

ROK XVI.

Nr. 10, 11 i 12.

ZA PAŹDZIERNIK, LISTOPAD i GRUDZIEŃ 1918.

PRZEWODNIK OŚWIATOWY

ORGAN TOWARZYSTWA SZKOŁY LUDOWEJ.



KRAKÓW,
NAKŁADEM TOWARZYSTWA SZKOŁY LUDOWEJ.
DRUKARNIA NAKŁADOWA W KRAKOWIE.

1918.

TREŚĆ ZESZYTU Nr. 10, 11 i 12.

Str

- | | |
|--|-------|
| 1. <i>Prof. Dr. Stanisław Zaremba</i> : Uniwersytet i egzamin kwalifikacyjny dla nauczycieli szkół średnich. Dokończenie | 1— 6 |
| 2. <i>Doc. Dr. Mikołaj Rudnicki</i> : Nauki humanistyczne w szkole | 6—14 |
| 3. <i>Ewaryst Estkowski</i> : Kilka wstępnych słów o najpierwszej nauce elementarnej | 14—38 |
| 4. Ustawy Powszechnego Towarzystwa Wychowawczego w Poznaniu | 38—40 |
-
-

„PRZEWODNIK OŚWIATOWY“ wychodzi każdego miesiąca
pod kierunkiem Prof. Dra Tadeusza Grabowskiego.

Przedpłata włącznie z przesyłką pocztową wynosi:

W obrębie państwa austriackiego i okupacji austriackiej 10 kor.,
(dla członków T. S. L. i czyteln 7 kor. rocznie). W Poznańskim
i okupacji niemieckiej 10 marek

Adres Redakcyi i administracyi:

KRAKÓW, ulica św. Anny L. 5.

Redaktor odpowiedzialny: Dr. Tadeusz Grabowski.

Uniwersytet i egzamin kwalifikacyjny dla nauczycieli szkół średnich.

Napisał

STANISŁAW ZAREMBA.

Dokończenie.

Ostatecznie egzamin nauczycielski w Galicyi jest niepomier-
nie uciążliwy dla egzaminatorów i dla kandydatów. Jednakowe
traktowanie kandydatów jest, przy istniejącej formie egzaminu,
niemożliwe. Próby, którym kandydat podlega nie dostarczają
wystarczającego materiału do należytej oceny jego uzdolnienia,
a ta okoliczność, że z każdego fachu kandydat zna jednego tylko
sędziego, sprowadza, że gwarancye dostatecznie wszechstronnej
i obiektywnej oceny uzdolnienia kandydatów nie są wystarczające.

Zdaje mi się, że w najogólniejszych zarysach organizacya
studiów uniwersyteckich oraz tak bardzo od niej zależna orga-
nizacya egzaminu dla kandydatów do stanu nauczycielskiego
w szkołach średnich powinno być ustanowione w myśl zasad na-
stępujących:

1. Jakieśmy już wyżej zaznaczyli¹ zaliczanie semestrów po-
winno odpaść, a w miejsce świadectw kolokwialnych i t. p. na-
leżałoby ustanowić szereg świadectw, obejmujących razem cało-
kształt nauki uniwersyteckiej, wydawanych na podstawie egza-
minów, dokonanych w formie ustawowo przepisanych przed oso-
bnemi komisjami, składającemi się z dwóch lub trzech członków
przynajmniej. Żeby uwidocznic jak sobie wyobrażam powyższe
świadectwa przytaczam dla przykładu parę świadectw, jakie mo-
głyby być wydawane z zakresu nauk matematycznych. Więc
mogłyby być świadectwa: z matematyki elementarnej, z algebry
wyższej, z geometryi analitycznej, z rachunku różniczkowego
i całkowego i t. p.

System świadectw mogących być wydawanych przez uni-
wersytety z każdego fachu musiałby być zatwierdzony przez
Rząd na wniosek odpowiedniej komisji fachowej, mogącej obej-
mować, prócz profesorów uniwersytetów, innych jeszcze przed-
stawicieli potrzeb krajowych z tej dziedziny. Oczywiście jest rzeczą,
że zakres wiadomości stwierdzanych przez każde świadectwo
musiałby być z należyłą dokładnością oznaczony przez powyższą
komisję.

Należałoby nadto zastrzedz dla uniwersytetów prawo inicjatywy w sprawie instytucowania nowych świadectw natury nie uwzględnionej w podstawowym wykazie opracowanym przez komisję wspomnianą wyżej. Wnioski uniwersytetów w tym względzie mogłyby być zatwierdzone przez ministerium n. p. na wniosek wyższej rady szkolnej. Prawo inicjatywy uniwersytetów w sprawie instytucowania nowych świadectw dałoby możność każdemu uniwersytetowi należycie uwzględnić potrzeby lokalne i wyzyskać siły naukowe, któremiby w pewnym okresie czasu rozporządzał.

2. Warunkiem dopuszczenia kogoś do egzaminu nauczycielskiego albo do egzaminu doktorskiego byłoby, w myśl opinii wypowiedzianej już wyżej, przedłożenie przez interesowanego odpowiedniej grupy świadectw wyżej omówionego rodzaju. Oczywiście, takie grupy powinny być z góry ustawą oznaczone.

Pozwolę sobie zaznaczyć, że ustanowienie świadectw przymownie zalecanych mogłoby mieć wysoce korzystne następstwa także w dziedzinie kształcenia techników wszelkiego rodzaju. Wiadomości, jakie musi posiadać technik można zawsze podzielić na dwie grupy a mianowicie pewien kompleks wiadomości z zakresu nauk oderwanych i pewien kompleks wiadomości natury zawodowej. Więc n. p. inżynier kolejowy musi posiadać z jednej strony pewne ogólne wykształcenie matematyczno-fizyczne, a z drugiej musi posiadać znajomości czysto zawodowe obejmujące w szczególności wytrzymałość materiałów, budowę mostów, budowę maszyn ze szczególnym uwzględnieniem maszyn parowych, a przedewszystkiem lokomotyw i t. d. Otóż racjonalną byłoby rzeczą, gdyby przyszły technik pobierał swoje wykształcenie w zakresie nauk oderwanych we właściwej świątyni tych nauk, a mianowicie w Uniwersytecie. W takim razie warunkiem wstępu do jakiejś szkoły zawodowej byłoby przedłożenie przez kandydata odpowiednio ustanowionej grupy świadectw, uzyskanych na Uniwersytecie. Taki system podniósłby nadzwyczajnie poziom naszych techników.

Nauka pobierana obecnie przez techników w zakresie nauk oderwanych na politechnikach nie odpowiada w rzeczywistości potrzebom realnym techniki. Mogę wypowiadać się zaś w tej kwestyi gdyż, zanim poświęciłem się wyłącznie oderwanej matematyce przeszedłem kompletne studia inżynierskie. Otóż, na podstawie własnych spostrzeżeń śmiem twierdzić, że w szkołach politechnicznych wykład nauk oderwanych zanadto jest skrópowany względami na zastosowanie. W następstwie tego przewoźnie myśli nauki, o wpojenie których przedewszystkiem chodzi i które stanowią właśnie to, co można rzeczywiście utrwalić w pamięci, są w zupełności przećmione różnemi szczegółami, mającemi rzekomo praktyczne znaczenie, ale w rzeczywistości nie mającemi żadnego znaczenia, gdyż zwykle ulatniają się z umysłu bez żadnego śladu, często już przed ukończeniem przez

uczni szkoły. Stąd też pochodzi, że, wbrew powszechnie głoszonej opinii, słaba strona naszych techników nie na tem polega, iż zbytnio oddawali się w szkole oderwanej nauce, a za mało praktycznym jej zastosowaniu, lecz na tem, że naukowa ich wiedza jest zbyt niepewna i chaotyczna. Żadna szkoła techniczna nie może obznajomić swoich wychowanków z praktyką, bo tylko praca w zakładach przemysłowych lub innych przedsiębiorstwach technicznych z praktyką obznajomić może. Szkoła może tylko wpoić swoim wychowankom wiadomości natury zawodowo-teoretycznej i przysposobić ich do szybkiego orientowania się w praktyce. Jeżeli więc szkoła po macoszemu traktuje teorię, aby dać bardziej praktyczne wychowanie swoim uczniom, to ona w rzeczywistości wogóle niczego rzetelnego nie uczy.

Omówione zastosowanie świadectw studiów uniwersyteckich w celu zwolnienia zakładów technicznych z konieczności wykładania w tychże przedmiotów o charakterze ogólnonaukowych byłoby zdaje się szczególnie korzystnem w początkowym okresie istnienia Państwa polskiego. Kraj nasz nie posiada i przez szereg lat z pewnością posiadać nie będzie dostatecznej ilości należycie wykwalifikowanych sił nauczycielskich dla szkół wyższych do tego, żeby przy zachowaniu katedr ogólnonaukowych w wyższych szkołach technicznych, wszystkie posady nauczycielskie w żądawalący sposób poobsadzić.

3. Egzamin nauczycielski powinienby obejmować tylko przedmioty, do których nauczania w szkołach średnich kandydat zamierza się kwalifikować; w tym względzie dobrze byłoby może posunąć specjalizację dalej, aniżeli to czyni ustawa, obowiązująca obecnie w Galicyi, więc n. p. należałoby ustanowić osobny dla fizyków.

4. Sesja egzaminowa powinna odbywać się raz na rok w końcu roku szkolnego, żeby łatwiej było zarządzać odpowiednio wykłady i ćwiczenia na uniwersytetach.

5. Do każdego fachu powinna istnieć jedna tylko komisja na całą Polskę. Nominacja członków komisji powinna następować corocznie zaraz po ostatniej sesji egzaminowej na jedną tylko sesję, ale naturalnie ta sama osoba mogłaby być mianowana kilka razy z rzędu. Oczywiście wskazaną byłoby rzeczą częściowo tylko, zmieniać na raz skład komisji, gdyż konieczną byłoby rzeczą, żeby zmiany w sposobie prowadzenia egzaminu nie następowały gwałtownie.

6. Pracy domowe należałoby znieść całkowicie, a natomiast powinna komisja, wkrótce po uzyskaniu nominacji i mniej więcej na 10 miesięcy przed przyszłą sesją, ogłosić urzędowo program tej sesji egzaminowej. Program taki mógłby obejmować:

- A) oznaczenie jakiejś specjalnej kwestyi z zakresu odnośnego fachu, w obrębie której byłby zaczerpnięty temat do jednej z prac kłauzurowych. Należałoby przy tem wskazać źródła, z których kandydaci mogliby potrzebne wiadomości za-

czerpnać. Odnośna praca klauzurowa stanowiłaby bardzo ważny przyczynek do materyałów na wydanie sądu o uzdolnieniu kandydata, w tej pracy rola ślepego przypadku byłaby sprowadzona do minimum, a z drugiej znów strony stopień opanowania kwestyi przez kandydata byłby bardzo charakterystyczny dla stopnia dojrzałości jego umysłu.

- B) Wykaz tematów lekcyi próbnych. Przy egzaminie kandydat wyciągnąłby z urny taki temat do lekcyi próbnej (albo może dwa tematy do dwóch lekcyi). Należałoby przy tem ustawowo oznaczyć ilość czasu mającą służyć kandydatowi do obmyślenia lekcyi na temat wyciągnięty z urny. Każda taka lekcya powinna się odbyć przed plenum komisyi. Lekcje próbne powinny się odbywać po wypracowaniach klauzurowych, a do wykładu rzeczonych lekcyi należałoby dopuszczać tylko tych, którzy w sposób zadawalający wywiązali się z prac klauzurowych. Każda praca klauzurowa powinna być czytana przez dwóch przynajmniej członków komisyi, a tematy prac klauzurowych, wspólne wszystkim kandydatom powinny być zaaprobowane przed egzaminem przez całą komisję.

Niewątpliwie wypracowywanie w ciągu roku szkolnego lekcji wyszczególnionych w programie egzaminowym stanowiłoby pracę, która z olbrzymią korzyścią zastąpiłaby obecny system prac domowych. Wypracowywanie takich lekcji mogłoby następować przy współudziale jednego z profesorów uniwersytetu albo może wybitnego profesora szkół średnich na każdym uniwersytecie, a to w ten sposób, że raz albo dwa razy na tydzień mógłby jeden z kandydatów do stanu nauczycielskiego wyłożyć jedną z lekcji wskazanych w programie w obecności profesora i kolegów; po takiej lekcji mogłaby nastąpić dyskusya, która, rozumnie kierowana przez profesora, byłaby ogromnie pouczającą.

Nie waham się oświadczyć, że, według mnie, powyższe przygotowywanie lekcji według programu ogłoszonego przez komisję egzaminacyjną miałoby wprost zbawienny wpływ na nasze szkolnictwo. Budowa podstaw nauki, nawet u najstarszej z nich, a mianowicie w matematyce, bynajmniej nie jest dziełem dokonanym. Przeciwnie, w ciągu ostatnich kilku dziesiątków lat właśnie w tej dziedzinie odbywa się praca bardzo ożywiona, w której pierwszorzędni uczeni biorą czynny udział.

Otóż wypracowywanie lekcji próbnych byłoby może najskuteczniejszym środkiem do tego, żeby prace nad podstawami nauki możliwie rychło i skutecznie wywarły swój wpływ orzeźwiający na całe szkolnictwo.

W moim przekonaniu należałoby oceniać lekcje próbne kandydatów przed komisją raczej ze stanowiska czysto naukowego aniżeli pedagogiczno-zawodowego. Przy obecnym stanie sztuki nauczania rzadko kiedy sąd o przymiotach zawodowo-pedagogicznych jakiejś lekcji będzie mógł mieć ten charakter sądu

obiektywnego, a więc tę niezależność od osoby wyrażającej sąd, jaka jest konieczna, jeżeli chodzi o unikanie większych niesprawiedliwości.

Pewną wydaje mi się rzeczą, że wobec realnych warunków w jakich żyjemy, najmniej popełnimy błędów, jeżeli przyjmiemy, że ten kto umie gruntowniej od kogoś innego, lepszym też będzie od niego nauczycielem.

Pragnę nadmienić również, że system przezemnie zalecany bynajmniej nie wyklucza zawodowo-pedagogicznego kształcenia kandydatów do stanu nauczycielskiego. Przedewszystkiem już same opracowywanie lekcji próbnych, wykazanych w programie egzaminowym, szczególnie jeżeli będzie odbywać się pod kierownictwem osoby odpowiednio uzdolnionej, stanowić będzie pewien przyczynek w tym kierunku. Ale nic nie stałoby na przeszkodzie wymagania od kandydatów świadectwa o odbyciu jakichś ćwiczeń pedagogicznych w jakimś wzorowym zakładzie średnim. Pozwolę sobie jednak dodać, że bardzo mało mam nadziei, aby w pierwszym okresie istnienia Państwa polskiego możliwą było rzeczą takie ćwiczenia, z zadawalającą gwarancją skutecznego ich prowadzenia, urzeczywistnić.

Zdaje mi się, że egzamin ustny w zwykłym tego wyrażenia znaczeniu, a więc polegający na pytaniu kandydata, byłby zbyteczny.

Bardzo byłoby korzystną rzeczą, żeby maximum kandydatów do stanu nauczycielskiego mogących być aprobowanych była z góry oznaczona przez ministerium oświaty przed każdą sesją egzaminową, a to w ten sposób, żeby każdy kandydat, który uzyskał aprobatę, mógł być zamianowany na początek najbliższego roku szkolnego.

W takim razie egzamin nauczycielski przybrałby charakter konkursu, ale zdaje mi się, że wynikałyby stąd tylko zbawienne następstwa. Zapewne omyłki przy porównaniu uzdolnienia poszczególnych kandydatów na podstawie egzaminu nie są wykluczone, ale pewną chyba jest rzeczą, że omyłki te niezawodnie o wiele mniej będą szkodliwe od omyłek i niesprawiedliwości z jakimi połączona byłaby selekcja biurokratyczna kandydatów mających uzyskać posadę. Z drugiej znowu strony, pewność natychmiastowego uzyskania posady po zdaniu konkursowego egzaminu niewątpliwie przyciągnęłaby do karyery nauczycielskiej niejednego uzdolnionego człowieka, które, w razie gdyby uzyskanie posady zależnym było od widzimisię urzędników w ministerium oświaty, inszą drogą by poszedł.

Na zakończenie pozwolę sobie dodać, że uważałbym za rzecz bardzo korzystną, żeby w zasadzie sprawa obrad posad nauczycielskich i przeniesień w szkołach średnich załatwioną była corocznie natychmiast po egzaminie nauczycielskiem na podstawie wniosków komisji, w skład której weszłoby obok inspektorów szkolnych wszyscy członkowie komisji egzaminacyjnej. Na-

turalnie nie podobna byłoby wykluczyć całkowicie nominacji lub przeniesień w jakiegokolwiek chwili roku, ale takie czynności powinnyby następować tylko ze względu na jakąś nagłą konieczność.

Natchnienie do niniejszego artykułu zaczerpnąłem przeważnie z urzędzeń oświatowych we Francji. Sam byłem przez lat dziewięć członkiem nauczycielstwa francuskiego i po 18-to letniej przynależności do nauczycielstwa galicyjskiego mogłem w całej pełni ocenić niezmierną wyższość urzędzeń francuskich w stosunku do urzędzeń, obowiązujących w krajach Państwa autryackiego.

Z resztą, łatwo jest wytłumaczyć sobie dlaczego szkolnictwo francuskie znajduje się na tak wysokim poziomie. W okresie wielkiej rewolucji francuskiej także szkolnictwo francuskie uległo gruntownej formie. Ponieważ zaś ta reforma była dokonana przez najwybitniejszych uczonych francuskich jak Monge, Laplace, Lagrange i wielu innych, nie krępowanych żadną biurokracją ani żadnemi innemi czynnikami niekompetentnemi, przeto rzecz naturalna, że wynik, bezustannie jeszcze doskonalony aż do ostatnich lat, musiał być tego rodzaju, iż może służyć za wzór innym narodom.

Nauki humanistyczne w szkole.

I.

W seryi artykułów, które zamierzam pomieszczać w „Przewodniku oświatowym“, chcę nieco światła rzucić na ważność tego działu nauki szkolnej. W zasadzie i w ogólnych zarysach chcę systematycznie omówić kwestyę humanistyki, jednakże w praktyce nie zamierzam bynajmniej trzymać się z góry ułożonego planu, omawiając kolejno ułożone zagadnienia. Owszem, wybór tematów częścią będzie przypadkowy — o tyle, o ile niektóre kwestye życia praktyczne bardziej na razie wysuwają, jednakże w całości dadzą one pewien systematyczny przegląd i systematyczne rozstrząsanie najważniejszych spraw.

Maksymą, jak wiadomo, dla szkoły miarodajną jest i pozostanie stara zasada: *non scholae, sed vitae discimus* — nie uczymy się dla szkoły, ale dla życia, dla jego potrzeb. Ta zasada nakazuje nam bezwarunkowo, aby w szkole celem nauki nie była teoria, ale praktyka, potrzeby życia w najobszerniejszem tego słowa znaczeniu. Otóż szkoła w ogólnych zarysach jest, a bynajmniej winna być takim przygotowaniem do życia społecznego i indywidualnego każdej jednostki, która szkołę kończy. Jest też takim przygotowaniem i nasza szkoła aktualna, galicyjska. Chcąc

jej jednak nadać jeszcze lepszą wartość i zastosowanie życiowe, nie możemy i nie powinniśmy nawet budować jej na zupełnie innych podstawach, niż dotychczasowe, ponieważ zupełne przewroty rzadko kiedy się udają i lepsze ma się dane do spodziewania się po niej lepszych rezultatów, gdy ją będziemy powoli poprawiać i przeinaczać sposobem mniej lub więcej ewolucyjnym, niż gdybyśmy zupełnie ją burzyli i chcieli na jej gruzach coś zupełnie nowego stworzyć. Nie da się bowiem zaprzeczyć, że i dzisiejsza szkoła, chociażbyśmy się w niej dopatrywali bardzo wielu wad i niedoskonałości, jednak jakieś dodatnie strony w sobie posiada. Otóż jasną jest rzeczą, że tych stron dodatnich nie ma zgoła żadnej potrzeby burzyć, aby potem je na nowo odbudowywać z gruzów: lepiej je zostawić w dzisiejszej postaci, ujemne tylko rzeczy usuwając a dodatnie dostosowując tylko do nowej budowy, powstającej mozolnie z najrozmaitszych poprawek. Jako bowiem rodzaj naukowego pewnika może już dziś w zakresie nauk zwłaszcza społecznych (np. w nauce o języku, o ewolucji szczepowej i klasowej etc.) uchodzić twierdzenie, że różnice ilościowe, gromadząc się powoli i uzupełniając, z biegiem czasu stają się różnicami jakościowymi. Na tej zasadzie możemy się spodziewać, że i dzisiejsza szkoła, choćby nie wiem jak była złą, powoli i stosownie poprawiana z biegiem czasu pocnie się coraz bardziej różnić w przyszłości od swego dzisiejszego wyglądu, aż wreszcie te ilościowe różnice w takiej liczbie i wzajemnem ustosunkowaniu się nagromadzą, że w zasadzie staną się cechami zupełnie nowej szkoły. Ten zasadniczy pogląd jest fundamentem mego stosunku do dzisiejszego szkolnictwa (i nie tylko do niego); ten też punkt widzenia będzie mi stale przyświecał w seryi poniższych artykułów.

II.

Na ogół można powiedzieć, że na dnie także dzisiejszego programu szkolnego tkwią dwa zasadnicze zadania, dwa cele, dwa stosunki jednostki ludzkiej, a to: z jednej strony praktyczny stosunek człowieka do przyrody, do natury, z drugiej zaś strony takż sam stosunek człowieka do ludzi, do ludzkiego społeczeństwa. Nie można wprawdzie twierdzić, aby wymienione dwa stosunki wyczerpywały zadania dzisiejszej szkoły, lub szkoły wogóle. Wchodzą bowiem w jej program jeszcze pewne takie elementy, które dla jednostki samej w sobie posiadają mniej lub więcej wartość bezwzględną. Taką wartością jest wyrobienie intelektualne lub duchowe wogóle w sensie estetyczno - etycznym, albo np. przygotowanie do dalszego postępu umysłowego jednostki, które daje szkoła. Atoli praktycznie i życiowo rzecz biorąc, te dwa wyżej wymienione stosunki wyczerpują zadania szkoły. Otóż do oryentacji człowieka w przyrodzie służą nauki przyro-

dnicze, pouczające przede wszystkim, jak ma człowiek wyzyskiwać siły przyrody na swoją korzyść, zaś do oryentacji człowieka w społeczeństwie ludzkim służą t. zw. nauki humanistyczne. Wiadomo, że olbrzymie techniczne i materialne korzyści, które dla ludzkości płyną z nauk przyrodniczych, bezpośrednio i uchwytliwość tych korzyści tak dalece oddziałują na usposobienie ludzi, iż już od dłuższego czasu wciąż rozlegają się głosy, iż trzeba nauki przyrodnicze jak najbardziej intensywnie uprawiać w szkole. Nie jest bynajmniej mojem zadaniem przeciwko temu protestować: owszem, jest rzeczą wskazaną, aby nauki przyrodnicze były uprawiane bardzo gorliwie w szkole, chciałbym jeno zwrócić uwagę na pewne konsekwencje psychologiczne, które z tego stanu rzeczy płyną, a które pociągają za sobą pewne zjawiska ujemne, kto wie czy nie większe od tych korzyści. Mianowicie ludzie, wpatrując się wciąż w siły natury, w ich bezwzględne działanie, niehamowane żadnymi względami tak moralnymi, etycznymi, jak estetycznymi i uczuciowymi, przenoszą ten punkt widzenia także w stosunki międzyludzkie. Następstwem tego jest to ciekawe zjawisko, iż niejednokrotnie w imię wzniosłych w zasadzie ideałów — bezwzględność wprost przyrodnicza występuje w czynach i działaniach ludzkich: niszczą jedni drugich tak, jak robak robaka, żer wydiera jeden drugiemu, jak pies psa, a nawet bezwzględniej, bo z większą premedytacją i wyrachowaniem, a ich motywem działania poczyną być przeważnie albo wyłącznie strach przed „Schutzmannem“, który się staje jedynym regulatorem uczciwości i porządku społecznego. Czy to jest postęp, jest rzeczą ze wszech miar wątpliwą. Wprawdzie nie sposób za ten stan zwać winy na nauki przyrodnicze: dają one tylko jakgdyby przyrodniczo-filozoficzne uzasadnienie dla tej ideologii, ale nie da się zaprzeczyć, że pewne niedostatki i zastarzałe błędy w naukach humanistycznych sprzyjają przewadze „przyrodniczych“ skłonności w naturze ludzkiej, na których podstawie człowiek staje się człowiekowi — wilkiem z czystym sumieniem, bo przyroda go poucza, że to jest norma w jej państwie, że tam wciąż snuje się „małutka bajeczka taka — robak pożera robaka“ etc.

Dla mnie przynajmniej jest rzeczą wątpliwą, czy ten stan mamy nazywać „postępem“, czy ideał choćby starego Wojskiego nie stoi wyżej, kiedy to:

Dopóki wiara kwitła szanowano prawa,
Była wolność z porządkiem i z dodatkiem sława...

i że:

Jeżeli miecz tylko bezpieczeństwa strzeże,
Żeby w tych krajach była wolność — nie uwierzę...

Jeżeli powyższe spostrzeżenie ma w sobie jakieś ziarno słuszności, to rodzi się dość wyraźny postulat pogłębienia także nauk humanistycznych w szkole, aby na ich podstawie przywrócić naruszoną równowagę w duszy i sumieniu ludzkim. Ja przy-

najmniej z przerażeniem raz wysłuchałem twierdzenia bardzo znakomitego uczonego przyrodnika, że dlań jest zupełnie rzeczą jasną, że, gdyby był głód, to on bez skrupułów jadłby swój pokarm bez względu na swoje dzieci, które mogą się o pożywienie starać, jak on: „niech sobie kradną...” — zakończył.

Taki stan umysłów, a jeszcze bardziej trwanie w nim, jest rzeczą bardzo niebezpieczną dla przyszłości i szczęścia ludzkiego. Zdaniem mojem, grozi to zupełnem zdziczeniem ludzkości — w swoich ostatecznych oczywiście konsekwencyach, bo na razie niebezpieczeństwa niema, przynajmniej w blizkich osobistych stosunkach nawet u skrajnych zwolenników przyrodniczych metod w życiu społecznem: za wiele w nich jeszcze mimo wszystko tkwi — humanizmu...

III.

Ale ta strona nauk humanistycznych ma znaczenie ogólnocywilizacyjne, ogólnoludzkie. Na razie chciałbym tu poruszyć przede wszystkim pewne praktyczne korzyści humanistyki i do nich właśnie przechodzę. Jednym z działów humanistyki, mającym bezpośrednią korzyść pragmatyczną na oku, jest nauka języków obcych. Wiadomo, że żaden naród na świecie nie mieszka na tak wyodrębnionem terytorjum, aby się nie stykał swoją powierzchnią z narodami obcymi. Odnosi się to zwłaszcza do narodów kontynentalnych, które ze wszystkich stron są otoczone narodami innymi, mówiącymi swymi narodowymi językami. Już ten elementarny fakt zmusza do nauki języków obcych w celu porozumiewania się z sąsiednimi narodami. To porozumienie się miewa charakter przyjacielski, gdy członkowie jednego narodu prowadzą np. wymianę towarów z narodem sąsiednim, miewa także i charakter wrogi, gdy jeden naród walczy z drugim i chce wiedzieć, jak naród sąsiedni zapatruje się na różne sprawy, które właśnie stanowią przedmiot walki między jednym a drugim narodem. Znajomość języka obcego narodu jest także bardzo korzystna dlatego, aby się zapoznawać z pomysłami i wynalazkami wszelkiego rodzaju, które naród obcy poczynił: w celu przyswojenia ich narodowi własnemu; jest korzystna dla zapoznania się z literaturą, sztuką i umiejętnościami obconarodowemi itd. Oczywiście, że w stosunki z obcym narodem wchodzi przede wszystkim ta część narodu własnego, która mieszka wzdłuż obconarodowej granicy. Toteż najnormalniejszą jest rzeczą, gdy danego języka obcego uczą w szkołach, leżącym na danem pograniczu, a więc np. najnormalniejszą byłoby rzeczą, gdyby u nas na zachodniej połaci Polski uczono języka niemieckiego, na południowo-zachodniej niemieckiego i czeskiego, na południowej słowackiego i węgierskiego, względnie także niemieckiego ze względu na liczną stosunkowo kolonizację niemiecką w północnych Wę.

grzech; wreszcie w połaci wschodniej Polski należałoby uczyć języków: małopolskiego, białoruskiego, litewskiego i rosyjskiego. Jednakże nie zawsze da się rzecz rozstrzygnąć tak prostym schematem. Przyczyny tego są różne, najważniejszą zaś jest ta, iż znaczenie cywilizacyjne, porozumiewawcze, handlowe itd. różnych narodowych języków nie jest to samo.

Bez długich wywodów każdy jasno zrozumie, że wartość światowa niemieczyny, albo języka rosyjskiego jest bez porównania większa, aniżeli wartość języka słowackiego lub białoruskiego. Niejednokrotnie też nauka tego narodu, który z nami w zupełności bezpośrednio nie sąsiaduje, przedstawia większe praktyczne korzyści ze względu na swoje światowe (t. j. cywilizacyjne, porozumiewawcze, handlowe itd.) znaczenie, aniżeli nauka języka narodu sąsiedniego, który ani liczbą ani swoją rolą w historii świata i cywilizacji nie może się równać z danym odległym narodem. Tak np. dla wielu z nas nauka francuszczyzny lub angielszczyzny przedstawia więcej powabów, aniżeli nauka języka słowackiego np., aczkolwiek my ze Słowakami sąsiadujemy bezpośrednio a z Anglikami albo Francuzami — wcale. Stanowisko takie jest słuszne na ogół, a tylko w specjalnych warunkach może być błędne, t. j. gdyby np. ktoś z Polaków chciał utrzymywać ścisłe stosunki handlowe ze Słowakami, ale pragnął z nimi traktować o interesach koniecznie np. po francusku, nie po słowacku. Byłoby to śmieszne i niepraktyczne.

Na tem jednak nie koniec. Niekiedy znaczenie jakiegoś obcego języka dla tego lub owego narodu posiada zupełnie specjalne znaczenie. Zazwyczaj to stoi w związku z warunkami politycznymi i społecznymi. Tak np. dla Polaków język niemiecki i rosyjski posiadają, a przynajmniej posiadały, zupełnie wyjątkową wartość ze względu na przynależność polityczną poszczególnych ziem polskich do państw, zorganizowanych i utrzymywanych przez narody rosyjski i niemiecki. Na tym fakcie opiera się szczególnie ważność języka niemieckiego dla zaboru pruskiego i austriackiego. Ważność ta jeszcze wzrosła, gdy się poczęło zanosić na to, iż i reszta ziem polskich, przynależnych do czasu obecnej wojny światowej do Rosyi, wejdzie w orbitę sił i interesów państw środkowo-europejskich, w których język niemiecki jużto posiada zupełną i wyłączną przewagę, jak w Niemczech, jużto okazuje silne aspiracje i tendencje do zajęcia takiego stanowiska, jak to się dzieje w Austrii.

W przewidywaniu takiego rozwoju wypadków politycznych, niektóre umysły u nas poczęły się troszczyć (trochę zawczasem) o to, aby nauka języka niemieckiego stała u nas na jeszcze wyższym stopniu, niż dotychczas. Publicznie dał temu wyraz prof. Brückner. Brückner reprezentuje w swoim piśmie ten kierunek metodologiczny w nauczaniu obcych języków, który twierdzi, że najlepsze rezultaty osiągnąć można w tej nauce, jeżeli się ją odda rodowitym Niemcom. Rzecz ma obszerniejsze zna-

czenie metodologiczne, bo w zasadzie da się ten punkt widzenia zastosować do nauczania wszystkich języków obcych w szkole średniej, a powtórę, Brückner nie jest z pewnością odosobniony w swych poglądach. Z tych powodów warto rozpatrzeć *sine ira et studio* sam metodologiczny postulat prof. Brücknera i tych, którzy tak samo myślą, jak on, zostawiając na boku kwestye polityczne i socyalne, które z tym postulatem, jako nieodłączne następstwo się wiążą. W dydaktycznej literaturze naszej nie spotkałem wyraźniejszego roztrząsania tej kwestyi w ostatnich czasach; sądzę przytem, że Brückner z racyi swego fachowego zajmowania się filologią, może najlepiej zebrał to wszystko, co przemawia za metodą uczenia języków obcych w szkole średniej przez odnośnych językoznawców i dlatego moje roztrząsania będą się trzymać wywodów Brücknera, aczkolwiek głównem ich zdaniem jest ogólne pytanie metodologiczne, a nie — specyalne twierdzenia Brücknera ani polemika z nim, chociaż front rozważań przeciw niemu się zwróci. Rzecz przytem nietylko szkolnictwa średniego dotyczy, ale i ludowego — o tyle mianowicie, o ile to ostatnie jest i częściowo być musi przedwstępniem przygotowaniem dla szkół średnich.

Obecnie zaś coraz bardziej ustala się w naszych kołach pedagogicznych przekonanie, że język niemiecki należałoby usunąć ze szkoły ludowej, ponieważ się nań traci ogromnie wiele czasu, któryby z większym ogólnym i indywidualnym pożytkiem można było obrócić na naukę rzeczy potrzebniejszych w życiu człowieka o wykształceniu normalnem, aniżeli niemieczyna, z którą poza szkołą ani razu się nieraz ten i ów nie spotka, chyba w formie żargonu żydowskiego. Rozbieżność tej opinii z tendencją Brücknera i jemu podobnych jest ciekawa i zasługuje na podkreślenie. Brückner chciałby pogłębić znajomość niemieczyny u nas i w tym celu proponuje następujące środki:

1) Naukę niemieczyny należy powierzyć w szkołach średnich jedynie rodowitym Niemcom i chronić ich od wpływów językowego środowiska polskiego, aby oni nie ulegali językowej polonizacyi w najmniejszej nawet mierze;

2) Dlatego w gronach nauczycielskich szkół średnich powinni oni zajmować uprzywilejowane poniekąd stanowisko w tym sensie, że na konferencyach językiem niemieckim moglibyśmy się posługiwać, a uchwały konferencyjne należałoby im przekładać na język niemiecki;

3) Ilość godzin języka niemieckiego należałoby powiększyć.

Z tych reform spodziewa się Brückner pogłębienia nauki języka niemieckiego u nas i rozpowszechnienia jego znajomości, co pociągnęłoby za sobą dobre skutki dla naszego handlu i przemysłu, jak i wogóle dla naszej kultury, któraby się mogła wzbogacać lekturą przeolbrzymiej literatury niemieckiej.

Jasne jest, że projekty takie, jak Brücknera, są tylko w części czysto pedagogiczne. Sięgają one bardzo daleko w pra-

wny ustrój szkolnictwa i posiadają pewne konsekwencje społeczne i polityczne, bo ich następstwem byłoby wprowadzenie do naszego społeczeństwa dość znacznej ilości elementu obcego, uprzywilejowanego jedynie dzięki swemu pochodzeniu. Takie rzeczy, jak wiadomo, zdarzają się w szkolnictwie; ucisk np. rosyjski w Królestwie polskim doprowadził tak daleko, że narzucano prywatnym szkołom polskim, utrzymywanym za nasze pieniądze, nauczycieli-Rosyan, mających wyklądać po rosyjsku historię i geografię rosyjską. Ale była to rzecz, narzucona przez mocą polityczną. Dotychczas zaś nie znalazł się Polak, któryby proponował coś podobnego; z tego względu pojawienie się takiego projektu jest symptomatyczne, właśnie w bieżącym czasie.

Prof. Brückner przytacza parę zaobserwowanych przez siebie faktów, które jego rozumowaniu nadają wyrazistość, a które i w tej rozprawce odegrają pewną rolę. Oto prof. Brückner przytacza nader zajmujący fakt, że u niego samego są polonizmy, kiedy się posługuje językiem niemieckim. Prawdziwość tej obserwacji nie ulega wątpliwości, a jej doniosłość praktyczną oświetlają jeszcze szczególne okoliczności, a mianowicie: Brückner jest kilkadziesiąt lat profesorem Wszechnicy Berlińskiej i wykląda po niemiecku swój przedmiot kilka godzin tygodniowo, pisze po niemiecku bardzo wiele dzieł naukowych i artykułów, wreszcie rozmawia po niemiecku dzień w dzień i kto wie czy nie więcej jest zmuszony mówić po niemiecku każdego dnia, aniżeli po polsku. Mimo to wszystko są u niego polonizmy. Przypomina dalej Brückner, że swego czasu Polki warstw wyższych dobrze bardzo mówiły po francusku, ale za to po polsku „jak Bóg dał“.

IV.

W nauczaniu języków obcych dwie zasadniczo można rozróżnić metody, jeżeli weźmiemy pod uwagę główny metodyczny zrab, odrzucając towarzyszące sposoby, mające na celu mnemotechniczną stronę nauczania. Te metody to z jednej strony metoda, którą można nazwać naturalną, a druga — to metoda, którą można nazwać sztuczną, gramatyczną. Pierwsza, naturalna polega na takim opanowywaniu języka obcego, jak opanowuje dziecko swój język ojczysty, druga zaś gramatyczna, czyli stylizyczna polega na poznaniu gramatycznej struktury języka obcego i na przyswojeniu go sobie drogą stosowania praktycznego zasad gramatycznych do tekstu obcojęzykowego pisanego, czy też czytanego tylko. W naszej szkole średniej stosuje się obecnie właściwie obie metody, ponieważ na godzinach języka obcego, jak w danym razie niemieckiego, w zasadzie mówi się tylko po niemiecku i w tymże języku uczniowie są obowiązani

clawac odpowiedzi. Oprócz tego jednak nasze ćwiczenia niemieckie zawierają przepisy gramatyczne języka niemieckiego, czy to w formie uwag i tabliczek deklinacyjnych, dołączonych do tekstu, czy też wyłączonych w odrębne całości jako uwagi gramatyczne, a dodanych do ćwiczeń w formie dodatku. Na wyższych stopniach nauki posiadają nawet uczniowie nawet odrębne gramatyki elementarne niemieckie, ułożone w języku niemieckim i specjalnie dostosowane dla polskich dzieci. Dostosowanie to polega na zwracaniu uwagi na różnice syntaktyczne przede wszystkim między konstrukcjami, właściwymi Niemczyźnie w porównaniu i przeciwstawieniu do cech, właściwych językowi polskiemu.

Brückner nie mówi o metodach nauczania, ale ze względu na to, iż chce, aby Niemcy, mający uczyć u nas Niemczyzny, nie znali języka polskiego, a przynajmniej, aby ta znajomość nie była warunkiem dla nich w osiągnięciu stanowiska, więc możnaby się spodziewać, iż główny nacisk spoczywa u prof. Brücknera i jego metodologicznych zwolenników na ich poczuciu językowym obcojęzycowców i to właśnie poczucie ma stanowić główną podporę skutecznego nauczania języka obcego. Brückner przytem uważa, iż „dwujęzyczność bywa niebezpieczna, osłabia mowę, zamiast zaostreć poczucie językowe“.

Zauważyć do tego należy, że jest wątpliwą rzeczą, czy nawet ci np. Niemcy, specjalnie sprowadzeni do nauczania języka niemieckiego do naszych szkół średnich, potrafiliby się ustrzec przez dłuższy przeciąg czasu od owej niebezpiecznej dwujęzyczności, t. j. czy, żyjąc stale wśród Polaków, nie nasiąkaliby polszczyzną do tego stopnia, nawet wbrew swej woli, że po pewnym dłuższym przeciągu czasu stawaliby się dwujęzycznymi, boć trudno przypuścić, aby tak się od społeczeństwa miejscowego byli w możności wyodrębnić, pielęgnując jedynie swą językową niemieckość w nienaruszonym stanie, że wpływ języka współmieszkańców, uczniów i współkolegów zawodowych nie byłby w stanie poczynić wyrw w ich poczuciu językowym niemieckim i to właśnie na korzyść konstrukcji polskich.

Ale przypuściwszy nawet, żebyśmy takich Niemców względnie obcojęzycowców wszelkimi zachodami potrafili u siebie nienaruszalnie uholdować, ta i tak przecież trudności nauczania języka obcego, jak w danym razie Niemczyzny, nie zostałyby rozwiązane, boć te trudności nie tyle nawet tkwią w nauczającym, o ile założymy, że ten ostatni posiada zawsze pewne średnie i wystarczające fachowe i pedagogiczne uzdolnienie, ile w materiale ludzkim, któremu chcemy wpoić zasady języka obcego. I to bynajmniej nie w tem znaczeniu, jakobyśmy my mieli większe względnie mniejsze uzdolnienie do nauczania się języka obcego w porównaniu z innymi narodami, lub odwrotnie t. j., jakoby te narody posiadały lub nie posiadały takiego uzdolnienia; trudności tkwią w czemś zgoła innem. Aby to jednak rozumieć, trzeba

sobie przedewszystkiem jasno zdać sprawę, czem jest język wogóle w swej istocie, nie traktować go zaś wyłącznie jako spisu pewnych zwrotów i wyrażeń, których wystarczy się nauczyć, aby językiem dobrze i bez zarzutu władać. (Dok. nast.)

Dr. M. Rudnicki.

EWARYST ESTKOWSKI.

Kilka wstępnych słów o najpierwszej nauce elementarnej.

PRZEDMOWA.

Dziełko, które obecnie przedrukowujemy, stanowi jedną z najcenniejszych prac znakomitego oświatowca wielkopolskiego Ewarysta Estkowskiego.

Ukazało się w roczniku z r. 1849 wydawanej przez niego Szkoły Polskiej w Poznaniu. Rozbiera w niem Estkowski regulamin poznańskiej szkoły elementarnej, która miała służyć za wzór dla innych szkół. Podaje trojaki cel szkoły, dalej metodę uczenia religii, wreszcie rozbiera naukę o rzeczach pod zmysły podpadających, by doradzić jej wprowadzenie przed nauką czytania i pisania.

Co się tyczy osoby samego Estkowskiego, wypada przypomnieć, że urodził się w r. 1820 w Drążgowie koło Środy. Ukończywszy szkołkę elementarną, zapisał się do seminarium pedagogicznego w Poznaniu. Tu otrzymał świadectwo nauczyciela elementarnego i objął posadę najpierw w Wojciechowie pod Jaraczewem, potem w Mikstacie. Pragnąc jednak uzupełnić swe wykształcenie, zapisał się na wydział filozoficzny we Wrocławiu.

Po różnych przejściach, udało mu się uzyskać posadę nauczyciela seminarium w Poznaniu. Uczył także w prywatnym instytucie naukowym w Ostrowiu. Jako założyciel pierwszego u nas towarzystwa pedagogicznego w r. 1848, dążył do obudzenia ruchu na polu wychowania, do ćwiczenia się we władaniu zagrożoną przez zaborców mową ojczystą, do reformowania szkół w ruchu narodowym, do wydawania pisma pedagogicznego, do wyrabiania opinii publicznej oczywiście w sprawach wychowania.

Zwrócił więc na główną uwagę na szkołę ludową w Wielkopolsce, w Prusiech Zachodnich, na Śląsku. Zawiązały się tedy liczne towarzystwa filjalne, opór przeciw germanizowaniu stał się hasłem

Estkowskiego i jego współpracowników na prowincyi. I tylko przedwczesna śmierć założyciela w r. 1856 przeszkodziła dalszej pracy towarzystwa.

Sam Estkowski rozpoczął swą działalność wychowawcy w świętynach — w piątym dziesiątku ubiegłego wieku — w czasopismach wielkopolskich. Były wśród nich i czasopisma przeznaczone dla nauczycieli ludowych i ludu. Jako redaktor założonego przez siebie nowego pisma, pozyskał najlepszych współpracowników. I zwróciwszy się do przeszłości, czerpał swe myśli reformatora ze skarbu pozostawionego przyszłym wiekom przez Komisję Edukacyjną.

Rzuciwszy wstępne słowo o najpierwszej nauce elementarnej, rozwinął metodę czytania i pisania, by wyrazić uznanie dla pomysłów największego wtedy filozofa polskiego Trentowskiego. Nie obcem mu było fizyczne wychowanie dzieci do siódmego roku, gorąco oświadczać się za nauką rysunków w życiu rolnika i rzemieślnika.

Sławiąc ważność przykładu rodzicielskiego, podnosił potrzebę wiadomości praktycznych z zakresu gospodarstwa, wskazywał, jak postępować z uczniami w szkole ludowej od pierwszej chwili do ostatniej. Pomyślność szkoły widział we współpracy właściciela wsi, księdza i nauczyciela. Dla kobiety pragnął głównie wychowania moralnego. Układał też elementarz i książkę do pierwszego czytania.

Nie zapomniał wreszcie wydawania czasopisma dla dziatwy i książek ludowych. Jego praca o najpierwszej nauce elementarnej ujrzała ponownie światło dzienne w Poznaniu w r. 1863 w wydawnictwie p. t. Pisma pedagogiczne Ewarysta Estkowskiego str. 1—37 skąd ją przedrukowujemy.

W Krakowie 18 października 1918.

Wydawca.

Oświecanie i uobyczajenie dolnych warstw społeczeństwa, czyli ludu, należy do liczby tych obowiązków ludzkości i narodów, od których w żadnym wieku, ni w lepszej ni w gorszej dobie, usuwać im się nie godzi. Oświata i moralność ludu jest podstawą, na której się budują następne wieki doskonalącej się ludzkości i narodów, zbliżanie i zbratanie narodów, klas i indywiduów.

Świeże narodu naszego klęski zbliżyły nas znów więcej do ludu i włożyły tem większy na sumienia nasze obowiązek pieczy nad nim. Lecz nie tak zniżając się do niego jak raczej podnosząc i dźwigając go oświecaniem i wyższą moralnością w górę, zbliżymy go do siebie, zlejemy w jedno ciało narodowe, wyniesiemy go na godność narodu.

Ostatniem ludzkości wielkiem drgnieniem z odwiecznego snu przebudzony lud przeczuł, ale nie przyjął jeszcze swej go-

dnosci. W surowym dotąd znajdując się stanie nie pojął praw i obowiązków obywatela, człowieka chrześcianina; powszedniemu wciąż oddany zatrudnieniu, nie widzi jeszcze jasno szlachetniejszych dążeń człowieka do wolności, miłości, cnoty i piękności; do wielkości i chwały ojców nie umie jeszcze zatęsknić, bo go pamięć dawnej potęgi narodu nie wiąże; nawet dążenia ku wyższemu i szlachetniejszemu życiu familijnemu nie uczuł dotąd; ani pojął, jak skromna chała cnotliwego i oświeczonego wieśniaka stać się może źródłem wzniosłych rozkoszy; lud nie stanął jeszcze na tym stopniu, aby był zdolny zakosztować życia umysłowego.

Licznie rozłożony po dolinach, wsiach i miastach, milczał niedawno milczeniem wieków. Lecz anioł, budzący w roku 1848 narody i ludy, zdmuchnął sen z oblicza jego, a zadrgnął w tem wielkiem ciełe duch i rozpoczęło się życie i postęp mas ludu w harmonii z narodem. Lata i dnie jego bez wiedzy milczenie wypełniło i lud stanął na pierwszym stopniu swego doskonalenia. Ciemnota, niewiedomość i przesady zniknąć z pośród niego będą. Błogie skutki światła i wolności spływać nań muszą. Lud uczuć, pojąć, uznać i objawiać ma swą godność, ma się podnieść do równości praw i obowiązków ze wszystkimi innymi w narodzie; ma zakosztować wyższego życia.

Do tej pracy, do pieczy takiego wychowywania i kształcenia ludu całego wzywa nas Bóg, ewangelia, świeże wypadki i prąd historyi. Nie masz nad to szlachetniejszego na ziemi zatrudnienia.

Lecz dzieło to, jak wszelkie inne od dołu rozpocząć trzeba. Jak pragnąc dochować się pięknych drzew, któreby dobry owoc rodziły, nasamprzód szkółkę drzewek, młode roślinki troskliwie pielęgnować należy; tak też najpierw trzeba czule i pilnie hodować młody lud, młody naród, to nowe pokolenie, ażeby z niego powstał naród godzien przeznaczenia swego.

Już sekretarz dawnej komisji Edukacyjnej, zdając Stanisławowi Augustowi sprawę z dzieł Towarzystwa Elementarnego, tak się odezwał: „Nie masz innego sposobu wyprowadzenia ludu z ciemności i błędu i pochodzących najwięcej z tego źródła wad i występków, jak nowe pokolenia zaraz w początkach ich życia oświecać, drogę im cnoty wskazywać, a czynną edukacją serca do zamiłowania powinnośc i kształcać i do wykonywania obowiązków samym skutkiem i zwyczajem uprawiać.“

Przez dobre nauki i wychowanie w szkołach elementarnych wykształcimy i umocnimy równouprawnienie wszystkich warstw w narodzie, a co ubiegłe lata rozerwały i osobno postawiły, to znów w jedną organiczną spoimy całość. Używając wszędzie tych samych chrześciańskich i narodowych zasad wychowania i kształcenia, sprowadzimy i utrwalimy braterstwo w narodzie naszym, jedynie przez publiczne wykształcenie zniesiemy rzeczy-

wiecie różnice stanów, a wywołały różnice cnoty obowiązków i zasług.

Szczere więc i czynne, dzielne opiekowanie się wychowaniem publicznem, jest to zajmowanie się tem, co publiczność narodową najmocniej zajmować i co ją najczulej dotykać dziś może. W publicznem narodowym wychowaniu pokładamy świetność, szczęście i wielkość, jaką Bóg nam w duszach naszych przeczuwać i przewidywać dozwala i jaką naród nasz wśród innych narodów zajaśnieje.

Już w dawniejszych szczęśliwszych czasach naszej przeszłości, na czele pieczy swojej kładł naród polski rzecz wychowania publicznego i nie szczędził prac i ofiar. To też największe pewno w Europie były u nas fundusze naukowe. Czyż i my więc w dzisiejszym postępie czasu, narodu i ludu naszego gorliwiej nie mielibyśmy się zająć sprawą publicznego i narodowego wychowania? Pięknie rozpoczęte, a klęskami narodu przerwane dzieła Komisyi i Izby Edukacyjnej, jako też Towarzystwa Elementarnego, prowadźmy dalej, ile siły nam starczą, zakres praw i działania naszego nam dozwala i głos narodu i czasu wymaga.

Niechaj szkoły i szkółki nam staną się znów ogniskiem rodzinnego światła, cnót religijnych i obywatelskich; niechaj z przed oblicza narodu rozpędzają mgły i ciemności; niechaj go chronią od niecnoty i upadku; niechaj podpierają wznoszący się na nowo gmach ojczysty, w którym ma nam być jasno, ciepło i dobrze; niechaj na drodze męczeństwa i pielgrzymstwa naszego niosą przed nami zapaloną pochodnię, abyśmy nie zbłądzili i nie stracili z oczu gwiazdy, która nam przyszłość naszą ukazuje.

Lecz ku spełnieniu takich celów trzeba nam innych, niż dotychczasowe, trzeba nam narodowych, polskich w duchu i w formie szkół i szkółek, bo obecnie istniejące przykrojone na stopę i według trybu niemieckiego, zamiast doprowadzić, odprowadzały nas od rodzinnego ogniska, od celu narodowego.

I to nie tylko pod względem narodowym szkoły i szkółki nasze nie były i być nie mogły tem, czem być powinny; nawet pod względem użyteczności owoców nie wydawały.

Zkąd pochodzi owa odraza ludu naszego do szkół elementarnych? Bo nauki w nich udzielane nietylko nie przemawiały do jego instynktu narodowego, ale nie przynosiły mu nawet użytku bezpośredniego, nie ukazywały mu ani w perspektywie celu politycznego. Dotychczasowe szkoły elementarne nie wywierały żadnego wpływu na familijne, domowe, rolnicze, przemysłowe życie ludu.

Izba Edukacyjna wyżej od rządu pruskiego pojmowała zadania szkół elementarnych. Józef Lipiński, sekretarz Izby Edukacyjnej, w sprawie pięcioletniego urzędowania Izby tak ich cel przedstawia:

„Nie sama nauka czytania i pisania jest celem założenia szkółek elementarnych, więcej ukształcenie ludu moralne, cwi-

czenie go w czystych prawidłach religii, wprawianie w gospodarską pracowitość, przezorną nadal oszczędność i rządność, odprowadzanie go od wad, które nałogiem i przykładem stały się dziedzicznymi."

Choć 37 już lat minęło od rozwiązania Izby Edukacyjnej, dotąd przecież szkoły elementarne pruskie i w ogóle dydaktyka niemiecka pod względem praktyczności nauk na tak wysokie stanowisko się nie wzniosła.

Poznajmy bliżej nauki elementarne, jakie rząd i seminaria nauczycielskie nauczycielom u nas przepisywały i przepisują.

Przy seminarium nauczycielskiem w Poznaniu jest urządzona szkołka elementarna, tak nazwana normalna, czyli wzorowa, w której seminariści dostatecznej nabierać mają biegłości w nauczaniu, z której brać mają wzór do przyszłego urzędowania własnej szkoły i która ma być normą wszystkich szkółek polskich w Księstwie. Obejmując w zeszłym roku posadę przy temże seminarium, otrzymałem od kolegium szkolnego dozór nad tą szkołką. Zastałem w niej niemiecki plan nauk i następujący regulamin nauk i nauczania, istniejący już od r. 1836.

Dla każdej klasy tej szkoły przepisane są regulaminem w następujący sposób przedmioty naukowe:

A. Klasa najniższa.

1) religii	2	godziny
2) historii biblijnej	2	"
3) czytania po polsku i niemiecku, połączonego z ćwiczeniami rozumu i mowy (<i>Denk- und Sprechübungen</i>) także po polsku i niemiecku	8	"
4) pisania po polsku i niemiecku	4	"
5) rachunków	4	"

B. Klasa średnia.

1) religii	2	"
2) historii biblijnej	2	"
3) czytania połączonego z ćwiczeniami mowy po polsku i niemiecku	7	"
4) pisania po polsku i niemiecku	4	"
5) rachunków	6	"
6) rysunków i nauki o formach	2	"
7) ćwiczenia rozumu i mowy (nauki realne) po polsku i niemiecku	2	"
7) śpiewu	1	"

C. Klasa najwyższa.

1) religii i historii biblijnej	4	"
2) czytanie po polsku i niemiecku	5	"
3) pisania po polsku i niemiecku	4	"

4) nauki o formach	2 godziny
5) realii	4 „
6) nauki mowy (<i>Sprachlehre</i>)	4 „
7) rachunków	6 „
8) rysunków	1 „
9) śpiewu	1 „

Widzimy, że nauk przepisanych dla szkoły elementarnej jest dużo. Lecz do czego one zmierzają? Oto od samego dołu mają przygotowywać dzieci do mowy niemieckiej, od samego dołu mają rozpoczynać dzieło germanizacji. A z wypychaniem mowy polskiej ze szkół polskich, wymykać się miało z piersi serce polskie. Wspomniana szkoła przy instytucie nauczycieli ma wyłącznie polskie dzieci, a widzieliśmy, że już w najniższej klasie, gdzie przychodzą dzieci od piątego roku, obowiązany jest nauczyciel uczyć tyle po niemiecku, ile po polsku. W najwyższej klasie były już wszystkie nauki, prócz religii, wykładane po niemiecku.

O tak zwanych ćwiczeniach rozumu i mowy (*Denk- und Sprechübungen*) w następujący sposób wyraża się wyżej przytoczony regulamin.

„Ćwiczenia mowy muszą w prowincyi naszej służyć do pielegnowania obcego języka. Każde po polsku rozwinięte zdanie ma być natychmiast częściowo i zupełnie na obcy przeniesione język i w języku tym wyćwiczone. Ten praktyczny sposób jest jedyny, który łatwo i pewno do rozszerzenia obcej mowy krajowej (niemieckiej) doprowadzi.“

O nauce mowy (*Sprachlehre*) tak mówi regulamin i dydaktyka byłego dyrektora seminarium p. Nepillego:

„Uwzględnienie dwóch języków krajowych utrudnia materialny postępek szkoły elementarnej, szczególnie, jeżeli jedni uczniowie tej, drudzy owej mowy krajowej nie znają; jednakże powodować nas to nie może do opuszczenia czegokolwiek z wymagań, jakie się w ogóle czynią w przedmiocie szkół elementarnych.“

A więc znów nie ten cel, aby ucznia czegoś pożytecznego nauczyć, lub w ojczystej mowie wykształcić, ale żeby go nauczyć języka obcego. Polski język był tylko środkiem do kształcenia dziecka w niemieckim, do germanizowania ludu od pierwszych lat młodości.

Zresztą regulamin tylko dla nauki języka niemieckiego podaje bieg, rozkład i tryb. Jak uczyć mowy polskiej, o tem zupełnie milczy. Nauczyciel obowiązany trzymać się ściśle owego regulaminu i niemieckich przepisów dydaktycznych wie tylko tyle, ile mu potrzeba w sztuce niemczenia polskich dzieci.

Cały rozkład i tryb pojedynczych przedmiotów elementarnych przepisuje regulamin, a dydaktyki po seminarjach naszych zaprowadzone, pisane są tylko po niemiecku, nawet bez przytaczania w nawiasach technicznych polskich wyrazów, bez których przecież uczyć młodzieży polskiej niepodobna. To też nauczyciel

elementarny, wykształcony w swym fachu po niemiecku, wyposażony niemieckimi wiadomościami dydaktycznymi, nie znający ani wykładowego elementarnego, ani w ogóle języka polskiego, albo wykladał realia w szkole polskiej po niemiecku, albo w skoślawionych, poprzewracanych i fałszywych wyrazach polskich, albo też wcale realii nie uczył, ograniczając się na nauce czytania, pisania (kaligrafii), rachunków i katechizmu.

Dla uzupełnienia tego rzeczowego obrazu dodać jeszcze trzeba, że sprowadzono z Szląska i Brandeburgii Niemców i tych jako nauczycieli osadzono po wsiach polskich. Pewna wpływ znaczny na szkoły nasze mające osoba, takie w tym względzie zdanie objawiła: nauczycieli Niemców dla tego potrzeba posyłać w czysto polskie okolice, ażeby się uczyli od dzieci po polsku, dzieci zaś od nich po niemiecku.

Jeden nauczyciel Niemiec, posłany na polską wieś, pisał przed dziesięć laty do pewnego nauczyciela głuchoniemych list, w którym mu dziękuje za naukę mimiki, bo powiada, że inaczej wcale by się porozumiał ani z dziećmi, ani z ludem¹⁾.

Nie mogę tu pominąć przytoczenia istotnie wielkich zasług Towarzystwa Naukowej Pomocy, które od kilka lat wspierając ubogą polską młodzież, kształcącą się na nauczycieli elementarnych, sprawiło, że dziś wszystkie nieomal posady polskie obsadzone bywają młodymi nauczycielami Polakami, które przez to wstrzymały gwałtowny napływ Niemców nauczycieli do prowincyi naszej; bo tak jak rząd przed kilku laty protegował niemiecką młodzież, sposobiącą się do zawodu nauczycielskiego, tak dziś Towarzystwo Naukowej Pomocy proteguje polską młodzież.

Pytam się teraz: czy można było żądać owoców z szkół elementarnych, urządzonych na stopę niemiecką i obsadzonych Niemcami?

Wszakże nietylko tryb nauczania był skoślawiony i przeciwny interesowi szkół polskich; sama nauka w nich udzielana była spaczona, niestosowna. Ów po kilka razy już wspominamy regulamin dydaktyczny, następujące nauki przepisuje szkołom elementarnym:

W historyi naturalnej, n. p. o zwierzętach przeznacza dla szkół elementarnych — proszę dobrze uważać — *cały system Lineusza*, poczynawszy od zwierząt, które nie mają twardego grzbietu pacierzowego (*Thiere one festen Rückgrath*) i powiada, że dla tego nauczyciel trzymać się winien podziału zwierząt podług systemu Lineusza, ponieważ podział ten nie opiera się na prostej wierze (*Auf Treu und Glauben*); a nauczyciel ma podział ten tak rozwijać, ażeby uczniowie różnice i znamiona pojedynczych klas na znanych zwierzętach pod przewodnictwem nauczyciela sami wynajdywali.

¹⁾ Na pochwałę katolickich nauczycieli Niemców powiedzieć jednakże tu trzeba, z małemi tylko wyjątkami, wyuczyli się dotąd języka polskiego i zrozumieli interes ludu, wśród którego dotąd żyją.

Ażeby czytelnikom dać zupełne wyobrażenie o dyktatycznym regulaminie, owej skazówce nauk elementarnych, szkółkom naszym wytkniętych, przytoczę rozkład jego całkowity w jednym tylko przedmiocie, t. j. w fizyce:

ROZDZIAŁ I.

- 1) Ogólne własności ciał: ciało, rozciągłość, dziurkowatość, podzielność, przeciagliwość (Kohezya i adhezya, ciężkość), rozprężliwość, ściśliwość, ruchomość.
- 2) O ruchu: siła, kierunek, przestrzeń przebieżona, czas, szybkość, ruch pojedynczy i złożony, przeszkody ruchu.
- 3) O ciałach stałych: drąg jednoramienny i dwuramienny, wagi, lewar, kołoskład, krąg, kołowrót, winda i t. d.

ROZDZIAŁ II.

- 4) Środek ciężkości: wolne spadanie ciał (pierwsze prawo), ruch rzutu:
 - a) prostopadły na dół,
 - b) prostopadły w górę,
 - c) poziomy,
 - d) ukośny.
- 5) O płaszczyźnie pochyłej: (siła cisnąca i kułająca); klin, śruba.
- 6) Wachadło.
- 7) O sile uderzenia: uderzenie proste i ukośne; ciała elastyczne i nieelastyczne.
- 8) O cieczach: różnica pomiędzy ciekłymi i stałymi ciałami: poparcie na dno, parcie na ściany; rury spółkujące; wodowagi, wodotryski; pływanie, tonięcie; specyficzna ciał ciężkość.

ROZDZIAŁ III.

- 9) O ciałach powietrznych: różnica pomiędzy ciałami stałymi, ciekłymi i powietrznymi; większa gęstość niższych warstw powietrzna; ogólne parcie powietrza i zawisłe od tego zjawiska i narzędzia, na przykład lejek czarodziejski, studnia czarodziejska, dźwigacz czyli lewar, powietrzomierz, pompa ssąca, pompa zgęszczająca, wiatrówka, sikawka ogniowa, pompa powietrzna.

ROZDZIAŁ IV.

- 10) O głosie: rodzaje, rodzenie się i szerzenie głosu; drgania poprzeczne napiętych strun i stałych szyb; figury Chladnego; srodki szerzenia się głosu; szybkość głosu; odgłos; trąba głosowa; trąba słuchowa.
- 11) O ciepłiku: przyczyny ciepła, dwojake działanie ciepła na ciała (ciepło wolne i uwięzione — *frei und gebundene Wärme*); rozmaita rozprężliwość różnych stałych, ciekłych i powietrznych ciał; ciepłomierz; dobre i złe przewodniki ciepła; para; maszyny parowe.

ROZDZIAŁ V.

- 12) O świetle: ciała świecące i ciemne, przezroczyste i nie-przezroczyste; szybkość światła; rozmaity stopień ciepła promieni prostopadłych i ukośnych; zwierciadło naturalne i sztuczne, kruszcowe i szklane, płaskie i krzywe, kąt odbicia jest równy kątowi padania; zwierciadła kuliste, geometryczny i optyczny środek, oś, ognisko; działanie zwierciadeł wklęsłych i wypukłych na promienie równoległe; zwierciadła palące; jeżeli światło z środka rzadszego przechodzi w środek gęstszy, natenczas łamie się ku prostopadłej padania (*zum Einfallslothe*): jeżeli z środka gęstszego przechodzi w rzadszy, łamie się od prostopadłej łamania; prisma; rozrzucanie kolorów; szkła kuliste: wklęsłe i wypukłe; ich działanie na równoległe promienia: szkła palne czyli soczewki; okulary wypukłe i wklęsłe; szkła powiększające pojedyncze i złożone; perspektywy, camera lucida; latarnia czarnoksięska.

ROZDZIAŁ VI.

- 13) O elektryczności: przewodniki i nieprzewodniki elektryczności; elektryczność frykcyjna (przez ponížanie), elektryczność kontaktowa (przez dotykanie); przeciwległe elektryczności; elektryczności różnoimienne przyciągają, równoimienne odpychają się; machina elektryczna, elektrofor; słup galwaniczny; elektryczność w chmurach; przewodnik czyli konduktor.
- 14) O magnetyzmie: własności magnesu; naturalne i sztuczne magnesy; bieguny magnesu, igła magnesowa, magnetyzm ziemi.

W jakże w bardzo skromne ramki objęli niemieccy pedagogowie naukę fizyki dla nas, dla naszych n. p. wiejskich szkółek! Jakież to muszą być uczone te nasze chłopskie dzieci, które niemniej z fizyki się uczą, tylko tyle, ile potrzebuje do egzaminu jeżeli nie abiturjent, to akademik medycyner, składający na uniwersytecie pierwszy egzamin, tak nazwany *examen philosophicum*. Fizyka dla szkół wyższych Dr. Brettnera też więcej materiału nie podaje oprócz, że bardzo pouczającą i popularną nieści jeszcze w sobie naukę o meteorologii. Z jaką to rozkoszą w sercu przysłuchiwać się musi ojciec, chłop polski szczodrze od Boga zdrowym rozumem obdarzony, synkowi swemu, gadającemu, jakby z karty, *von den allgemeinen Eigenschaften der Körper, von den Gesetzen des freien Falles der Körper, von der Compressionspumpe, von dem Zurückstrahlungswinkel* i t. d. Czyżby mógł jeszcze kto wątpić o wysokim stopniu, na jakim niemieccy pedagogowie nasze szkoły elementarne postawili, które przynajmniej na równi są z zagranicznymi szkołami wyższymi? Jak bogate szkółki nasze być muszą w aparaty fizyczne, jakich powyższy

rozkład fizyki wymaga! Każda szkołka elementarna posiada niezawodnie cały gabinet fizyczny.

W równym rozmiarze podaje nie wymyślony ale rzeczywisty regulamin dydaktyczny dla szkół elementarnych rozkłady i plany — rozumie się, tylko po niemiecku w historii naturalnej, w historii powszechnej, jeografii, nauce o formach, *szprachlerze* i t. d. O nauce języka polskiego, o nauce piśmiennego wyrażania swych myśli w ojczystej mowie, o nauce historii i jeografii polskiej mowy naturalnie w tym regulaminie być nie może, boby to była nauka zbyt swojska, niska.

Pytam się teraz, czy trzymając się nauczyciel takich regulaminów, nauczyć zdoła dzieci czegoś pożytecznego; czy w tym labiryncie zorientować się potrafi; czy mu to służyć może za podręczne skazówki do wpływania na życie ludu, do podniesienia rolnictwa, do uprawiania młodzieży od samego początku w gospodarską pracowitość, w przezorną oszczędność i rządność! Czy taką nauką odwoździ będziemy lud od zakorzenionych wad i nałogów; czy taką nauką wpływać potrafimy na przemysł miasteczek, na podniesienie ogrodnictwa, pszczelnictwa, hodowania traw pastewnych i inwentarza; czy taka nauka jest elementarną, zasadniczą, czy w ogóle taką nauką uczynimy lud oświecenijszym, obyczajniejszym, roztropniejszym, pracowitszym i zamożniejszym?

Schematyzowanie, systematyzowanie, formułki i ideały niemieckie przeszły aż do elementarnej nauki. Dla tego też młodzież takimi naukami wypychana, które nie kształcą zdrowego rozumu i serca, wychodziła ze szkół elementarnych jako zbutwiała lub zwietrzała szata; w duchu jej nie było pożytecznej mądrości, a serce jej wyjałowiało na suchych i próżnych wiadomościach, które nawet prostej ciekawości nie wzbudzają, na podziałach i definicyach.

Lud nasz, dopatrujący wszędzie praktyczności lub religijności, albo w ogóle tego, co żywo do jego uczucia przemawia, nie mógł powziąć zaufania do tak idealnych szkół.

My dzielimy to instynktowe, moralne ludu opierania się szkołom początkowym i dla tego inaczej od niemieckich pedagogów i *szulmanów* zapatrywać się musimy na nauki elementarne, na dydaktykę i metodykę, na szkoły początkowe.

Powiadamy z Komeniuszem:

„Nauka po szkołach ma być prawdziwą, dostateczną i gruntowną. Będzie *prawdziwą*, jeżeli zaraz z młodości i nauczyciele nauczać i uczniowie uczyć się będą rzeczy życiu ludzkiemu pożytecznych, aby potem nie mieli przyczyny narzekać, nie umiemy tego, co nam potrzeba, bo nas nie uczono. Będzie *dostateczną*, jeżeli rozum do pojęcia wyższych umiejętności, język do wymowy, ręce do spraw życia ludzkiemu przyzwoitych należycie przysposobione będą. Będzie nauką jasną, a przeto mocną i *gruntowną*, jeżeli to wszystko, czegokolwiek dzieci są uczą, nie jest zawile,

trudne i pomieszane; ale jasne, wyraźne i tak oczywiste, jakbyś palcem wskazywał."

Ażebym wszystkie wyżej naruszone cele elementarne szkoły nasze osiągnąć potrafiły, potrzeba zupełnego przeobrażenia nauk zasadniczych początkowych, potrzeba innej niż niemiecka, potrzeba narodowej i praktycznej dydaktyki i metodyki.

Atoli praca około takiej dydaktyki i metodyki jest niezmiernie trudna. Całe pole pedagogiczne jest u nas w ogóle: *terra incognita*, przedmiot surowy. Polskie dzieła i dziełka pedagogiczne możnaby na palcach policzyć. Najmniej zaś, wcale prawie nienaruszonym, jest przedmiot elementarnej dydaktyki i metodyki. To, co trzecia część *Chowanny* w tym względzie przechodzi, jest, pomimo wielu pożytecznych uwag, tak niedostateczne, że ledwo na przelotną zasługuje uwagę.

My potrzebujemy nie tylko rodzinnym duchem ożywionej, ale także zgłębianej gruntownie, doświadczeniami stwierdzonej i od początku do końca opracowanej dydaktyki i metodyki. Z nieskończonego morza nauk musimy trafny zrobić wybór, pożywny i pożyteczny dla młodzieży i osadzić go na tle elementarnem.

Jakkolwiek część tę pedagogiczną Niemcy ze wszech stron, ogólnie i szczegółowo obrobili, z rozlicznych względów na rzecz się zapatrując; to jednakże nie możemy się bynajmniej pokusić do przyjmowania od nich gotowych rzeczy, którebyśmy na język nasz przekładali. Bo jak ów wyżej wzmiankowany regulamin, tak cała niemiecka dydaktyka i metodyka jest wręcz charakterowi i potrzebom naszym przeciwna; jest niemiecka, idealna, jest gimnastyką rozumu, jest ciężka i jednostronna; nie mieści w sobie pierwiastku sercowego i religijnego, nie jest zastosowana do życia, ani wpłynąć nie jest zdolna na całkowity rozwój człowieka. Polskich szkół nie ma być, jak niemieckich, ostatecznym celem człowiek uczony, wiedzący bardzo wiele, zapchany ciekawami i nieciekawami wiadomościami, jakby sklepik kupiecki licznymi towarami, wykształcony pamięciowo.

Nic nam więc innego nie pozostaje, jak o własnych siłach i że tak powiem, w narodowym natchnieniu jać się szczerze pracy, bez skazówek gotowych myśleć nad elementarnymi naukami i nauczaniem, mierząc jedynie dążenie i prace nasze ze względem na moralne i praktyczne potrzeby i przeznaczenie młodzieży naszej.

Do wspólnej, ale szczerzej i wytrwalej pracy w tym najważniejszym dziś dla nas zawodzie, do opracowania narodowej i pożytecznej dydaktyki i metodyki zapożyczamy wszystkich, którzy pojmują znaczenie publicznego wychowania i kształcenia, którzy na polu dydaktycznem nagromadzili sobie zapasy praktycznych i teoretycznych spostrzeżeń i wiadomości, którzy wyrobili sobie pewne zasady narodowej dydaktyki i metodyki.

Niechaj każdy głębiej rzecz biorący do pisma tego uwagi i zdania swe przesyła; bo nim się takowe nie objawią, nie zetrą

i dydaktycznym procesem nie wyrobiamy, nie możemy żądać pojawienia się dobrych i powszechnych dzieł o naukach elementarnych i sposobie ich wykładania traktujących; nie możemy zupełnie wybrnąć z zabijającego młodociane umysły mechanizmu niemieckiego; nie możemy podawać nauczycielom wypróbowanych skazówek podręcznych i książek elementarnych; nie możemy mieć takich szkół polskich, jakich naród nasz w dzisiejszym czasie potrzebuje.

Jeżeli dydaktykę i metodykę według charakteru i potrzeb narodu pojmiemy i obrobimy, wywołamy w życie polskie szkoły. Narodowych szkół, w miarę istotnego wyrazu znaczenia, dotychczas nie mieliśmy, ani mamy. Anglicy mają szkoły angielskie, Francuzi francuskie, Niemcy niemieckie; Polacy nie mają polskich. Naśladować zagranicą dłużej nie myślimy, ani godnemby to nas było.

Pamiętać zaś trzeba, że czem są sztukom narzędzia, tem są wychowania publicznego dzieła dydaktyczne i metodyczne, skazówki podręczne i książki elementarne.

Choćbyś najwzrostleńszym był nauczycielem, a nie upewniłeś się, czego uczyć i jak uczyć; nie wiesz, czego uczyć w polskiej szkole elementarnej i nie znasz doskonale stopniowania zgodnego z naturą przedmiotu wykładanego i z narodowo-psychologicznem rozwijaniem się dziecka; to bądź przekonany, że szkoła twoja będzie zła, nie wyda dobrych owoców i nie przygotuje do życia.

„Nader roztropne — mówi Lipiński, sekretarz Izby Edukacyjnej — ma być w tej mierze postępowanie; nierozważnie bowiem udzielane, niezgodne z celem, z zatrudnieniem, z potrzebą zawodu nauki, nietylko użytecznymi nie są, ale dając inny kierunek myślom, zamiarom i chęciom, wyprowadzając z stanu pożytecznego ludzi, nad potrzebę usposobionych, odrywają od właściwego powołania szczególne osoby, zostawując klasę zawsze nieoświeconą. Żaden kraj nie jest w potrzebie tylu uczonych, ile wymaga oświecenia ogólnego, ludzi zdatnych, umięjętnych i usposobionych do każdego użyteczności rodzaju.“

Lecz nie dosyć zbyć rzecz tak ważną ogólnikiem wygodnym a powszechnie dziś używanym sposobem; nie dosyć jest wyrzec z góry, że szkoły dotychczasowe są wbrew nienarodowe i niepożyteczne, że szkoły nasze stać się mają narodowymi i praktycznymi, a to przez nauki narodowe i praktyczne; trzeba jeszcze podjąć moralną pracę, trzeba spuścić się na dno samo, trzeba wiaść w rękę każdą pojedynczą odrobinę, każdy przedmiot elementarny z osobna, trzeba mu się dobrze przypatrzyć, z każdej strony go obejrzyć, a dopiero zasiąść i w piękny kształt go obrobić.

Zanim z kolei jeden przedmiot elementarny po drugim z osobna w sposób taki opracowywać zaczniemy; zanim jedną naukę po drugiej w strój narodowy, jaki jej najlepiej przystoi, przybierzem, zanim z każdej pojedynczej nauki wszystko, co jest

praktyczne potrzebne i pożyteczne, wyszukamy i na widok wystawimy; potrzeba nam wprzód zastanowić się z stanowiska narodowego i praktycznego, nad najgłówniejszymi zasadami każdego osobnego przedmiotu elementarnego: potrzeba wytknąć jego cel, zakreslić mu granice i oznaczyć stopnie i rozkład jego.

Staraliśmy się wyświecić potrzebę wychowania i ukształcenia ludu, celem podniesienia go do godności narodowej i zlania z innemi warstwami w jedną organiczną całość; staraliśmy się dowieść, że najskuteczniej cel ten osiągniemy przez wychowanie narodowe młodego pokolenia; następnie okazaliśmy, że lud nasz przez szkoły dotychczas dla tego odrodzić się nie mógł, ponieważ szkoły, a mianowicie elementarne, z jednej strony odprowadzały nas od ogniska ojczystego, z drugiej strony nie uczyły rzeczy pożytecznych; nakoniec powiedzieliśmy z Komeńskim, że nauka po szkołach ma być prawdziwa, dostateczna i gruntowna i że dydaktyka i metodyka, t. j. nauki elementarne i tryb ich wykładu uleść muszą przeobrażeniu narodowemu, czyli raczej, że wyrobić musimy dydaktykę i metodykę polską według charakteru i potrzeb naszych.

Zadaniem teraz naszym jest: bliżej wyświecić przedmiot dydaktyczny, wykazać nauki elementarne i tak wszystkie razem, jak i każdą z osobna osadzić na właściwem tle, wytknąć jej cel i zakreslić granice. Rzeczą tę całą ująć byśmy chcieli z stanowiska praktycznego, a przedstawić ją w sposób popularny i prosty.

Dla porozumienia się na samym wstępie powiadamy, że przez najpierwsze nauki elementarne nie rozumiemy tylko nauk udzielanych po szkołkach wiejskich i miejskich, lecz wszystkie te nauki, które każde odbiera dziecko, czy to w szkole elementarnej czy prywatnej, czy w domu lub gdzie bądź. Nauki elementarne są to nauki, które umieszczają w sobie elementa, zasady wszystkich tych nauk, jakich uczyć ma się dziecko każde bez różnicy stanu i przyszłego powołania. W naukach elementarnych, jak w pączku roślinnym, kryjącym w sobie cały kwiat, płodny pyłek, owoc i nowe nasienie, zawarte powinny być początki i treść wszystkich nauk, jakie oświecony i prawy człowiek, jako człowiek, jako chrześcianin, jako obywatel kraju posiadać powinien.

W ogólnem tem orzeczeniu nauk elementarnych, zamknięto zarazem ich tło, cel i granice, jakich przekroczyć nie wolno. W nowszych czasach, nurtujących na dnie dusz rewolucyjnie nie tylko politycznych narodowych, ale także umysłowych, tak się pomieszały najprostsze wyobrażenia, że nawet naukom elementarnym wytykano często niewłaściwy, jednostronny cel i za rozległe zakreslano granice. Wielu niemieckich pedagogów z góry wyrzekło, że głównym celem nauk elementarnych, jest kształcenie rozumu i podało, jako środki do osiągnięcia celu tego, masę nauk i wiadomości, których granice nawet pojęcia uczniów przechodziły. O prawdzie tego twierdzenia przekonać się można z niemieckich dzieł dydaktycznych; częściowo co myśmy go poznać dali w owym

nauk elementarnych regulaminie, o którym już wyżej była mowa. Kiedy nauki i wiadomości rozrosły się dotychczas w las nieprzejrany ciemny i poważny, chcą ci, co po nim chodzą, wkładać na barki słabych dzieci taki onych ciężar, jakiego siły ich znieść nie są jeszcze zdolne. Do czternastego roku swego wieku poznać uczniowie mają całe teorie gramatyki, fizyki, historii naturalnej, geografii, arytmetyki, historii powszechnej, nauk teologicznych i t. p. I do czegoż pytam się, prowadzą w szkołach wiejskich te próżne teorie? Zamiast oświecić pożytecznymi naukami rozum dziecka, otumaniąją go tylko. W odmęt ten popadli i ci nauczyciele polscy, których ujęło bogactwo niemieckich nauk, ich bujne i długie teorie. Proszę n. p. przejrzeć Dra Ney a „*Zbiór nauk dla młodzieży szkół katolickich*“, lub nawet Mizgalskiego „*Elementarz polski*“. W jednym z elementarzy warszawskich, prawi autor z dziećmi o Aryoście, Byeronie i t. p.

Inni znów, którzy odpychają od siebie brzemię nauk, tylko do życia młodzież gotować pragną, a których żywa myśl wyprzedza wypadki i w gorączkowym stanie wszystko łamiąc, naraz u kresu sama stawia i innych chce postawić; usiłują i w pedagogicznym względzie przeskoczyć wiek młody i już dzieci tam postawić, gdzie dopiero dojrzałym stanąć wolno; chcą, żeby już dzieci ludu poznały, uczuły i wżyły się w to, co dopiero ich rodzice poznać, uczuć i w co się wżyć powinni, ostateczny cel pouczenia ludu chcieliby już przez pouczanie elementarne osiągnąć. Na przykład w „*Elementarzu dla dziewcząt (Mała Marynia)*“ prawi autorka czytać poczynającym dopiero dziewczętom o powinnościach i cnotach kobiety, dobrej żony i t. p.

Rozprawiamy więc z dziećmi o rzeczach, do których pojmowania dojrzałego potrzeba rozumu; uczymy drobnostek, uczonych definicyi i podziałów; mordujemy już pięcio lub sześciolletnie umysły deklinacyami, technicznymi nazwami; wyciągamy i napinamy młodych umysłów siły tak, że muszą stracić moc przyrodzoną i zawczasie pękają.

Nie jeden ojciec lub nauczyciel nie posiada się z radości, gdy mały chłopczyzna popisuje się z naukowemi definicyami, lub gdy prawi, że Francya ma 35, a Londyn półtora miliona ludności, albo też gdy zasiędzie z gazetą lub Dziadami Mickiewicza w krześle.

Tak my nauk elementarnych nie pojmujemy, a wyłącznej gimnastyce pamięci bronimy wstępu do szkoły początkowej. Nauki elementarne mają tylko uzdolnić i przygotować dziecko do pojmowania tego, co z wielkiem pojmować a później jest obowiązane. Gdy dziecko dobrze już pojmuje to, co mu *jako dziecku* pojąć należy, gdy nawyka do takiego życia, jakiego wiek po nim wymaga, uzdolni się; postępują w lata, mądrość i nauki, do pojmowania i wypełnienia tego, co w każdym czasie znać, wiezieć i czynić powinno.

Nauki elementarne złączone z wychowaniem mają być sztuką ogrodnika w szkółce, który nie chce jeszcze ze słabych roślin

zbierać owoców i dla tego nie dopuszcza zawczesnych kwiatów, ale raczej pielęgnując delikatne drzewko w szczep je jędrny i zdrowy zamienia, który wtenczas ma dopiero dobry rodzić owoc, gdy go do ogrodu przesadzą. Jeżeli w szkółce szczep był zdrowy, będzie i drzewo z niego zdrowe i użyteczne.

Tak też i nauczyciel z uczniem postępować powinien nie zapominając nigdy, że nie *lud* już albo *naród*, ale dopiero *na-dzieję* jego wychowuje i kształci, że *dzieci* uzdolnia, ażeby do-rośli, poznali i spełnili obowiązki ludzi na stanowisku i oby-wateli narodu.

Według naszego przekonania trojaki mają cel nauki ele-mentarne.

- 1) zbudzać, krzewić i kształcić całe życie serca, t. j. uczucie religijne, etyczne i estetyczne, wiarę, sumienie i wolą;
- 2) zbudzać, i rozkrzewiać i kształcić wszystkie władze umysłowe i
- 3) przyswajać uczniowi początki wszelkich głównych wiadomości, których człowiek w ogóle w każdym położeniu, za-wodzie i zatrudnieniu potrzebuje.

Każdy przedmiot elementarny jeden główny z tych ma cel, dwa przecież drugie cele ściśle z nim się łączą i wzajemnie się uzupełniają. I tak głównym celem nauki religii jest pielęgnowanie wiary, pobożności i wyższych szlachetnych uczuć człowieka (cel pierwszy), łączą się jednakże z tym celem dwa drugie, bo równo-cześnie i kształcą rozum i uczyć dogmatów wiary, a więc przy-swajam uczniowi początki potrzebnych wiadomości z religii. Głównym celem nauki czytania jest umiejętność czytania; ale prócz tego kształcą przez dobrą naukę czytania, rozum i uczucie. Dla kształcenia rozumu i uczucia przez czytanie, uczyć właśnie czytać; bo inaczej na cóżby się ta umiejętność przydała? Przez naukę rysunków głównie kształcą w dziecku smak estetyczny, zmysł ładu i symetrii, prócz tego rozum przez zapatrywanie się, rozróżnianie, uwagę i stronę praktyczną, bo uczyć jak korzystać z rysunków w zastosowaniu. Tak każdy przedmiot elementarny trojaki ma cel, kształci uczucie, rozum i uczy pożytecznych wia-domości czyli zręczności. Atoli zawsze pamiętać trzeba, że pomię-dzy temi celami, tylko jeden jest główny.

Z tych trzech względów na wszystkie zapatrywać się bę-dziemy nauki elementarne, poczynszy od najzacniejszej

Religii

którą na czele przedmiotów elementarnych stawiamy, która jest nerwem pedagogiki, a która najniesłuszniej podrzędną i jakoby przylepioną tylko jest po gimnazyach nauką.

Lubo dydaktyczne i metodyczne opracowanie nauki religii duchownym pasterzom, jako najwłaściwszym religii i obyczajowości stróżom, pozostawiamy; nie możemy przecież nie rzucić tu kilka zasadniczych myśli, z których — tak sądzimy — wykaże się konieczność przeobrażenia tej nauki.

Jakieśmy już nadmienili, jest głównym celem nauki religii wzniesienie, krzewienie i kształcenie sił etycznych t. j. wzniesienie w uczniu religijnych uczuć, kształcenie sumienia, rozszerzanie w duszy żywej wiary i utrwalenie w nim pobożności i cnót opartych na dogmatach ewangelicznych, jakoby na nieporuszonych skałach. Dotychczas zaś zwykle tylko pamięciowo lub rozumowo uczą nauczyciele, tak świeccy jak duchowni, elementarnej nauki religii. Zaczynają bowiem po staremu albo katechizmu, którego pierwszym jest pytanie: co jest wiara? — albo od katechizacyi, t. j. starają się przez pytania i odpowiedzi wydobywać z dziecka prawdy religijne. W pierwszym razie kształcą mechanicznie pamięć, bo uczeń tylko na pamięć nauczyć się może szeregu odpowiedzi, czyli definicyi, w drugim kształcą tylko rozum. Ostatni czysto niemiecki sposób, zwany metodą sokratyczną, starają się niektórzy nauczyciele pedantycznie do wszystkich zastosować nauk. Jest to metoda wyborna przy ćwiczeniach rozumu i mowy, przy nauce języków lub rachunków, wszakże ze szkodą tylko zastosowana być może do nauki religii. Prawd wiary nie można sztuką dydaktyczną wydobywać z głowy dziecięcia; one spoczywają w sercu i sumieniu, tam je więc też ze snu trzeba zbudzać, własną wiarą i tchnieniem religijnem ożywiać i rozszerzać a zarazem głowę stosownemi naukami oświecać.

Inni zaczynają naukę religii od objaśniania obrządków religijnych i sprawowania przez księdza ofiary św. w kościele. I ta metoda nie zdaje mi się być stosowną zupełnie, bo nie zdąża do głównego celu, ale zaczyna od objaśnień, a objaśnienia kształcą także głównie wiedzę.

Dla tego też lubo się dziś na brak szkół elementarnych żalić nie możemy, nie widzimy przecież w życiu owej szczerzej i wielkiej pobożności i wiary, tych wybitnych cnót religijnych i obywatelskich, jakie po dawnych domach ojców naszych zamieszkiwały chociaż mniej wtedy szkół bywało. Mamy dziś ludzi, posiadających rozległe i głębokie wiadomości teologiczne, a którzy mimo bogatych tych teorii przecież są mniej religijnymi, niż pierwszy lepszy nasz chłopek. Sądzę, może nie bez zasady, że okoliczność ta ma swe źródło w niestosownie udzielanej nauce religii i obyczajowości.

Nauka ta w obliczu dziecka w uroczystej, ze się tak wyrażymy, powinna występować postaci, uwielmożyć się powagą, a namaszczyć świętością, które uszanowanie mimowolne wzbudzają. Jest to przedmiot tak głębokiego, — powiemy nawet — pobożnego wymagający zastanowienia, że dyktatyczne i metodyczne jego opracowanie, Indziom z lepszym od nas usposobieniem pozostawiamy, a ogólnemi tylko uwagami nacechujemy tło nauk religii, powiedziawszy i to ogólnie słów kilka o roli, ziarnie i siewcy, czyli o sercu dziecięcia, prawdach ewangelicznych i nauczycielu.

Ani ksiądz, ani nauczyciel, nie ma tak sprawnej i pulchnej roli, na którejby siał ziarno wiary, jaką ma matka w swem dziecięciu. Ona też rozpoczyna i rozpoczynać powinna pierwszą naukę religii, ona jest i być powinna pierwszą jego nauczycielką. Skoro się tylko władze umysłowe w dziecięciu budzić zaczynają, rzuca matka w duszę jego złote ziarnka, które przyjąwszy się nie zmarnieją nigdy. Czuła, religijna, pobożna matka więcej dziecko swe nauczy religii, niż najbiegły teolog. Jak je żywem i czułem sercem kocha, tak też żywem sercem, czułem tchnieniem i pełną wiarą szczepi w serce jego zasady religii. Nauka też taka przyjmuje się i rośnie, jak rosną kwiatki po wiosennej niwie na ciepłym deszczu lub niebieskiej rosie.

Od pobożnej matki uczyć się powinien nauczyciel: jak ma dzieci uczyć religii, bo uważamy tylko, że dziecko uczące się religii tylko w szkole rzadko kiedy z taką modli się wiarą, jak dziecię wychowane w domu pobożnym. Jakieżże to natchnieniem goreje jego dusza, jakim anielskim blaskiem jaśnieją jego lica, gdy się modli do Pana Jezusa o zdrowie mamy!

W pierwszych latach dziecka dawać mu będziesz lekcye elementarnej religii, budząc i pielęgnując jego uczucie, płonące niewinnością anioła, miłością rodziców i bojaźnią bożą; wzbudzając w niem tę wiarę w opatrzność Boga, która później przyświeca tak jasno człowiekowi w pielgrzymce życia; kształcąc i przy zdrowiu utrzymując to sumienie, które w sercu dobrem zawsze czuwa i jak anioł stróż od skazy je chroni; pielęgnując bacznie niewinność i wstyd dziecięcia, które są, jakoby wonią róży w całym życiu człowieka, jakoby niczyją jeszcze ręką niektniętym kwiatem, którego kielich kryje pączek zdrowego życia. Aby dziewiczość i wstyd duszy z czystego sumienia na oblicze rumieńcem bijący zdobiły później dziewicę i rzeźkiego młodziana a dawały zarazem rękojmę szczęścia familijnego, potrzeba już w dziecięciu strzedz niewinności i wstydu, jako płomienia świętego.

Wszystkie te cnoty już matka wychować powinna w dziecięciu, nauczyciel zaś wypiełgnować i utrwalić przez naukę religii. Aby jednakże godnym był religii nauczycielem, powinien sam mieć serce czyste, a duszę jego ogrzewać powinien ogień religii. Za nic wiedza, nauczycielu, za nic mądrość tego świata, jeżeli religia nie wybiła boskiego znamienia na twej duszy. Jedynie przez religią i wiarę płonie wciąż dusza ku Bogu, ku niebu, ku wiecznemu życiu, ku wszystkimu, co na ziemi wyższe i szlachetne.

Religia jest nauką tak świętą, że wolelibyśmy, żeby jej w szkole wcale nie uczono, aniżeliby ją sponiewierać miał taki, który jej nie uczy i uczyć nie umie z serca i dla serca, ale uczy jej z głowy i dla głowy. Kiedy dziś tak wiele rzeczy i prawd przeszło z serca i sumienia do głowy, przeszła do głowy i religia i w niej tylko żyje, czyli raczej się mieści. Dla tego też obyczaje we wszystkich warstwach narodu tak wolnieją a zapory ztego tak słabe; dla tego nie ma mocnego hamulca na zmysłowości; dla

tego słowa luźne a religia i pobożność wodniste; dla tego rumieniec wstydu tak dziś rzadkim gościem na obliczu młodzieży, że nie ma się już człowiek czego wstydzić, ani przed sobą ani przed ludźmi; dla tego powaga sumienia tak osłabła ¹⁾).

Niechaj więc troskliwa nauka religii z wychowaniem serc złączona, wychowuje i kształci dzieci na wyraźniejszych członków przyszłego społeczeństwa i narodu. O ile jednostki posiadają religijne i obywatelskie cnoty i dzielność, o tyle takowe posiada naród cały.

Kształcąc religijne serce, uczucie i wolę, winien nauczyciel zarazem niezmazalnemi głoskami wypisywać na młodych duszach prawdy ewangeliczne, bo to jest uzupełnieniem głównego celu. Nietylko bowiem kształcić trzeba religijność, czystość moralną i szlachetność duszy, ale także zaszczebiać i umacniać w duszach, sercach i głowach uczniów dogmata życia, niewzruszone zasady wiary, jakoby zapuszczając kamienie węgielne, na których dusza stoi, które w żadnej okoliczności życia lub pokusie chwiania się i wahanie nie dopuszczają, które są miarą człowiekowi do zgłębnienia życia i pojęcia obowiązków w każdej dobie i w każdym wieku, które, wybijają piętno charakterowi człowieka.

Te dziś w młodą duszę zasiane ziarna ewangeliczne, choćby ich uczeń nie zupełnie jeszcze zrozumiał, tają w sobie siłę życia, które się każdego czasu zbudzi i odezwie, gdy potrzeba i czas przyjdzie.

W jędrnej więźności uczyć powinien nauczyciel prawd wiary, których moc długiem rozwodzeniem się słabnie.

Taka nauka religii nie udziela się jedynie na lekcjach religii, czy to w szkole czy w domu; taka nauka udziela się wszędzie i zawsze; dzieci zaprawiają się w niej tak na lekcjach jak w modlitwie rannej i wieczornej, tak w modlitwie przy rozpoczęciu albo zakończeniu nauk, jak w kościele, dokąd dzieci radziej, ale z uroczystszym niż zwykle nabożeństwem prowadzić należy, jak w grzecznem a szczerem obejściu się z rodzicami i domownikami, starszemi i współuczniami na przechadzkach, i zabawach dziecinnych.

Sumiennie przykładowy nauczyciel lub ksiądz, których język, serce i czyny nawzajem się sobie nie sprzeciwiają, ale są owszem jednym wyrazem szlachetnego serca religijnego i żywej wiary, uczą młodzież religii nietylko podczas wyznaczonych godzin; uczą oni jej raczej każdym krokiem i czynem.

¹⁾ Pogańskie w istocie wkrada się coraz głębiej życie w familie i gminy. Gdy religijna moc panowania nad sobą słabnie, niskie popędy w taką siłę rosną, że wyobraziciele tego kierunku jawnie gorszą całe rodziny, gminy a nawet młodzieńcze serca. Lecz przeklęty w społeczeństwie i przed Bogiem ten, kto gorszy niewinne dzieci, więc nie dba o moralne zdrowie narodu a wzgardzon kto obojętnie patrzy na zgorszenie, chociaż obowiązany, jako stróż, czuwać nad duszami i sercami.

Oto tak pojmujemy ducha i elementarnej nauki religii. W tych kilku uwagach o roli, ziarnie i siewcy, czyli o dziecięciu, nauce i nauczycielu pod względem uczenia religii, chcieliśmy wskazać, jak należy podawać i kształcić początki religii w dzieciach polskich. Matki, nauczyciele, domy i szkoły niechaj będą dzisiaj wspólnie dla narodu tem, czem były dawne Polki nasze, o których tak Wojcicki mówi: „Cnotliwe nasze matki, choć mniej uczone, których jedynymi książkami była księga pisma św. i do nabożeństwa, zachowały naród od ohydnych wyobrażeń XVIII wieku. Gdy dwór Stanisława Augusta hołdował im myślą i czynem, gdy poeci tamtej epoki w bezwstydnym wierszach plugawą, podłą i nikczemną zarazę chcieli zaszczipiać w młodem pokoleniu; zacne to Polki zasłoniły, jak tarczą, młode serca, napełniając je zapalem uczucia do tego, co piękne, szlachetne, uczciwe, prawe i wielkie; ich prace i starunek przy domowym ognisku wydały owoce dla narodu w przyszłości i Polki tę wielką prawdę w dziejach naszych stworzyły że naród nie umiera, jeżeli przywdzieje szatę czystych obyczajów, która od skazy zachowa ducha; duchowe bowiem życie skona zaraz tam, gdzie lud bije czołem przed ołtarzem cielesności.”

Z nauką religii łączy się, jako konieczna część i jako podstawa, nauka

Historii biblijnej.

Głównym jej celem: podanie uczniowi historycznych wiadomości starego i nowego zakonu i podanie obrazów i biogramów uświęconych ludzi, których życie było wyrazem wiary miłości, i nadziei, wyrazem wszystkich prawd ewangelicznych, którzy tak wymownie do serca dziecka przemawiają — i ty bądź takim. Nie dość więc, że dzieci poznają ogólnie życie Izraelitów, jako narodu wybranego, i prostującego Zbawicielowi ścieżki wśród niespojęnej rodziny pogańskich narodów; nie dość, że poznają ogólną historią żywota Chrystusowego historią apostołów, historią chrześcijaństwa od pierwszych wieków aż do naszych czasów i nie dość, że poznają historią kościoła w naszej Polsce: powinni prócz tego zaprawiać wiarę swą i żywot swój na patryarchach starego zakonu, na przykładzie życia Zbawiciela, apostołów, męczenników i świętych. Z historią biblijną i kościelną, krótką, prostą i jasną, łączyć trzeba biografie i powieści.

Rozumie się, że aby nauka taka oddychała życiem i w serca i umysły dzieci skutecznie wpływała, nie można uczniom mechanicznie odczytywać, lecz opowiadać trzeba powieści biblijne i żywoty ludzi wybranych, a opowiadać je owym żywym i jasnym językiem biblijnym, który mówi, prostotą ust dzieci i który jakby namaszczone był od Boga samego.

Nauka o rzeczach pod zmysły podpadających.

Dziecko mówić poczynające tak bujnie i żwawo się rozwija, kształci i uczy, że starsi tylko w pomoc mu iść powinni. Świat

swym urokiem i rozmaitością tak na jego zmysły bije, że ono wszystkie nawijające mu się przedmioty poznać pragnie; wrażenia po wrażeniach, jak fala po fali, otwierającemi się zmysłami płyną do jego duszy i tu jakoby pszczoły do ula, znoszą materyały do przyszłego życia wewnętrznego. Żadna rzecz nie przesunie się około dziecka, ażeby nie sprawiła na niem wrażenia i obrazu na duszy jego nie wyrwała. Z każdego zaś wrażenia dziecię sprawę sobie zdać pragnie i dla tego bez unużenia pyta się: co to jest? — jak się to nazywa? — do czego to jest? Bo pragnie poznać cały świat zmysłowy; chce rozpatrzyć się w tem nowem mieszkaniu, do którego Bóg je z innej krainy sprowadził.

Jak uczucia raz w sercu dziecka zbudzone już nie zasypiają, ale wciąż przedmiotu kochania szukają i dla tego dziecko zaduma się, gdy o Bogu słucha, a wezbrane uczucie wylewa, tuląc się do łona matki lub ojca; tak i władze poznawania raz ze snu zerwane, już napowrót w letarg nie wpadają, ale wciąż się w duszy roją, pracują, obrazy z przedmiotów świata zewnętrznego zdejmują, imiona takowym nadają, przedmiot po przedmiocie ku sobie ciągną, rozkładają go i składają.

W najpierwszej nauce elementarnej na to psychologiczne rozwijanie się i wewnętrzną robotę dziecka nie zważamy. To też zamiast pragnącej jego duszy poddawać karm stosowną, zamiast jej życie coraz świeżemi i umiającemi przedmiotami podniecać, zabijamy, a przynajmniej tępimy ją niemiłosiernie, odrywając jej władze od uroczego świata, a zmuszając w jej najpierwszej młodości do zajmowania się mniemanemi naukami. Męczymy i nużymy dzieci pięcioletnie obumarłemi głoskami, suchemi elementarzami, a nawet często jeszcze francuszczyzną lub niemiecczczyzną.

Jest to nielitościwe obchodzenie się z dziećmi, które będąc za słabem do opierania się nam, teoryom lub przesądom naszym niewolniczo ulegać musi a na skrzydła zrywających się władz umysłowych nakładać więzy, jakie mu podajemy. Taka mania uczenia nas opanowała, że bodaj nie dzieciom u piersi głoski pokazywać zaczęli, aby je jak najrychlej — że tak powiem — na uczonych przyrządzali.

Temu trybowi obchodzenia się z dziećmi i tresowania ich jak piesków, które tańcować się nauczyć mają, nie przestaniemy się opierać; bo to nie jest sposób w jaki się w pomoc przychodzi naturalnemu rozwojowi dziecka bo taka metoda wykrzywia jego duszę, zabija jego władze i uniezdalnia je do spełnienia przeznaczenia swego na ziemi. Pytam się w coby się zamienił ród ludzki, gdybyśmy wszystkie dzieci w takie formy wśróbowali i tylko w takich formach rósć im dozwolali? Szczęściem, że nie w naszej jest mocy w takiej szkole wciąż dziecię utrzymać i takimi paść je naukami. Z własnego popędu wymyka się ono z tych objęć mentorskich i kształci się, jak go instynkt pcha, bujając po wolnym świecie, igrając z rówieśnikami, chwytając każdą rzecz w rękę,

bawiąc się z psem, kotem, lub zabawką, którą samo sobie wymyśliło. Tak chroni ciało, duszę i serce swe od skarłowacenia.

Główną jest zasadą pedagogiczną, nie uczyć dziecka, w pierwszych szczególnie latach jego młodości, lecz przyrodzonemu jego rozwijaniu się i kształceniu iść w pomoc i tylko wybrykom jego drogę zagradzać. Dla tego poleciliśmy, ażeby wprzód budzić i kształcić uczucie religijne, sumienie i wiarę dziecka, a dopiero podawać mu dogmatyczne wiadomości z religii. Dla tego przed nauką czytania kładziemy *naukę o rzeczach pod zmysły podpadających*.

Nim dziecko głoski poznawac zacznie, albo do elementarza zasiądzie, powinno pierw zaprawić i wykształcić rozum, pamięć, wyobraźnię, uwagę, rozpoznawanie i rozróżnianie rzeczy i powinno się nauczyć nazywania ich właściwemi imionami. Pierw powinien być przysposobiony rozum do pojmowania wyższych umiejętności, bo i czytanie jest wyższą umiejętnością, język do wymowy, a ręce do robót życiu ludzkiemu przyzwoitych.

Cel właśnie taki ma wytknięta nauka o rzeczach pod zmysły podpadających, czyli, jak ją inaczej nazywają, nauka o świecie, lub ćwiczenia rozumu i mowy, albo jak Niemcy mówią „*Anschauungs- Uebungen*.”

Zacna matka sama pierwszem wychowaniem i kształceniem swych dzieci się trudniąca, albo zastępująca ją nauczycielka lub nauczyciel prywatny, lub też szkoły publicznej, niechaj się nie kwapią z nauką czytania, lecz niechaj pierw — raz jeszcze powtarzamy — nauczą dzieci poznawania wszystkich otaczających je rzeczy i język ich ojczysty wykształcą. Sztuczne głoski, te nieme obrazy, nie mogą prędzej żadnego dla dziecka mieć powabu. Powab ten dopiero powstać w nich może z rozwinięciem rozumu i obudzona chęcią do gruntowniejszej wiedzy.

W tej nauce o rzeczach zmysłowych trzeba dzieciom albo przedmioty same, albo, gdzie to się nie da uskutecznić, ich obrazy pokazywać. Do wielu wzorowych szkół elementarnych w Niemczech już pozaprowadzono takie obrazy, których nauczyciele używają przy swych „*Anschauungs- Uebungen*.” Wielka potrzeba, ażeby i u nas kto obrazy na wzór obrazków Komeńskiego, w jego świecie malowanym zawartych, zebrał i wydał. Książd, lub dziedzic, zakupił takowe dla swej szkółki.

Matka, ojciec, nauczycielka lub nauczyciel, niechaj dzieciom pokazują obrazek po obrazku, niechaj zwracają ich uwagę z osobna na każdy znajdujący się tam przedmiot i jego części, niechaj uczniów pobudzają do opisywania i opowiadania o każdej wymalowanej rzeczy. Nauka taka nie nużąca, przeciwnie ciekawość podniecania, dzielnie kształci zmysły, uwagę, wyobraźnię, pamięć władze rozpoznawania i rozróżniania, rozum i język.

Lecz nie dość pedantycznie, po niemiecku, tylko tych obrazków się trzymać a o niczem już więcej dziecku nie mówić. Owszem jak najwięcej z niem rozmawiać należy i o różnice lub

podobieństwa go się pytać, coraz więcej myśli i prawd sokratycznym sposobem z duszy jego wydobywać, ciekawe rzeczy i powieści mu opowiadać, które napowrót niech opowiada i po kilka razy powtarza.

Naprzód pokazuj i opisuj dziecku albo w rzeczywistości, albo na malowanych obrazach, zwierzęta, rośliny, góry, rzeki, łąki i tym podobne przedmioty natury; potem rzeczy przemysłem i ręką ludzką działane n. p. wyroby stolarza, kowala, szewca, garncarza, mularza, cieśli i t. d. Przy rzeczach natury zwracaj uwagę na ich przyrodzenie, własności, barwę, kształt i użytek; przy wyrobach w dziełach ludzkich na ich części, materyą, z której są zrobione, kształt, przeznaczenie i powstawanie. Gdy się dzieci zastanawiają, jak powstaje klucz z kawałka żelaza, garnek z bryły gliny, stół z drzewa, które rośnie w lesie, suknia z wełny, którą nosiła na sobie owca, koszula z roślinki, która niedawno kwitła i rosła w polu, uczą się przemysłu i budzą w sobie rój myśli twórczych; gdy się zastanawiają, jak ziarnko w ziemię rzucone pęcznieje, pęka, kiełek i korzonki puszcza, listkiem nad ziemię wystrzela, w krzaczek i źdźbło się rozrasta, wreszcie w zielony kłosek i kwiecie się zamienia i nowe ziarnka wydaje, jak z jednego ziarnka garść słomy i ziarna powstaje; gdy się zastanawia, jak z małej żołądki w 100 lat powstaje potężny dąb, który silnym pniem i grubymi korzeniami, jakby wielkimi ramionami ziemi, matki swej się trzyma, konary, gałęzie i gałązki swe nad nią rozpościera, bogatym listem cień i chłód jej robi, grubą korą i łykiem, pod którym bezpiecznie spoczywa biel, drzeń lep i życie, od wichrów i mrozów się zasłania; gdy się dziecko tak zastanawia, czy nie wznieca w sobie wzniosłych myśli i uczuć, czy nie budzi się w niem uszanowanie i pokora przed wszechmocnym Bogiem, twórcą tych roślin i cudów?

Prowadź dzieci na łąkę, na pole, do ogrodu, lasu, na wzgórze, do oracza, ogrodnika, kowala, stolarza, mularza, cieśli, a wszędzie pokazuj, objaśniaj, opisuj, rozmawiaj.

Z tego względu radzimy tak prywatnym jak i publicznym nauczycielom wprowadzanie dzieci w dogodnej porze przynajmniej raz w tydzień na przechadzkę. Przechadzki takie nawet ze względu na zdrowie, wzrost, rozwijanie się i giętkie a przystojne kształcenie ciała nieodzowne są konieczne. Uczeń pod okiem nauczyciela nabywa na wolnym powietrzu do swobodnych i przystojnych ruchów ciała, a napotykać starszych ludzi, uczy się występować im naprzeciw z grzecznością i uszanowaniem, uczy się od wychowawcy swego poważania każdego człowieka, nawet żebraka, którego na przechadzce napotyka. Nadarza się tu jedna po drugiej sposobność do praktycznego wpływania na wychowanie dlatwy.

Wychowawcy nie tylko się uczą na takich przechadzkach poznawać mnóstwo rzeczy pod zmysły podpadających i rozwijają ciało, ale odświeżają i ożywiają wszystkie swe siły duszy. Na miłym świecie wznieca się w nich żywość, bujność uczucia, wra-

żenia, myśli, słowem całe życie wewnętrzne zrywa się dziecku z uśpienia. Życie to, jak woda ze źródła, tryska z jego duszy, gdy się kąpie w czystym powietrzu i hula na uroczym świecie wśród woni łąk, śpiewu ptactwa i gwaru całej ożywionej natury zmieszanej z gwarem pasterzy, polnych śpiewaków i wesołych naszych rolników polskich. Wtenczas pierwszy raz odezwie się w duszy dziecka miłość tego kraju rodzinnego, przywiązanie do naszej ziemi, do naszych łąk, pól, wsi, lasów, ptactwa i ludu śpiewnego. A jak wymownie przemówi wtenczas do twego serca wesołej dziatwy wzniesiony śpiew niewinny, który łącząc się z głosem młodej na wiosnę natury, wznosi się do Twórcy pod niebiosą. W tej chwili uczuje godny nauczyciel najwyższe wynagrodzenie za swe prace.

Nauczyciela od takich ze swemi uczniami przechadzek to odwozcić nie powinno, że rodzice posyłając dziecko do szkoły, zwykle żądają, aby natychmiast zasiadło do elementarza, lub z ryśikiem w rękę do tabliczki; oni się wnet przyzwyczajają do takiej metody uczenia i wychowywania, raz w tydzień zastosowanej i pochwalą ją, gdy ujrzą na własnych dzieciach korzyści, gdy się przekonają, że nie na to nauczyciel dzieci w pole wyprowadza, aby ich nie uczył. I tem się zrażać nie powinien, że się z początku śmiać może będzie kowal lub stolarz, gdy dziatwę nauczyciel do niego przyprowadzi i tu jej da lekcją nauki o rzeczach pod zmysły podpadających. Wszakże to tylko przesąd, a przesady nauczyciel zwalczać i wśród ludu powinien.

Godzina takiej przechadzki lub godzina pokazywania obrazków, objaśniania, opowiadania i rozmowy więcej małe dzieci rozwinię, wykształci i nauczy, niż cały elementarz z swem oszłem bogactwem.

Te przechadzki, obrazki, objaśnienia, opisy, rozmowy i powieści są wstępem a koniecznym przygotowaniem do późniejszych nauk realnych. Bez takowego przygotowania byłaby cała nauka historii naturalnej, jeografii, historii ojczyznej i powszechnej, fizyki, technologii, rolnictwa i przemysłu nauką czczą, niepraktyczną, bańką mydlaną w powietrzu wiszącą, którą lada wietrzyk rozdmuchnie.

Nauki wymienione wymagają do pewnego stopnia rozwiniętej wyobraźni, wykształconej myśli i praktycznej znajomości szczegółowych rzeczy; one zawierają najwięcej ogólne pojęcia, którym koniecznie poprzedzać musiały wyobrażenia jednostek. Jakże dziecko może n. p. pojąć, co jest rzeka, jeżeli nie zna Warty lub Prosy; co jest owad, jeżeli nie zna motyla, chrząszcza; co jest gad, jeżeli nie zna węży, żmii; co jest kruszec, jeżeli nie zna żelaza, miedzi i t. d. Czy zdoła ono pojąć liczbę abstrakcyjną 10, jeżeli nie ma wyobrażenia jednego, dwóch, trzech przedmiotów? Z wyobrażeń szczegółowych rodzą się pojęcia ogólne, zbiorowe; bo takie jest psychologiczne rozwijanie się człowieka.

Nakreślmy w ogólnych zarysach tło nauki o rzeczach pod zmysły podpadających, których głównem jest zadaniem uzdolnienie dziecka pod względem rozumu i wymowy do szkolnych nauk.

Dodać tu jeszcze należy, że tylko wtenczas przy nauce o rzeczach pod zmysły podpadających obrazów używać się godzi, gdy przedmiotów samych pod ręką mieć nie można.

Ponieważ nauczyciel w szkole publicznej początkowemi dziećmi wciąż zajęty być nie może, choć takowe na lato do szkoły przyjmować powinien, kiedy starsze do pasionki i ku pomocy rodziców zwykle są używane; ponieważ więcej nad jedną godzinę nauki o rzeczach pod zmysły podpadających dziennie udzielać im nie ma czasu; przeto drugą godzinę *piśmiennie* je zatrudnić powinien, a to w ten sposób, że każe im kreślić rysikiem, na tabliczkach różne figury i obrazki, do czego dzieci osobiwszy mają pociąg, a co ich palce zawczasu wprawia do kreślenia głosek. Początkowych dzieci nie należy się dłużej, jak dwie godziny na dzień w szkole zatrzymywać, wyjawszy dnie przechadzek. Nawet rządowa instrukcja szkolna dłużej im w szkole zostawać nie każe. Jest to przepis bardzo rozsądny. Dzieci które od piątego lub szóstego roku do szkoły uczęszczać zaczynają, przez te dwie dziennie godziny dopiero przygotować się mają do szkoły, dopiero się uzdolniać mają do przyjmowania szkolnych nauk; nie są więc jeszcze rzeczywistymi uczniami.

Jako dwa główne środki do takiego uzdolnienia dzieci na przyszłych uczniów elementarnych, podaliśmy religią i naukę o rzeczach pod zmysły podpadających. Dwie te nauki są wstępniemi, najpierwszemi naukami elementarnemi, bez których dalsze wychowanie i wykształcenie żadną miarą obejść się nie może. Pierwsza uzdolnia serce do późniejszego pojmowania i godnego przyjmowania następnych nauk szkolnych; pierwsza uprawia uczucie, druga rozum i język; pierwsza obudza uczucia religijne, wiarę i sumienie, a niewinność i wstyd dziecięcia od skaz strzeże, druga wniesie roje myśli i strzeże rozum od skoślawienia lub stępienia; pierwsza zawczasu prowadzi dziecię poczyną ku Bogu, ku niebu, ku wiecznemu żywotowi, druga ku ziemi, ku naturze, ku ziemskiej ojczyźnie, ku doczesnemu żywotowi. Obiedwie nauki dopiero grunt, — serce i rozum uprawiają, ażeby zasiane później na tej niwie ziarna przyjąć się, rozrość i plon wydać mogły; obiedwie wymagają nauczyciela sumiennego, umiejącego zniżać się do uczuć i pojęć dzieci i porywać je z sobą ku wyższemu życiu, kochającego dzieci i ten świat, w którym żyją; obiedwie są naukami miłemi, ujmującemi tak ucznia jak nauczyciela; obiedwie udzielają się więcej przy sposobności, niż w wyznaczonych godzinach, więcej potocznie niż umyślnie; obiedwie łączą harmonijnie serce i myśli nauczyciela, lub matki albo ojca z sercem i myślami dzieci; obiedwie nakoniec naraz kształcą, uczą i wychowują.

Dopiero gdy powyższą nauką o rzeczach pod zmysły spadających, rozmowami, opisami i powieściami rozum małych dzieci rozwinięsz, pracy go nauczysz, masę wyobrażeń im przyswoisz i język ich do wymowy i pojmowania wyższych rzeczy usposobisz; zacząć możesz i powinienes pierwsze nauki szkolne, t. j. naukę czytania, pisania i rachunków.

Ustawy Powszechnego Towarzystwa Wychowawczego w Poznaniu.

- § 1. Powszechne Towarzystwo Wychowawcze zajmuje się sprawami wychowania i nauczania w najszerszym znaczeniu, uprzystępnia wiedzę pedagogiczną, rozszerza zdrowe poglądy na sprawę wychowania dzieci i młodzieży, oraz bada nowe prądy i objawy na tej niwie.

Ku temi celowi zdążać będzie Pow. Tow. Wych. przede wszystkim za pomocą wykładów i druków (możliwie przez własny organ) dalej przez księgozbiory i muzeum pedagogiczne.

Sprawy polityczne są wykluczone.

- § 2. Siedzibą Pow. Tow. Wych. jest miasto Poznań, rokiem sprawozdawczym rok kalendarzowy.

- § 3. Członkami Pow. Tow. Wych. mogą być nie tylko zawodowi nauczyciele i nauczycielki, lecz także inne osoby i zrzeszenia, sprawami wychowania się zajmujące.

O przyjęciu lub wykluczeniu członka rozstrzyga Zarząd Pow. Tow. Wychowawczego bez podawania powodów.

Członkowie są: zwyczajni, założyciele i honorowi. Składka roczna wynosi najmniej sześć marek. Członkiem założycielem zostaje składający najmniej 300.— mk.

Członkowie ustępujący i ich spadkobiercy nie mają prawa do majątku Pow. Tow. Wychowawczego.

Za zobowiązania i długi Pow. Tow. Wych. członkowie nie odpowiadają swym majątkiem.

- § 4. Na czele Pow. Tow. Wych. stoi zarząd składający się z 9 członków: przewodniczącego, sekretarza, ich zastępców, skarbnika i 4 radnych.

Co rok ustępuje z zarządu 3 członków (pierwsze dwa lata przez losowanie), których ponownie wybór jest dozwolony. Zarządowi przysługuje prawo dobierania członków w miejsce ustępujących wśród roku.

Przewodniczący i sekretarz przedstawiają Pow. Tow. Wych. na zewnątrz.

Zebrań zarządu zwołuje przewodniczący. Do prawomocności uchwał potrzebną jest obecność 4 członków, przy równości głosów rozstrzyga głos przewodniczącego.

- § 5. Zarząd Pow. Tow. Wych. tworzy w razie potrzeby i rozwiązuje miejscowe i zamiejscowe Wydziały lub komisye do poszczególnych zadań.

Członkowie Wydziałów i komisji wybierają własne zarządy, lecz nie przestają być czynnymi i płacącymi członkami Pow. Tow. Wych.

Wydziały i komisye zdają sprawozdania głównemu Pow. Tow. Wych.

- § 6. Zwyczajne walne zebranie odbywa się corocznie w styczniu lub lutym; nadzwyczajne zebranie zwołuje zarząd w razie potrzeby lub na żądanie 20 członków. Uchwały walnych zebrań zapadają większością głosów.

Wybory do zarządu na lat trzy, do komisji rewizyjnej na rok, — odbywają się kartkami, gdy niema sprzeciwu, przez aklamację. Walne zebranie mianuje członków honorowych na przedłożenie zarządu.

Do zmiany ustaw potrzebną jest większość 2/3 obecnych członków. Walne zebranie przyjmuje sprawozdanie z czynności zarządu, udziela pokwitowania skarbnikowi na wniosek komisji rewizyjnej i uchwała wnioski przedłożone przez zarząd lub nadesłane pisemnie przez członków Pow. Tow. Wych. na miesiąc przed walnem zebraniem.

- § 7. Rozwiązanie Pow. Tow. Wychowaw. nastąpić może jedynie uchwałą nadzwyczajnego walnego zebrania w tym celu zwołanego, i to większością 3/4 obecnych członków. — Zebranie
- to rozstrzyga również o przeznaczeniu majątku Pow. Tow. Wych. na cele pokrewne. — W razie nieprzewidzianego rozwiązania Pow. Tow. Wych., rozporządza jego majątkiem urzędujący zarząd.

Poznań, d. 10 września 1918.

Odezwa Pow. Tow. Wychowawczego w Poznaniu.

Lat siedmdziesiąt mija dziś właśnie od założenia w roku 1848 pierwszego na ziemiach polskich Towarzystwa Pedagogicznego w Poznaniu, powstałego głównie staraniem zasłużonego męża, Ewarysta Estkowskiego. A choć nieźyczliwe warunki Towarzystwu po pierwszym zapale rozwinąć się nie pozwoliły, to pozostało przecież po niem hasło, które w innych dzielnicach szeroki oddźwięk znalazło. U nas, niestety, niwa pedagogiczna leży dotąd odłogiem. Do jej uprawy wzywają nas czasy nowe i, dać Bóg, pomyślniejsze. Stańmy więc, kto może, do pracy.

Dziś wznowiliśmy myśl Estkowskiego, zakładając „Powszechne Towarzystwo wychowawcze“, które się ma zajmować sprawami wychowania i nauczania w najszerszym znaczeniu. Pow.

Tow. Wychowawcze chce uprzystępnąć ogółowi wiedzę pedagogiczną, rozszerzać zdrowe poglądy na sprawę wychowania dzieci i młodzieży, oraz badać nowe prądy i objawy na tak obszernych polach szkolnictwa.

Ku temu celowi zdążać będzie Towarzystwo nasze przede wszystkim za pomocą wykładów i druku, dalej przez księgozbiory i muzeum pedagogiczne. Wzywamy więc wszystkich chętnych i przychylnych naszej idei do zrzeszenia się w Powszechnem Towarzystwie Wychowawczem. Stworzyliśmy ośrodek, od poparcia ogółu zależeć będzie rozwój jego i skuteczna praca dla społeczeństwa.

Zapraszamy przeto uprzejmie do przystąpienia: wszystkich profesorów, nauczycieli, nauczycielki, dalej wielbnych księży, również rodziców dbałych o swą dźwiatwę, oraz te panie i tych panów wszystkich, którzy, choć nie fachowcy, zajmują się sprawami wychowania i nauczania dzieci i młodzieży. — Łaskawe zgłoszenia przyjmuje każdy z podpisanych.

W Poznaniu, d. 10 września 1918 r.

POWSZECHNE TOWARZYSTWO WYCHOWAWCZE.

Zarząd.

Jan Suchowiak,
przewodniczący.

Prof. Dr. Józef Łęgowski,
zastępca przewodniczącego.

Paulina Cegielska, sekretarka,
ul. Ogrodowa 10.

Helena Kozłowska, zast. sekretarki,
ul. Wrocławska 15.

Ks. Walery Adamski, skarbnik, Nowy Rynek 1415.

Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka.

Antoni Nowakowski.

Prof. Wincenty Seyda.

Aleksandra Słomińska.



Nakłady własne Towarzystwa Szkoły Ludowej.

KSIAŻKI.

Cena
Koron

1. M. RZEWUSKI. Dzieje Polski w zarysie	2·50
2. N. RAYSKI. Społem i zgodą	—70
3. M. BAŁUCKI. Przebudzeni	2·—
4. T. T. JEŻ. Uskoki, 3 tomy	4·50
5. — Dachyszczyna, 2 tomy	4·50
6. M. KONOPNICKA. Z roku 1835	1·50
7. DR. M. GAWLIK. Zygmunt Sierakowski	—40
8. I. LESZKO. Waleryan Łukasiński	1·30
9. ST. RADZIKOWSKI. Powstanie Choczołowskie	—70
10. M. WYSŁOUCHOWA. Kornel Ujejski	—70
11. WŁ. BEŁZA. Katechizm dziecka polskiego	—70
12. BR. OSTROWSKA. O Janku Planetniku	5·—
13. DR. Z. DASZYŃSKA-GOLIŃSKA. Spółki rolnicze i handlowe	1·20
14. DR. M. STĘPOWSKI. Settlementy angielskie	1·10
15. W. SIKORA. Zadania Towarzystwa Szkoły Ludowej	—30
16. A. SIERPNIAK. Rządy niemieckie w Galicyi	—60
17. J. CHOCISZEWSKI. Malowniczy opis Polski	5·50
18. ST. BUSZCZYŃSKI Konstytucya 3-go Maja	1·50
19. P. LIMANOWSKI. O powstaniu polskiem 1863/4 r.	—80
20. E. PASENDORFER. Historia polityczna powstania 1863/4	—40
21. M. SOKOLNICKI. Wojna w roku 1809	1·50
22. EWA Z ZAŁUCZA. Wieczór Grunwaldzki	—50
23. JANTEK Z BUGAJA. Wiejskich piosnek czar	—60
24. Pieśni narodowe	16
25. FERDYNAND KURAS. Dzwon, chłopska pieśń	—70
26. DR. TADEUSZ GRABOWSKI. Henryk Sienkiewicz	1·50
27. JAN SOLECKI. Książka do czytania	4·—
28. JADWIGA STROKOWA. Polacy, 3 tomy	12·—
29. M. MAJCHROWICZÓWNA. Patrz Kościuszek na nas z nieba	1·—
30. ZOFIA CIECHANOWSKA. O naczelniku Kościuszcze	1·—

Zarząd główny T. S. L. posiada: **Centralną składnicę książek**, zaopatrzoną obficie w książki dla czytelników szkolnych, ludowych, i miejskich; **wypożyczalnię przeźroczy** do skioptikonu; **formularze, druki, regulaminy** dla prowadzenia czytelników i wypożyczalców, **karty korespondencyjne, odznaki, nalepki** etc.

Adresować należy zawsze:

Zarząd główny T. S. L. Kraków, ul. św. Anny 5.