

# Polkowska-Markowska, Wanda

---

## Kursa początkowe dla dorosłych m. st. Warszawy

---

Przegląd Historyczny 31/1, 68-78

---

1933-1934

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych, tworzonej przez Muzeum Historii Polski w Warszawie w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został opracowany do udostępnienia w Internecie dzięki wsparciu Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego w ramach dofinansowania działalności upowszechniającej naukę.

8. W. POLKOWSKA-MARKOWSKA.

## **KURSA POCZĄTKOWE DLA DOROSŁYCH M. ST. WARSZAWY.**

Kursy Początkowe dla Dorosłych m. Warszawy mają za sobą długą tradycję. Powstałe z inicjatywy społecznej w r. 1915 natychmiast po ustąpieniu z miasta Rosjan, zostały następnie przejęte przez Sekcję Oświaty Pozaszkolnej magistratu i osiągnęły w latach 1926 — 1928 swój największy rozwój, posiadając na terenie śródmieścia, a zwłaszcza peryferyj kilkadziesiąt ognisk i grupując kilka tysięcy słuchaczy.

Są one uczelnią koedukacyjną dla dorosłych powyżej lat 18, obejmują 4 lata nauczania i są podzielone na 8 semestralnych stopni. Nauka odbywa się wieczorami 3 razy tygodniowo po 3 czterdziestupięciominutowe lekcje dziennie w tych samych okresach, co nauka w szkołach powszechnych. Na pierwszy stopień przyjmuje się zupełnych analfabetów. W zakresie języka polskiego i rachunków, które odbywają się na wszystkich stopniach po 3 godziny tygodniowo, całkowity kurs odpowiada 5 — 6 klasom szkoły powszechnej. Prócz tego wykładane są na stopniach III i IV — geografia, V i VI-ym — nauka obywatelska, VII i VIII-ym — historia. Każdy z tych przedmiotów rozporządza 3-ma godzinami tygodniowo. Przy ukończeniu Kursów odbywają się piśmienne ćwiczenia egzaminacyjne z polskiego i rachunków, oraz ustne repetycje z historii. Dostateczny wynik ze wszystkich trzech przedmiotów upoważnia do otrzymania świadectwa.

### **Warunki pracy.**

Nauka na Kursach dla Dorosłych w porównaniu ze szkolnictwem powszechnem lub średniem odbywa się, rzecz jasna, w warunkach

zupełnie odmiennych, naogół niekorzystnych i wymaga przystosowania do nich zarówno materiału nauczania i jego zakresu, jak i metod pracy. Nauka odbywa się tylko 3 razy na tydzień po 3 lekcje dziennie, w godzinach wieczorowych (7 — 9<sup>1/2</sup> g.).

Słuchacze przychodzą znużeni pracą zawodową, częstokroć bezpośrednio z zajęcia. Umysł ludzi starszych, nie posiadających elementarnej wykształcenia, ogromnie powoli i z trudem przyjmuje wiedzę, zwłaszcza pamięć wykazuje wielką oporność, a proces rozumowania i koordynowania jest nadzwyczaj powolny.

Frekwencja nierównomierna i częste opóźnianie się wytwarzają w pracy poszczególnych jednostek wielkie luki: zwiększają nierównomierność poziomu, która i tak istnieje wskutek różnego wieku i zawodu słuchaczy, jak i niejednakowego przygotowania naukowego w poszczególnych gałęziach umiejętności. Wreszcie bardzo słaba praca domowa ucznia, wynika zarówno z przeciążenia pracą zawodową i obowiązkami domowymi, jak i brakiem egzekutywy ze strony szkoły zmusza do przerzucania bez mała całej pracy jedynie na godziny lekcyjne.

Jeśli chodzi o naukę historii, dochodzą tu jeszcze inne niekorzystne warunki. Słuchacz Kursów dla Dorosłych, z trudem znajdujący czas na naukę, szuka w niej przede wszystkim korzyści realnych; to też specjalnym uznaniem darzy lekcje rachunków i polskiego. Inne przedmioty, jak historia, geografia i nauka obywatelska, są częstokroć w jego pojęciu jedynie dodatkowym zajęciem, o tyle cennym, o ile okaże się interesującym. Utwierdza go w tym przekonaniu klasyfikacja przy przechodzeniu ze stopnia na stopień oraz egzamin wstępny. Pomimo bowiem tego, że w ostatnich latach ocena z tych, t. zw. przedmiotów „trzecich“, jest uwzględniana, tem niemniej nie decyduje ona bezwzględnie o promocji tak, jak to się dzieje z rachunkami, lub polskim. Jeśli chodzi o egzamin wstępny, to wobec tego, że program Kursów nie jest uzgodniony ze względów obywatelskich i psychologicznych z programem szkół powszechnych, częstokroć kandydat okazuje się odpowiednim z rachunków i polskiego na stopień wyższy, natomiast brak mu zupełny wiadomości z geografii lub nauki obywatelskiej. Cofnięcie go z tej racji o parę poziomów niżej zniechęciłoby go zupełnie do nauki i byłoby istotnie niecelowym; dopełnienie zaś samodzielne brakujących wiadomości nie jest możliwe z braku odpowiednich podręczników.

Poruszona tu sprawa podręczników jest drugą bardzo poważną bolączką przedmiotów „trzecich“, które podręczników dotąd nie posiadają, i nauczyciele zmuszeni są bądź obywać się zupełnie bez nich, zastępując je układaniami na lekcji przez słuchaczy lub dyktowane-

mi przez nauczyciela notatkami, bądź też, nie rezygnując zresztą z notatek, posługują się podręcznikami, pisaniami dla dzieci, a więc zupełnie nieodpowiedniami dla dorosłych. Jeśli chodzi specjalnie o historję, to występują jeszcze inne niesprzyjające okoliczności. Słuchacze często z uprzedzeniem odnoszą się do tego przedmiotu, uważając go za martwy, niezwiązany z życiem i niepotrzebny dla życia, a nadto obciążający nadmiernie ich pamięć. To też częstokroć wielu słuchaczy ogranicza się do zupełnie biernego przysłuchiwania się czy to słowom nauczyciela, czy to bardziej zainteresowanych i ożywionych kolegów. Jest jeszcze specyficzna dla historii, a właściwa również i to w większej mierze nauce obywatelskiej — trudność do przezwyciężenia: jest nią fakt, że słuchacz do wielu zagadnień zbliża się już z urobionym, często fałszywym sądem, lub z gotową predyspozycją ideową, że posiada nieraz już zakorzenione błędne pojęcia, które bardzo trudno zmieniać, lub z gruntu usuwać.

Rzecz jasna, że praca na Kursach ma także szereg cech dodatkowych, które przynajmniej w pewnej mierze równoważą strony ujemne. Należą do nich: szczerzy i poważny stosunek dorosłego, a niewykształconego człowieka do nauki, szacunek dla wiedzy i jej reprezentanta - nauczyciela.

O ile umysł dorosłego słuchacza przedstawia, jak to wyżej zaznaczyłam, trudny materiał do kształcenia, o tyle znajomość życia pozwala na łatwiejsze zrozumienie niektórych zjawisk, niedostępnych dzieciom i młodzieży. Świadomość wreszcie nauczyciela, że jest częstokroć pierwszym i ostatnim źródłem wiedzy dla wielu słuchaczy, że na nim w ogromnej mierze spoczywa ich urobienie obywatelskie — wraz z atmosferą zaufania i dobrej woli, czynią niejednokrotnie z nauczycieli Kursów dla Dorosłych prawdziwych entuzjastów tej pracy.

### Cele i zadania historii.

Cele wychowawcze wysuwają się na plan pierwszy. Związać dorosłego człowieka z kulturą i tradycjami narodu i państwa, do którego należy, zapoznać z najważniejszymi faktami historycznymi, wykazać zasługi dziejowe Polski, straszne skutki błędów, wartość posiadania własnego państwa, rozbudzić poszanowanie dla pracy minionych pokoleń — uczynić ze słuchacza, o ile nim dotąd nie był, żywego członka narodu i aktywnego obywatela — oto najważniejsze zadanie, jakie stoi przed nauczycielem historii Kursów dla Dorosłych. Żądanie to nad wyraz wdzięczne, lecz niezwykle trudne. Słuchaczowi obca jest zazwyczaj i obojętna przeszłość kraju; sądzi,

iz nie ma żadnego znaczenia dla życia bieżącego, a nadto jest dziełem królów, wielkich ludzi, lub wreszcie szlachty, a więc warstwy, względem której lud nasz jest usposobiony niezyczliwie. Sceptyczny jest również niejednokrotnie stosunek słuchacza względem samego państwa, a więc i dzieje jego nie wydają się mu szczególnie pociągające. To też nauczyciel winien specjalnie umiejętnie dobierać fakty, bezustannie je aktualizować, zbliżać do zainteresowań i umiłowań słuchacza, aby tą drogą wydobyć z dziejów pierwiastki, które potrafią go zająć, poruszyć uczuciowo i z którymi wreszcie potrafi się duchowo zespolić.

Pod względem poznawczym naczelnym zadaniem historii jest zorientowanie słuchacza w skomplikowanych stosunkach życia współczesnego i ułatwienie mu zrozumienia najważniejszych zadań i potrzeb narodu polskiego i młodej państwowości polskiej.

Określając bliżej cele poznawcze historii, należy wskazać na konieczność przyswojenia słuchaczom zasadniczych pojęć historycznych, gdyż pod tym względem panuje zupełna ignorancja, wyrazy nie mają treści, lub mają treść opaczną. Należy zaznajomić z historycznymi procesami ustrojowymi, społecznymi, gospodarczymi i kulturalnymi i wykazać ich współzależność, a w miarę możliwości także genezę, aby w ten sposób umożliwić słuchaczom zajęcie krytycznej postawy wobec analogicznych zjawisk doby współczesnej, uchronić od zbyt pochopnego wnioskowania o teraźniejszości. Jeśli chodzi o ogólną sumę wiadomości, jaką słuchacz może wynieść z rocznej nauki wśród tak niesprzyjających warunków — to należy zgóry założyć, że nie może ona być duża. Jest ona tak mała, że nie pozwala słuchaczowi w większości wypadków na budowanie przekrojów rozwojowych poszczególnych zagadnień. Wiedza jego będzie z konieczności fragmentaryczna, a tem samem niezbyt trwała. Jeżeli jednak słuchacz wykaże znajomość chociażby pewnej ilości faktów, potrafi je wyjaśnić i logicznie interpretować — możemy uważać, że cel poznawczy historii został osiągnięty.

### Z a k r e s.

To, co się wyżej powiedziało, przesądza poniekąd zakres wiedzy, jaką można udzielić na Kursach dla Dorosłych. To też wszystkie kolejno w ciągu lat ukazujące się programy rezygnują zupełnie z historii powszechnej, jako takiej. W nielicznych tylko wypadkach, koniecznych dla zrozumienia dziejów polskich — nawiązuje się do niej. Cesarstwo i papieństwo, wojny krzyżowe, reformacja, ewentualnie hu-

manizm, wielka rewolucja i Napoleon, rok 1848 i Wielka wojna — oto są wszystkie niemal zagadnienia z dziejów powszechnych, poruszane w toku zajęć. Jeśli chodzi o dzieje polskie, to program obejmuje najważniejsze wydarzenia w chronologicznym porządku ze specjalnym zwróceniem uwagi na dzieje społeczne, gospodarcze, ustrojowe i kulturalne, a pomijając niektóre nawet dość ważne wydarzenia polityczne. Potrzeba ograniczenia materiału, podobnie zresztą, jak w szkolnictwie powszechnym i średnim, staje się paląca. Występuje pytanie, w jaki sposób ograniczyć materiał, nie rezygnując jednocześnie z zasady ciągłości dziejów, koniecznej zarówno ze względów obywatelsko-wychowawczych, a więc dla wytworzenia pojęcia o ciągłości naszego rozwoju państwowego do okresu rozbiorów oraz ciągłości walk o wyzwolenie w dobie porzoborowej, jak ze względów dydaktycznych, zmierzających do wykazania genetycznego następstwa zjawisk. Jeśli nawet, jak wyżej wspomniałam, wiedza słuchacza okaże się fragmentaryczna, tem niemniej w toku zajęć winien on nabrać głębokiego przekonania o ciągłości zjawisk historycznych. Tymczasem, chcąc istotnie ograniczyć materiał, należy zdecydować się na chirurgiczne cięcia, odrzucając całkowicie niektóre zagadnienia. Podkreślam: zagadnienia, nie fakty. Umysł słuchacza K. dla D. ma pewne właściwości umysłu dziecka. Zapamiętuje raczej szczegóły i z nich dopiero buduje fakty. To też wybrane zagadnienia konieczne dla zbudowania logicznej całości, lub niezbędne ze względów na swe obywatelskie lub ogólnoludzkie walory, winny być opracowane szczegółowo. Czasy ostatnie, wiek XIX, a zwłaszcza XX, znacznie więcej interesują słuchacza, niż czasy dawniejsze. Zagadnienia ustrojowe, społeczne i gospodarcze w odniesieniu zwłaszcza do czasów dawniejszych są naogół dla słuchacza na tym elementarnym poziomie znacznie trudniejsze niż sprawy polityczne lub kulturalne i budzą mało zainteresowania. Podobnie, jak się to obserwuje u dzieci i młodzieży, słuchacz K. dla D. łatwiej zapamiętuje fakty, o ile je może związać z jakąś postacią. Wreszcie zagadnienia dość aktualne, lub takie fakty, które prowadzą bezpośrednio do jakiegoś konkretnego wniosku — prędzej trafiają do realnego a naiwnego umysłu słuchacza. Wtenczas gdy dziecko łatwo ulega urokowi bohaterskich postaci, słuchacz dorosły szuka przede wszystkim wydarzeń, pociągających za sobą bezpośrednie skutki dla państwa, narodu lub społeczeństwa. Wydaje się dalej, że takie np. zagadnienie, jak rozwój swobód szlacheckich, jest obcem i mało wartościowym dla słuchacza, natomiast ważną będzie sprawa pochodzenia szlachty i jej uprzywilejowania, jako wyniki kulturalnego procesu dziejowego.

### M e t o d a.

Jeśli przejdziemy z kolei do metody pracy, to należy stosować taką, któraby: 1) rozbudziła zainteresowanie słuchacza oraz wytworzyła emocjonalny stosunek do dziejów, 2) zmusiła do samodzielnego rozumowania i wreszcie 3) doprowadziła do utrwalenia nabytych wiadomości. Do osiągnięcia pierwszego celu prowadzi droga barwnego, żywego, nacechowanego głębokiem i poważnem uczuciem wykładu, urozmaiconego czytaniem urywków ze źródeł, opracowań czy poezji. Wykład przerywamy co pewien czas pytaniami, skierowanemi do audytorjum celem ożywienia lekcji, zwrócenia uwagi na pewne zagadnienia i pobudzenia aktywności myśli. Niedocenianie roli wykładu, jako środka przestarzałego, prowadzi do oschłości i niezmiernie utrudnionego rozbudzenia u słuchaczy zainteresowania i emocjonalnego stosunku do dziejów. Przedstawiony wyobraźni słuchacza barwny obraz staje się następnie tematem dyskusji, która zmusza niewyrobiony umysł słuchacza do samodzielnego myślenia. Nauczyciel szeregiem pytań skłania słuchacza do wnikania w przyczyny zjawisk, wynajdywania ich skutków oraz wyprawdzania wniosków. Doświadczenie uczy, że pożytecznem jest dyskusję nad tematem przenosić na następną godzinę lekcyjną i łączyć z powtórzeniem i wspólnem układaniem skrótu lekcji, służącego do utrwalenia nabytych wiadomości. Drogą umiejętnie dobranych pytań można doprowadzić audytorjum do zrekonstruowania w zasadniczych linjach wysłuchanego poprzednio wykładu i przedstawienia go w krótkich a jędrnych zdaniach. Byłoby niezmiernie pożądanem, aby ukazał się podręcznik historii dla dorosłych, zawierający po każdej jednostce lekcyjnej pytania, w ten sposób sformułowane, aby odpowiedzi na nie łatwe i krótkie mógł słuchacz znaleźć bezpośrednio w tekście i aby stanowiły one logicznie ułożony skrót lekcji. Tego rodzaju pytania zmusiłyby słuchacza do samodzielnej pracy w domu, zaoszczędziły czas w klasie na zapisywanie notatek i umożliwiłyby słuchaczowi korzystanie w pełni z podręcznika. Jakkolwiek nigdy nie wprowadzam obowiązkowo podręcznika, o czym będę mówiła dalej, to jednak miałam możność zaobserwować u wielu słuchaczy, używających podręcznika, zupełną nieumiejętność korzystania z niego. Słuchacz nie uczy się, jedynie czyta, przeważnie większemi partjami i na tem ogranicza swą pracę domową<sup>1)</sup>. Inaczej

---

<sup>1)</sup> Często miewałam wypadki, że słuchacz słabszy, który otrzymał ode mnie podręcznik, aby lepiej korzystać z lekcji, po pewnym czasie go zwracał z podziękowaniem, mówiąc, że już wszystko przeczytał. Niemożliwem było przekonać o konieczności stałego posługiwania się podręcznikiem.

przedstawia się sprawa z pisaniem. Jest to dla słuchacza coś konkretnego, istotnego, i o ile temat dla niego jest dostępny i jasny, wówczas pisze chętnie. W ten sposób odpowiedzi na pytania zmusiłyby słuchacza do uważnego przeczytania odnośnego rozdziału, wybrania najważniejszych rzeczy i ich utrwalenia. Jeśli przejdziemy do najbardziej typowej w nauczaniu młodzieży formy utrwalania wiadomości a mianowicie odpytywania, to należy zauważyć, że nie daje ona dobrych rezultatów w pracy z dorosłymi. Nieśmiałość oraz trudność wysławiania się sprawiają, że dłużej trwające odpytywanie nuży i nudzi audytorjum.

To też należy je ściśle łączyć z dyskusją nad lekcją uprzednią, lub nad nowem zagadnieniem, aby prowadziło ono do konkretnych celów: ułożenie skrótu przygotowania do nowej lekcji, postawienia zagadnień lub wyprowadzenia nowych wniosków.

Do rzadziej stosowanych środków nauczania należą prace piśmienne klasowe, sprawdzające, mające przede wszystkim na celu uświadomienie słuchaczom stanu ich wiadomości, lub też pouczające, oparte bądź to na notatkach, bądź też na podręcznikach, o ile wszyscy posiadają jednakowe. Ćwiczenia tego rodzaju, zresztą bardzo proste (np. wybrać z notatek i wypisać wszystkich wodzów XVII w. i miejsca walk, przez nich stoczonych), wywołują duże zainteresowanie wśród słuchaczy i zmuszają wszystkich do samodzielnej pracy, lecz zajmują bardzo wiele czasu i stąd nie mogą być często stosowane. Pożyteczne też są łatwe wypracowania domowe, jeśli nawet nie wszyscy, a tylko niektórzy uczniowie je wykonają. Wobec bardzo bowiem nierównego poziomu, niezmiernie ważną jest rzeczą indywidualne traktowanie słuchaczy, zależne od ich uzdolnień, zainteresowań i warunków pracy domowej. W dalszym ciągu należy wspomnieć o pracy pod kierunkiem, tak modnej dzisiaj także w oświacie pozaszkolnej, lecz możliwej tylko pod warunkiem posiadania przez słuchaczy podręczników i to jednakowych. Może ona istotnie odegrać dużą rolę w usamodzielnieniu słuchaczy, nie sądzę jednak, aby przy nauczaniu historii na K. dla D. stała się kiedykolwiek metodą dominującą. Najbliższy kontakt nauczyciela ze słuchaczami wydaje się być nieodzownym, jeśli historia ma spełnić swoją misję wychowawczą. To też, jakkolwiek urozmaicenie metody celem możliwie największego ożywienia lekcji jest bardzo wskazane, tem niemniej najbardziej zasadniczymi elementami metodycznymi jest — barwny wykład i rzeczowa dyskusja.

W końcu tych uwag nad metodami należy wspomnieć o konieczności posiadania przez każdą godzinę lekcyjną wyraźnego celu zarówno wychowawczego, jak i poznawczego. Postulat ten w więk-



szej mierze, niż gdzieindziej, winien być przestrzegany na Kursach, gdzie niestałość materiału ludzkiego i tylokrotnie wspomnianą trudność pamięciowego opanowania przedmiotu, zmusza do wyciągania doraźnej korzyści z każdej pojedynczej lekcji.

### P o m o c e   n a u k o w e .

Wszystkie niemal pomoce naukowe, stosowane w szkolnictwie powszechnem, są używane także na Kursach dla Dorosłych. Najbardziej jednak dostępną i rozpowszechnioną pomocą przy nauczaniu historii jest mapa ścienna fizyczna Polski, a także polityczna Europy. Rzadziej są w użyciu (ze względów finansowych) mapy historyczne. Z tych najbardziej wydają się potrzebnymi mapa Odrodzenia Państwa Polskiego Natansona - Leskiego, oraz jedna z map w. XVII lub XVIII, a więc Polska Mocarstwowa Natansona, lub Polska 1772 r. Semkowicza. Z innych map bardzo pożądaną jest mapa narodowościowa Wąsowicza. Mapa fizyczna jest tym najważniejszym konkretnym elementem, który zbliża słuchaczowi przeszłość do teraźniejszości i czyni ją bardziej dostępną. Mapa uaktywnia słuchacza, zwłaszcza o ile uczeń posiada sam przed sobą mapkę podręczną (Polski fizycznej Romera), co w wielu wypadkach ma miejsce, a co może i powinno stać się ogólną regułą. Na mapie Polski fizycznej Romera dużą rolę odgrywa granica Polski przedrozbiorowej, która zawsze wywołuje u słuchaczy zdziwienie i podziw dla wielkości dawnej Rzeczypospolitej i pozwala odtworzyć jej dawne terytorjum. Mapa historyczna rzadziej znajduje zastosowanie, wymaga bowiem częstego długiego wyjaśnienia i nie jest tak ściśle związana z rzeczywistością dzisiejszą, jak mapa fizyczna. Może ona być jednak (o ile warunki finansowe Kursów na to pozwolą) bardzo użyteczna z mapą fizyczną dla łatwiejszego wzrokowo uchwycenia przez słuchaczy rozmiarów i kształtów dawnej Rzeczypospolitej oraz stosunków sąsiedzkich. Konieczną jest również mapa polityczna Europy, ilekroć mowa jest o sąsiadach Polski lub wydarzeniach ogólnie - europejskich, a także sięgać wypada do mapy świata. Duże zastosowanie mogłyby znaleźć historyczne mapki konturowe. Bardzo rozpowszechnioną na Kursach pomocą naukową — są przezrocza. O ile jednak przy nauczaniu geografii odgrywają one rolę podstawową i są punktem wyjścia dla wielu lekcji, o tyle przy nauczaniu historii odgrywają rolę jedynie uboczną, jako ilustracja, urozmaicenie, a zwłaszcza ułatwienie przy powtórzeniu. Składa się na to brak dostatecznej ilości przezroczy dla odtworzenia jednostkowego zagadnienia lekcyjnego, charakter nauczania, polegający nietyle na zaznajamianiu

niu z kulturą materialną epoki, ile raczej z rozwojem wypadków, ich przyczynami i skutkami i wreszcie mały wymiar czasu, zmuszający do jaknajwiększej jego ekonomji. To też pożyteczniejszą rolę mogłyby odegrać tablice i obrazy historyczne, pokazywane w pewnych momentach, a rozbudzające zainteresowanie i przykuwające uwagę słuchaczy.

Dużą rolę w nauczaniu historii na Kursach mają wycieczki historyczne<sup>2)</sup>. Najczęstszymi są wycieczki do Zamku, Łazienek, muzeum Wojska i Sztuki Zdobniczej (dział muz. Narodowego), do muzeum Archeologicznego, Zachęty Sztuk Pięknych (malarstwo historyczne na wystawie stałej), na Stare Miasto, do Wilanowa; rzadziej do Katedry, Cytadeli, na Wolę, Powązki, do Grochowa i Raszyna. Nie trzeba uzasadniać, jak wielką rolę pomocniczą w nauczaniu historii odgrywają wycieczki, pragnę tylko zwrócić uwagę na pewne trudności z niemi związane. Oto rzadko zdarza się uzyskać ich korelację z programem, gdyż większość wymienionych wycieczek przypada na II-gie półrocze nauczania historii, a 8-my, ostatni poziom Kursów dla Dorosłych. Tymczasem znaczna ilość słuchaczy odbywa podobne wycieczki na niższych poziomach. Ograniczenie zaś wycieczek historycznych jedynie do najwyższych poziomów, na których wykładana jest historia, byłoby szkodliwe ze względów wychowawczo-obywatelskich, gdy tylko pewien i to niewielki procent słuchaczy osiąga wyższe stopnie.

Dużą pomoc w nauczaniu historii, większą niż np. w szkolnictwie powszechnem — odgrywa lektura domowa. Beletrystyka historyczna (Sienkiewicz!) oraz drobne popularne broszurki cieszą się dużą poczytnością. Nieraz się zdarza, że słuchacz dwukrotnie czyta tę samą książeczkę, aby lepiej sobie jej treść utrwalić. Nie trzeba dowodzić, że w zakresie popularnej lektury historycznej mamy ogromne luki, a ten materiał, który istnieje, nie posiada wysokich walorów ani dydaktycznych, ani wychowawczych, ani naukowych. Dość powiedzieć, że do epoki piastowskiej brak niemal zupełny jakiegokolwiek lektury, z dużej zaś ilości broszurek, odnoszących się np. do powstań, tylko znikoma ilość posiada istotne walory. Tymczasem popularna literatura historyczna może odegrać ogromną rolę w urzeczywistnieniu obywatelskiem i tworzeniu kultury historycznej szerokich mas. Zachęcony do niej raz czy to na Kursach dla Dorosłych, czy w innej instytucji robotnik czy rzemieślnik polski, będzie z niej ko-

---

<sup>2)</sup> Wycieczki różnego typu odbywają się na Kursach prawie każdej niedzieli, przyczem słuchacze żadnych kosztów nie ponoszą.

rzostał niejednokrotnie, o ile w dostępnych mu bibliotekach znajdzie rzeczy interesujące a pożyteczne.

Sprawę podręcznika zostawiłam celowo na koniec tego szkicu, aby mu poświęcić nieco więcej uwagi. W początkowej koncepcji Kursów dla Dorosłych systematyczna praca była przewidziana jedynie w zakresie języka polskiego i rachunków. To też wcześniej za- troszczono się o podręczniki dla tych przedmiotów, zarówno treścią swą, jak i formą dostosowane do swoistych warunków pracy na Kursach. Co pewien czas powtarzające się reedycje tych podręczników doprowadziły do względnie dużej ich doskonałości. Tymczasem geografia, nauka obywatelska i historia, czy t. zw. „przedmioty trzecie“, były pomyslane początkowo, jako przedmioty pogadankowe. Wprawdzie stopniowo charakter ten ulegał zmianie, przedmioty te otrzymały szczegółowe programy i instrukcje, aż wreszcie po uzyskaniu przez każdy z nich po 3 godziny tygodniowo oraz wprowadzeniu egzaminów wstępnych, pozornie „przedmioty trzecie“ zostały podniesione na ten sam poziom, na jakim znajdują się polski i rachunki. W istocie jednak poziomu tego nie osiągnęły. A jedną z głównych tego stanu przyczyn jest brak podręcznika, a stąd obowiązkowej nauki domowej słuchacza oraz niemożności uzupełnienia opuszczonych lekcji. Krytyczne zaś w tej chwili położenie Kursów, jako instytucji, oraz kryzys ogólny, nie wróżą narazie nic dobrego w tej mierze na przyszłość. Niektórzy nauczyciele radzą sobie przez wprowadzenie któregoś z podręczników, używanych dla dzieci w szkołach powszechnych. Wyniki, jeśli chodzi o przyswojenie materiału, podobno dobre, a władze kursowe przychylnie do tej inowacji się odnoszą. Powstaje tu jednak bardzo poważne zagadnienie. Czy podręcznik, którego nabycie ze względu na wysoką cenę jest dla słuchacza niezmiernie trudne, spełni istotnie swą doniosłą rolę? czy w wielu wypadkach nie okaże się zbędnym, a czasem wręcz szkodliwym? Wszystkie bowiem istniejące podręczniki o poziomie odpowiednim dla Kursów, jako pisane dla dzieci, a więc dostosowane do ich żywej wyobraźni, dobrej pamięci a słabo rozwiniętych procesów myślowych i braku zainteresowań zagadnieniami naukowymi, a nadto obliczone na 2 lub 3 lata nauki, posiadają trzy kapitalne wady, jeśli chodzi o słuchaczy Kursów dla Dorosłych. Po pierwsze są zbyt obszerne i mają niewłaściwy układ, po drugie — obrazowe i naiwne, często anegdotyczne podejście do wydarzeń, a tem samem nie uwypuklają rozumowej ich strony i pomijają zupełnie niektóre ważne dla dorosłych, za trudne dla dzieci zagadnienia i po trzecie wreszcie — są przeładowane faktami, które umysł dorosłego ucznia nie jest w stanie pamięciowo opanować. Temu

ostatniemu zarzutowi podlegają one także ze strony szkolnictwa powszechnego, tem dotkliwiej daje się to odczuć, jeśli chodzi o Kursy dla Dorosłych. W tych warunkach tylko rzadko może podręcznik zastąpić wykład i stać się podstawą samodzielnej pracy ucznia i jako pomoc przy domowym powtórzeniu lekcji; może nieraz zaciemnić i zagmatwać myśl, którą nauczyciel starał się przeprowadzić. Stała więc pomocą być nie może. Wysuwa się postulat napisania podręcznika dla dorosłych, dostosowanego do ich psychiki i zdolności umysłowych oraz do programy Kursów.

Dobry i tani podręcznik, o jasnym, barwnym, interesującym tekście, z wyraźnie i zdecydowanie wysuniętymi zagadnieniami, opatrzone pewną ilością dobrze wykonanych i starannie dobranych ilustracji (przedewszystkiem reprodukcje obrazów historycznych wielkich malarzy), kilku bezbarwnymi (ze względu na koszty) mapkami historycznymi, oraz rozumnie ułożonemi pytaniami do każdej jednostki lekcyjnej — stałby się nietylko pierwszorzędną pomocą przy nauce historii, ułatwiając przyswojenie i utrwalenie wiadomości, zmuszając do samodzielnej pracy domowej i klasowej, umożliwiając uzupełnienie opuszczonych lekcji, dziś beznadziejnie traconych, ale także podniósłby w umyśle słuchacza prestige samego przedmiotu. W pojęciu bowiem słuchacza nauka — to przedewszystkiem książka.