał Polak w różnych czasach i w różny sposób wnieść także i swoją pracę i swój trud do ogólnej skarbnicy i niejedno miejsce, niejedno wydarzenie historyczne czy kulturalne może zaświadczać, że tu był Polak. Szereg owych wielkich momentów, w których czyn polski zaważył na szali kultury Europy, zapoczątkowuje w tym cyklu odsiecz Wiednia, poczem idąc dalej już tylko śladem czystego ducha, cofamy się do nieśmiertelnych rewelacji Kopernika, by przejść potem do podbijającej serca przemożnych wrogów muzyki Chopina, do zachwycającej swoich i obcych grą sceniczną Modrzejewskiej i zająć się światowej sławy pisarzem pochodzenia polskiego Conradem Korzeniowskim i wielką dobrodziejką ludzkości Curie Skłodowską. Jako trwałe pomniki udziału Polski w pracy kulturalnej wskazane są z dawniejszych Komisja Edukacyjna czyli pierwsze w świecie ministerstwo oświaty, z dzisiejszych Instytut radowy w Warszawie, lecznica dla dotąd nieuleczalnych rakowatych.

Taki był udział, taka rola Polaka, gdy jeszcze jarzmo niewoli ciążyło na jego barkach. Ale dziś on wolny, bo na wolnej ziemi, pomyślniejsze są jego warunki pracy, bo przy warstacie kultury ogólnoludzkiej zasiada jak wolny z wolnymi i równy z równymi. A jak się stał takim, o tem mówi wiersz o polskim nieznanym żołnierzu, który wywalczył wolność ojczyźnie, ustęp o Sienkiewiczzu jako „ambasadorze głodu” podczas wojny światowej i rzecz o traktacie wersalskim, na którym „zdjęto olbrzymi ciężar wojny z ramion cierpiącej ludzkości i pełne, niepodległe życie przywrócono narodom”. Wolna Polska współdziała obecnie w Lidze narodów nad dziełem trwałego pokoju ale rozsądna polityka nie pozwala tracić z oczu znaczenia sprawnej armji, zanim nie zostało zawarte prawdziwe braterstwo narodów. By je nawiązać, należy przejść przez granice, bo świat wielki i daleki stoi dziś dla wszystkich otworem, a trzeba go poznać, by zbliżyć się do obcych narodów, z nimi nawiązać stosunki kulturalne i handlowe i zacieśnić węzły łączności z rodakami, którzy przed laty znaleźli wśród obcych przytułek i schronienie. Potrzeba łączenia się wszystkich narodów ujawnia się najpiękniej i najszlachetniej w zakresie współpracy naukowej i artystycznej, służącej całej ludzkości, a manifestującej się na zewnątrz w zjazdach i konkursach międzynarodowych. Twory wielkich uczonych i artystów które są chlubą danego narodu, stają się własnością świata a jeśli Polska dotąd dała ludzkości mniej od innych narodów, to obecnie, gdy wolna, winna to nadrobić i dorównać tym narodom, które dały ludzkości wielką jej kulturę.

A ta ludzkość zmierzała i ciągle zmierza ku coraz większej doskonałości, pragnie być coraz lepszą i by jej samej było lepiej i marzeniem jej od wieków jest, żeby spełniły się tu na ziemi słowa modlitwy „Przyjdź Królestwo Twoje”. Człowiek chciałby widzieć dobro zrealizowane wszędzie w życiu, chciałby, by niebo zbliżyło się do ziemi, a nawet gdy zło krzewi się koło niego, nie traci wiary w ideały, w lepszą przyszłość, wiary w miłość. Nawet to, co jest najstraszniejsze w tym świecie, wojna, owa „rzeź ludzi przez ludzi”, musi, zdaniem jego, zniknąć przed nakazem miłości, gdy odemknąwszy wrota zamykające nas w naszym własnym kraju, wyjdziemy na wielki świat i wielkość jego zrozumiemy. „Bo wielkość jego polega na miłości”. Ona wiedzie ludzi i ludy różnemi drogami coraz wyżej a gdy te drogi kiedyś się zejdą, jak przysłowiowe drogi prowadzące do Wiecznego Miasta, wtedy zapanuje oczekiwane Królestwo. Kto chce wierzyć w ten wielki dzień, musi wierzyć w człowieka.

Oto, jak książka nasza snując wątek zainteresowań coraz szerszych i głębszych a zawsze związanych z życiem, wybiega wreszcie poza sferę teraźniejszości i realności, by gdzieś w wy-

marzonej przyszłości umiejscowić ideał jasny, wyraźny, o kształtach konkretnych a wartości nawskróś społecznej, ogólnoludzkiej.

Jak widzimy, książka nasza posiada od początku do końca charakter par excellence wychowawczy. Daleka od młodego i nieprowadzącego do celu moralizowania, uczy na żywych i aktualnych przykładach, stawiając sprawy mocno i zdecydowanie, że jednostka spełniająca należycie swoje obowiązki członka rodziny, będzie dobrym synem swej ojczyzny i dobrym członkiem w ludzkim zespole. Wszczepiając w młodego czytelnika pojęcia moralne, porusza ona wszystkie przyszłe jego zadania i dąży do jego pełnego uspołecznienia, które się ma wyrazić w świadczeniu usług o charakterze etycznym. Wrodzone człowiekowi instynkty egoistyczne zwraca w stronę działań altruistycznych i podporządkowuje jednostkę interesowi zespołu, ogółu. To też, idąc po linii dzisiejszych poglądów na zadania wychowania, przedstawia nam „*Miej serce*” nawet najwybitniejsze postacie nie od strony ich indywidualistycznych czy egoistycznych potrzeb, pragnień i zamiłowań, ale jako ludzi stojących na usługach swego narodu i ludzkości.

Zasady głoszone tu posiadają wszelkie znamiona zdrowia etycznego i zachowują w każdej sprawie umiar i równowagę. Uczucia rodzinne, stawiane jako wzór, wolne są od miękkości i czułościowości, patryjotyzm odgradza się stanowczo od szowinizmu, a humanitaryzm nie chce mieć nic wspólnego z bezpostaciowym kosmopolityzmem. Duch pacyfistyczny wywodzący swój początek z miłości bliźniego, święci w tej książce triumfy. Chociaż jeden cykl cały poświęcony jest odzyskaniu bytu politycznego przez naród polski, to ani jeden w nim ustęp nie apoteozuje wojny, co więcej wszystkie one jakby rozmyślnie unikały tego tematu i skupiają uwagę czytelnika na pracy humanitarnej i pokojowej z wojną związanej. A gdy w jednym miejscu przyszło autorowi wspomnieć o wielkiej wojnie światowej, mówi, że „wojna jest rzeczą straszną” dodając pod adresem młodego czytelnika: „Niech wam Bóg da, byście obrazu takiej walki zrozumieć już nie mogli”. O ile idzie o czyny wojenne, nie spotykamy w książce ani krzty roman tyki i jakby rozmyślnie i celowo zepchnięto na plan ostatni czyny orężne Napoleona, wysuwając jego rolę kodyfikatora Konstytucji Księstwa Warszawskiego, której nadanie ze względu na zniesienie poddaństwa w Polsce nazywa on sam największą bitwą, jaką wygrał. Wyjątek pod tym względem stanowi wiersz poświęcony odsiecz Wiednia, utrzymany jeszcze w duchu i tonie przedwojennym.

Ze względu na założenia książki znalazł historycyzm w tym tomie szersze uwzględnienie niż w poprzednim, wymagały tego bowiem cykle takie, jak „Goście z daleka” i „Był tu Polak” a i w innych znajdzie się ustęp o ludziach i wypadkach dawno

minionych, ażeby wskazać ciągłość i trwałość pewnych zasad, postulatów lub ideałów. Przeważnie jednak tętni i dysze książka życiem współczesnem, dzisiejszem, uwzględniając w niem to wszystko, co jest ostatnim wyrazem jego zawrotnie naprzód pędzącej kultury.

Pierwiastek demokratyczny, tak silnie zastąpiony w tomie drugim, znalazł tu mniejsze zastosowanie a to ze zrozumiałych powodów. Obraz Polski i polskości w jej odmianach dzielnicowych przejawia się najcharakterystyczniej a czasem jedynie w sferze ludowej, stąd konieczność częstego wprowadzania ludu na widownię w tomie poprzednim. W „Miej serce” idzie o kulturę, postęp, wyższą moralność, wreszcie współpracę z innemi narodami a więc zjawiska, które uwydatniają się w pełnej mierze w sferach wyżej ukształconych. Stąd rzadziej się tu z ludem spotykamy, stąd w przeszłości częściej z dworami królewskimi i książęcemi, z duchownymi i rycerzami, dzisiaj zaś z ludźmi zawodów intelektualnych, uczonymi, artystami i politykami. Oczywiście, gdy idzie o demokratyczne poglądy, to są one wszędzie podkreślone bardzo wyraźnie a stosowane w najszerszej mierze w poczynaniach natury społecznej.

Jeszcze jedna zasadnicza cecha różni ten tom od poprzedniego. „Miej serce” poważniej znacznie patrzy na świat i już nietylko widzi go od strony radosnej, ale wnika dość często tam, gdzie wkradł się mrok, nieszczęście, nawet występki. Powoli otwiera ona swemu młodemu czytelnikowi oczy na to, że wśród ludzi nie jest jeszcze tak, jakby być powinno, że człowiek musi się nieustannie doskonalić, by zdobyć siły do odparcia i stłumienia zła, które poza nim i w nim mu zagraża. Że siły takie zawsze znaleźć można, o tem mówi każdy niemal ustęp, zwłaszcza taki, który kreśli przeżycia bolesne i tragiczne (W kamieniolomach — O prawo człowieka). A skoro tak, to i o tym tomie powiedzieć możemy, że cechuje go głęboki optymizm i daleko sięgający, bo nawet chcący wierzyć, że kiedyś zrealizują się na tym świecie wszystkie ideały człowieka.

Pogodę do książki wnosi zresztą także kilka ustępów utrzymanych w tonie humorystycznym, w ich liczbie kapitalny „ambasador głodu”, który niestety nie będzie mógł być przez trzecioklasistę należycie doceniony, gdyż wyprzedza lekturę Trylogji Sienkiewicza. O ile poza tem idzie o dobór treści, o jej literacką formę a w szczególności o stronę stylistyczną, to wszystkie prawie ustępy zasługują na pełne i rzetelne uznanie a niektóre z nich na miano prawdziwych arcydzieł. Z wyjątkiem dwóch pochodzą one z pod pióra pierwszorzędných pisarzy żyjących, z wyjątkiem czterech napisane są na zamówienie. Okoliczność ta uwalnia nas od podnoszenia, że wszystkie one są na wskrós dzisiejsze w sposobie ujmowania rzeczy i stąd

ich świeżość, aktualność i moc, przemawiające żywo do młodocianego umysłu. Na osiemdziesiąt ustępów, znakomicie zgranych dzięki wytrawnemu kierownictwu pedagogicznemu pp. Ballickiego i Maykowskiego, znalazłyby się zaledwie dwa ustępy, które brzmią w tym świetnie zharmonizowanym i do dzisiejszych wymagań dostrojonym koncercie jak ton wyblakły lub dyssonujący (Zażynki — Pod Wiedniem).

Książka, którą omawiamy, nie tylko tytułem przypomina już nieco przestarzałe „Serce” Amicisa ale dorównywa mu też wartością wychowawczą swych ustępów a stanowczo literacką przewyższa. Gdy się zważy, że jest ona w zupełności dostosowana treścią i formą do umysłowości czytelnika, dla którego jest przeznaczona, że jest książką dzisiejszą w pełnym tego słowa znaczeniu i do tego nawskróś polską, to chciałoby się wyrazić życzenie, by ona nie tylko była podręcznikiem do nauki języka polskiego w każdej szkole ale by się stała także t. zw. książką dla młodzieży, któraby każdego małego Polaka przygotowała do zadań, jakie go czekają w przyszłości jako Człowieka.

Józef Weisblum (Stryj).

Józef Ujejski: Dzieje Polskiego Mesjanizmu do powstania listopadowego włącznie. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie. 1931 r.

Doba Mesjanizmu, to okres w życiu duchowym Polski, w którym ówczesne pokolenie „pod ciśnieniem niewoli dokonało olbrzymim wysiłkiem rewizji wszystkich pojęć, całego poglądu na świat”. Była to praca „podobna do tej, która zaprzętała w Polsce wiek XVI i czasy przewrotu umysłowego wieku XVIII, tylko przy współudziale różnych zupełnie czynników emocjonalnych”. Zasięg jej był tak olbrzymi, że objęta nią została „i religja i filozofja i poezja i doktryny społeczne i ekonomja i polityka, życie wreszcie zbiorowe i indywidualne wielu ludzi”. Otóż „zbadać korzenie psychiczne nastroju mesjanistycznego” wypuklić „koleje jego wzrostu i rozrostu w duszy zbiorowej”, przestudjować jego objawy w całej różnorodności uzewnętrznień tej duszy oto zadanie, które sobie autor w tej pracy postanowił.

Aurola Drogoszewski: Pozytywizm polski. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich we Lwowie 1931 r.

Uzasadniając dziejową konieczność pozytywizmu, jako reakcji przeciwko romantyzmowi, kreśli autor, najlepszy u nas znawca tej epoki, drogi rozwoju tego prądu w umysłowości i literaturze polskiej. Hasła sztandarowe kierunku, jak praca organiczna, wychowanie, stosunek do wyobraźni i wychowania, zostały tutaj ze szczególnym naciskiem uwypuklone. Jedyny bodaj u nas utwór, obejmujący całokształt pozytywizmu w Polsce

ujęty został w formę przystępną, a przytem pociągająca i barwną.

Praca Prof. Drogoszewskiego, dzięki swej zwięzłości i jasności przedstawia niepoślednią wartość popularyzacyjną i stanie się nieodzownym źródłem informacji dla młodzieży uniwersyteckiej, jak i dla abiturjentów szkół średnich przy przygotowywaniu egzaminu z zakresie literatury polskiej.

Xenofont: Symposion oraz wybór z pism. Przełożył i opracował Artur Rapaport. Kraków 1929. Biblioteka Narodowa. Serja II. № 39. Str. XLII+310.

Jako dopełnienie opracowanego przed 5 laty przekładu „Wyprawy Cyrusa” wydał obecnie dr. A. Rapaport tłumaczenie „Symposion oraz wybór z pism” Xenofonta. Prócz „Apollogi”, „Hierona czyli o tyranji” i „Agezylaosa” podanych w całości, przekład obejmuje również najcelniejsze wyjątki z trzech większych dzieł, a to z „Cyropedji”, ze „Wspomnień o Sokratesie” i z „Dziejów Hellady”, nadto z mniejszych pism: Ustrój spartański — Ekonomik — Kynegetyk — O dochodach.

Tłumacz trzymał się tej samej zasady, której przestrzegał w przekładzie Anabazy: tak wiernie, jak pozwala duch języka polskiego, i o tyle swobodnie, o ile dopuszcza ścisłość filologiczna. Na podstawie sporadycznego porównania kilka ustępów przekładu z tekstem przekonywamy się, że tłumaczenie jest wierne, dokładnie oddaje myśli oryginału, czyta się gładko. Liczne przypisy objaśniają poszczególne miejsca, których zrozumienie mogłoby nasunąć trudności. We wstępie, na tle historycznem, tłumacz omawia życie i pisma Xenofonta, opierając się na najnowszych wynikach badań, które niedawno ujął świetnie w całości prof. Stan. Witkowski w II tomie dzieła pt. *Historjografia grecka* (Kraków 1926). Końcowy rozdział tego wstępu omawia wpływ Xenofonta na kulturę naszą i przekłady dzieł jego na język polski. Niektóre pisma nie były dotąd tłumaczone po polsku. Tem większa zasługa dr. Rapaporta, że podjął się tego zadania niełatwego i wykonał je dobrze, przezwyciężając rozliczne trudności. Dziełko to powinno się znaleźć w bibliotekach nauczycielskich i uczniowskich jako środek pomocniczy przy poznaniu kultury klasycznej i lekturze uzupełniającej.

Dr. Stanisław Pilch (Lwów).

RÉSUMES

Prof. dr. Z. Mysłakowski.

L'éducation au point de vu de l'Etat ou de la nation.

L'auteur veut expliquer l'idée de l'éducation au point de vue de la nation et de l'Etat. En analysant le principe de nationalité il affirme que ni la race ni la langue ni le lieu d'habitation ne décident de nationalité de l'individu. La chose la plus essentielle dans l'union des individus formant la nation c'est leur part dans la structure originale des idées, des idéals, des désirs, des croyances, des émotions des opinions et des nations. L'auteur donne à cette structure, vivant dans les individus, le nom du mythe national. La vie de la nation dépend de la vitalité du mythe national. La nation donc comme un groupe social qui tend à affirmer son existence transmet son mythe et tâche à le renaitre — s'il vieillit. La transmission du mythe — c'est l'éducation; sa renaissance — c'est la guerre. L'éducation consiste dans la transmission des symboles du mythe; elle initie la jeunesse à leur signification. Le symbole a une valeur grâce à sa signification. Le sens du symbole national inculqué à l'individu en fait une personnalité sociale. Le mythe national qui embrasse les autres mythes subordonnés (p. ex. celui des classes sociales) peut socialiser le mieux l'individu. C'est suivant l'auteur la plus grande valeur du principe de la nationalité comme élément éducateur. L'état comme l'organisation politique de la société forme l'élément de la force de la contrainte, du pouvoir et de l'hierarchie. En disposant des réserves sociales il peut entreprendre les projets qui n'auront de suites que dans un avenir éloigné. Toute initiative privée est très limitée à cet égard. L'état présente des possibilités infinies pour la production sociale individuelle et commune. Il sert donc aussi à socialiser les individus qui y peuvent réaliser leurs projets et développer leur personnalité.

Le rapport de l'éducation nationale et de l'éducation au point de vue de l'état n'est par forcément antagoniste. L'état ne peut pas travailler consciemment contre sa propre nation qui joue en lui le rôle dominant. Vis-à-vis du grand nombre de mythes dans la société il peut se mettre en réserve. Un état organisé sagement ayant le moins de conflits possible est considéré comme un bien. Sa valeur éducatrice consiste dans la réalisation commune de ce but.

Dr. Janina Enderówna.

Le problème scolaire dans le Royaume de Pologne pendant l'époque de l'Insurrection 1830/31.

Les écoles dans le Royaume de Pologne éprouvaient un progrès important grâce au gouvernement autonome. Cependant depuis 1821 on sentait l'influence réactionnaire, dont les représentants étaient le commissaire impérial Nowosilcow et le directeur de l'instruction publique Szaniawski. Les diètes polonaises, plus particulièrement celle de 1830, prenaient en défeuse l'instruction publique.

Lorsque l'Insurrection éclata, on retira de la direction des écoles les personnages odieux. Le savant éminent Lelewel fut nommé ministre de l'instruction publique. L'administration insurrectionnelle essaya de réformer les écoles. C'est dans ce but que Trentowski et d'autres ont donné leurs idées. Cependant les suites fatales de l'Insurrection empêchaient de les exécuter. Lorsque l'Insurrection prit fin, l'École tomba au décadeuse sous la direction russe.

K. Sołtysik.

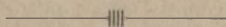
A la marge de l'article de M. Szyszkowski: Les nouveaux courants de la méthodologie des travaux écrits.

L'auteur commence par quelques reflexions critiques concernant l'article de M. Szyszkowski qui présente tout objectivement les courants nouveaux dans la méthodologie allemande des travaux écrits en classe.

Il reconnaît le principe du travail indépendant de la jeunesse comme base de ces exercices; pourtant la définition méthodique de ce problème lui semble un peu exagéré.

Il accepte les thèmes choisis de la vie commune de la jeunesse et exige de temps en temps des thèmes uniques pour toute la classe — p. ex. les descriptions des objets pour les degrés inférieurs et des tableaux d'entourage pour le degré moyen. Il propose ensuite un type nouveau de composition littéraire et désire une définition nouvelle du but des travaux écrits au lycée. Elle devrait mettre plus en relief le moment éducateur à côté des éléments formels.

Wymiana, kupno i sprzedaż zeszytów czasopisma »Muzeum« z lat poprzednich.



Chcąc ułatwić P. T. Prenumeratorom nabycie brakujących roczników czy też pojedynczych zeszytów „Muzeum” z lat ubiegłych, przeważnie w zupełności wyczerpanych, Administracja prowadzi niniejszy dział dla zgłoszeń zeszytów przeznaczonych na wymianę, kupno lub sprzedaż.

Zgłaszający winni podać Administracji dokładnie rok, numer i rocznik każdego zeszytu, oprawny czy broszurowany; w razie oferowanej sprzedaży podać cenę.

Do zgłoszenia należy dołączyć dokładny i czytelny adres. Koszta korespondencji ponoszą interesowani.

Do nabycia:

Rocznik XVII	— 1901 —	zeszyt 5, 8, 9, 10
Rocznik XXIV	— 1908 —	Tom I, II w całości
Rocznik XXV	— 1909 —	Tom II zeszyt 4, 5
„ „	— „ —	Tom I, II w całości
Rocznik XXVI	— 1910 —	Tom I, II w całości
Rocznik XXVII	— 1911 —	Tom I, II w całości
Rocznik XXVIII	— 1912 —	Tom I zeszyt 1, 2, 3, 4, 5
		„ II „ 2, 3, 4, 5
Rocznik XXVIII	— 1912 —	Tom I, II w całości
Rocznik XXIX	— 1913 —	Tom I zeszyt 1, 2, 3, 4, 5
		„ II „ 1, 2, 3, 4, 5
	1915 —	„ 2—5
	1916 —	„ 7—9

Rocznik XXXVII — 1922 — zeszyty 1, 3, 4 (2 wyczerpany)
 1923 — „ 1, 2, 3—4
 1924 — „ 1—2, 3 (4 wyczerpany)
 1925 — „ 1—2, 3—4
 1926 — „ 1—2, 3, 4
 1927 — „ 1—2, 3, 4
 1928 — „ 1, 2, 3, 4
 1929 — „ 1, 2, 3, 4

Ze starszych roczników istnieją niektóre zeszyty (niekompletne roczniki)

Poszukuje się:

1907 — Tom I (prócz zeszytu 3, 5)
 Tom II (prócz zeszytu 3)
 1909 — zeszyt 3
 1912 — tom II, zeszyt 1
 1913 — tom I, „ 4
 1914 — karta tytułowa i indeks tomu II
 1919 — zeszyt 1, 6, 7, 8, 9, 10
 1920 — „ 1, 2, 3, 4 i spis rzeczy
 1921 — „ 1, 2
 1922 — „ 2
 1924 — „ 4

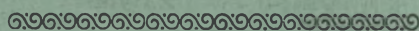
dodatki: 12, 14.

Roczniki: IV—VII, IX, X, XII—XIV, XVI, XVIII (tom II), XXII (tom I)
 XXIII (tom II), XXX (tom II), XXXIII, XXXIV, XXXVI (zesz. 1, 2)

Zgłoszenia należy skierować pod adresem administratora:

Prof. Eug. Kosiński, Lwów, św. Jacka 32.

**Przy zakupnie
prosimy
powoływać się
na ogłoszenia zamieszczone w czaso-
piśmie „Muzeum“.**



**MAŁOPOLSKI ZAKŁAD ODZIEŻY
ŻUROWSKI, ZALESZY I SKA**
Ska z ogr. odp.
Lwów, Szpitalna 1. -- Telefon 53.

poleca

wełny i sukna na ubrania mę-
skie i damskie, najmodniej-
sze materje jedwabne, koce,
pledy, trykotaże, płótna,
szyfony, obrusy, obuwie,
bieliznę, pończochy
i wszelką galan-
terję.

Wielki wybór! Ceny niskie!

6 rat -- DOGODNE SPŁATY -- 6 rat

Główny skład fabryki

Romana Żurowskiego

w Leszczkowie.

4—3



Zgłoszenia do Administracji
LWÓW, ul. Łyczakowska 5. T. N. S. W.
P. K. O. 154. 375.

Księgarnia S.A. Książnica-Atlas

Lwów, Czarnieckiego 12

—== poleca ==—

Dąbrowski P. Z.

Nauka o dziecku, wyd. II. poprawione zł 5'40

Fizyka współczesna

wyd. FIZYKA i CHEMIA tom III/1 zł 13'--

Grzegorzewska M.

Psychologia niewidomych tom I. zł 20'--

Kosiński E.

Zasady meteorologii

Podr. do nauki meteorologii zł 7'--

Neapolitański.

Zarys Dydaktyki Matematyki zł 6'--

Spis książek

poleconych DO BIBLIOTEK SZKOLNYCH wyd.

Ministerstwa W. R. i O. P. zł 6'50

KOBIETA WSPÓŁCZESNA

NAJWIEKSZE ILUSTROWANE:
PISMO TYGODNIOWE
W POLSCE

PORUSZA

NAJŻYWOTNIEJSZE ZAGADNIENIA
ŻYCIA KOBIECEGO

ZAWIERA

NAJBOGATSZY DZIAŁ SPOŁECZNY

GRUPUJE

NAJWYBITNIEJSZE PIÓRA LITE-
RACKIE I PUBLICYSTYCZNE

POSIADA

NAJBOGATSZE i NAJPIĘKNIEJSZE
DODATKI (Mój Dom, mody, tablice
robót naturalnej wielkości i tablice
kroju etc.)

PRENUMERATA:

nieściecznie	Zł. 5'--
kwartalnie	" 14'--
półrocznie	" 26'--
Cena numeru pojedynczego	" 1'--

Dla nauczycieli szkół powszechnych ulgowa
prenumerata Zł 3'90 mies.

ADRES REDAKCJI i Administracji:

Warszawa, Górnośląska 20

Telefon 401-24. Konto P. K. O. 14560.

Na żądanie wysyłamy bezpłatnie numery okazowe.

MAGAZYN MEBLI BRACIA SIWEK

LWÓW

ul. Kopernika 3. 3-4

Popierajcie
czasopismo
„Muzeum“!

➡ Zachęcajcie ➡
kolegów, przyjaciół
i znajomych
do prenumerowania „MUZEUM“!

Reklamacje

zaginionych czy nedoręczonych zeszytów „Muzeum” będzie Administracja uwzględniać tylko przed ukazaniem się zeszytu następnego, a więc w przeciągu dwu miesięcy po ekspedycji danego zeszytu.

O ile przedpłata nie jest w terminie uiszczona, wysyłka zostaje wstrzymana. Dostarczane później zeszyty ubiegłe będą liczone w cenie jak pojedyncze z dopłatą na przesyłkę pocztową.

Rocznik liczy się od 1 stycznia do 31 grudnia.

Prenumerata może być uiszczana rocznie (przed ukazaniem się I-go zeszytu) lub półrocznie (styczeń, lipiec).

P. K. O. 154.375.

**Administracja
czasopisma „MUZEUM”.**

Towarzystwo Kredytowe i Budowlane

urzędników i nauczycieli szkół średnich i wyższych
Spółdzielnia z ograniczoną odpowiedzialnością

Tel. 79-60. we Lwowie, Czarnieckiego 12. Tel. 79-60.

Udziela pożyczek wekslowych na korzystnych warunkach.
„ kredytów towarowych (opał, materiały odzieżowe,
:—:—:—: książki). :—:—:—:

Przyjmuje wkładki oszczędności na 10⁰/o. Wprowadza oszczędności premjowane.

Sprzedaje losy państwowej loterii klasowej.

Kupuje i sprzedaje akcje S-ki Akc. „Książnicy-Atlas“ oraz wy-
mienia dawne markowe względnie zwaloryzowane
na nowe 100 złotych akcje.

W roku bieżącym zostały oddane na mieszkania dla członków
dwa domy czynszowe a nabyte 17.000 sążni gruntów budowlan-
nych zostaną rozparcelowane.

:—:—:—: Udział wynosi zł. 100. :—:—:—:

Kapitał udziałowy z końcem sierpnia 1930 r. około zł. 78.000.

Rezerwy Spółdzielni około zł. 115.000.

Wartość nieruchomości wynosi około jeden miljon złotych.

4—4

F. M. ZŁOTNICKI

WE LWOWIE, PASAŻ HAUSMANA 8.

Tel. 56—9.

P. K. O. 15.295.

Wytwórnia i skład pomocy naukowych
dostarcza:

przyrządy, przybory, okazy, modele, obrazy
do FIZYKI, CHEMJI, PRZYRODY.

MAPY — GLOBUSY — MIKROSKOPY

Najstarsza firma w Polsce. — Rok założenia 1893.

Własna pracownia przyrodnicza.

Własna pracownia mechanizma.

4—1

DRUKARNIA UDZIAŁOWA

Rzeszów, ul. 3-go Maja 7

PRZYJMUJE WSZELKIE ZAMÓWIENIA W ZAKRES SZTUKI
DRUKARSKIEJ WCHODZĄCE. WYKONUJE SZYBKO,
STARANNIE I GUSTOWNIE PO CENACH
UMIARKOWANYCH.

WŁASNE BIURO PLAKATOWANIA

4—1

5 09 83
Należytość pocztową opłacono ryczałtem.

KSIAŻNICA - ATLAS T. N. S. W.

SPÓŁKA AKCYJNA

LWÓW, UL. CZARNIECKIEGO 12. ——— WARSZAWA UL. NOWY ŚWIAT 59.

—== poleca następujące nowości ==—

Dr. OSKAR PFISTER

PSYCHANALIZA NA USŁUGACH WYCHOWANIA

Biblioteka Przekładów Dzieł Pedagogicznych Tom 13.

Cena Zł. 8.40.

Książka Pfistera należy do najpopularniejszych dzieł o psychanalizie pedagogicznej czyli pedanalizie. Tłumaczona na wiele języków obcych (m. in. francuski, angielski, hiszpański) doczekała się obecnie także nader starannego przekładu polskiego, dokonanego przez Dra J. Mirskiego. Książka ta odda niewątpliwie duże usługi naszemu nauczycielstwu w praktyce wychowawczej. Autor jej bowiem, będąc sam jednym z twórców pedanalizy, nie tylko umie w sposób bardzo jasny przedstawić teorię psychanalityczną, ale co w danym wypadku jeszcze cenniejsze, posiada, jako psychanalityk praktyczny nader rozległe doświadczenie, z którego czerpie obficie ciekawe przykłady, ilustrując jego wywody i wskazania. Z przykładów tych widać zarazem, jak niezmiernie wiele nie tylko patologicznych lecz i normalnych objawów w życiu dziecka wogóle, a w szczególności szkolnego da się przy pomocy psychanalizy zinterpretować i usunąć.

Książka ta zasługuje na jak największe rozpowszechnienie nie tylko wśród nauczycielstwa, lecz także wśród sfer inteligencji, interesującej się sprawami wychowania.

PROF. Dr. HENRYK GAERTNER

GRAMATYKA WSPÓŁCZESNEGO JĘZYKA POLSKIEGO

Cześć I. Głosownia.

Cena Zł. 6.40.

W części pierwszej swej gramatyki zawarł autor wiadomości wstępne, w których wyjaśnia istotę mowy, charakteryzuje jej znaczeniowe składniki oraz określa zagadnienia i zakres gramatyki opisowej. W zakresie współczesnej polszczyzny wyróżnia autor język warstw wykształconych czyli język wspólny oraz mowę ludową. Zgodnie ze swemi założeniami opisuje dalej, naprzód głoski języka wspólnego, następnie omawia ich odpowiedniki gwarowe oraz charakteryzuje rodzaje połączeń głosek w języku starannym i codziennym oraz w wymowie gwarowej. W osobnym rozdziale mamy wyłożone zwięzłe zagadnienia wersyfikacyjne, a więc określenia istoty wiersza, średniówki, rodzaje rymów i asonansów.

Żądać w każdej księgarni.

4-4

Skład i druk wykonano w Drukarni Udziałowej w Rzeszowie. - Tel. 98.
Odpowiedzialny redaktor: Piotr Z. Dąbrowski, Lwów, Kochanowskiego 8, m. 55.