

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ.

POD REDAKCJĄ

D^{RA} HENRYKA ROWIDA

ROCZNIK VIII.

1921.

P. 80



KRAKÓW 1921.

NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH.



660



SPIS RZECZY.

I. Artykuły.

Str. Zesz.

<i>H. R. Aniela</i> Szycówna	1,	I.
<i>H. Rowid.</i> Rozwój ustawodawstwa szkolnego w dobie obecnej	4,	I.
<i>M. Grzegorzewska.</i> Znaczenie psychopedagogiki dziecka anormalnego w studiach nauczyciela	10,	I.
<i>F. Jaros.</i> Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym	15, I; 14, IV; 40, VI; 12,	IX.
<i>H. Rowid.</i> Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym	34,	I.
<i>M. Librachowa.</i> Najnowsze elementarze	43,	I.
<i>Dr J. Mirski.</i> Szkoła wychowawcza	1,	IV.
<i>A. Nitschowa.</i> O „nauce o Polsce”	33,	IV.
<i>St. Szober.</i> Ustalenie polskiej terminologii gramatycznej	36,	IV.
<i>St. Tatarówna.</i> O ideał nauczyciela	1,	VI.
<i>H. Rówid.</i> Stosunek szkoły powszechnej do średniej	5,	VI.
<i>Komisje Referentów i Szkolna.</i> Wspólny program naukowy kl. V, VI, i VII szkoły powszechnej tudzież kl. I, II i III szkoły średniej ogólnie kształcącej	13,	VI.
<i>h. Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa</i>	65,	VI.
<i>H. Rowid.</i> Nauka Rzeczy Ojczyстых	1,	IX.
<i>H. L. Sierakowska.</i> Nauka czytania—materiały i obserwacje	38,	IX.
<i>H. Witkowska.</i> Z obcych czasopism	46,	IX.
<i>h. Obecny stan szkolnictwa w Bułgarii</i>	50,	IX.
<i>Wł. Kłosiński.</i> W sprawie artykułu p. Librachowej „Najnowsze elementarze”	52,	IX.

II. Literatura pedagogiczna i przegląd czasopism.

<i>Dr W. Chrupek.</i> Z literatury pedagogicznej	55,	I.
<i>Karol Homolacs.</i> Podstawowe zasady budowy ornamentu płaskiego i metodyka kursu zdobniczego (<i>St. Wójcik</i>)	39,	IV.
<i>Higiena Szkolna.</i> Podręcznik zbiorowy. Pod red. <i>Dra Stanisława Kopczyńskiego (h.)</i>	71,	VI.
<i>Lucjan Zarzecki.</i> Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie (<i>H. R.</i>)	72,	VI.
<i>Teodor Wierzbowski.</i> Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej (<i>Mgr</i>)	56,	IX.
<i>Stanisław Matzke.</i> Zasady rysunku początkowego (<i>G.</i>)	57,	IX.
<i>Przegląd czasopism pedagogicznych</i>	63, I; 47, IV; 78, VI; 62,	IX.
<i>Zapiski bibliograficzne</i>	64, I; 48, IV; 79, VI; 64,	IX.

III. Kronika pedagogiczna.

Str. Zesz.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie	57, I; 44,	IV.
Kurs metodyki arytmetyki	58,	I.
Instytut Pedagogiczny przy Uniwersytecie Lubelskim	58,	I.
Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P.	58, I; 74,	VI.
Z posiedzeń miesięcznych lekarzy szkolnych	59,	I.
Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce	60,	I.
Tablice poglądowe do nauki o Polsce	60,	I.
Wskazania zdrowotne	61,	I.
Kursy dla pracowników oświatowo-kulturalnych	45.	IV.
Instytut Rousseau'a w Genewie	45,	IV.
Instytuty pedagogiczne we Francji	46,	IV.
Amerykańska Liga Szkolna	46,	IV.
Statut Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P.	75,	VI.
Państwowy Instytut nauczycielski w Warszawie	76,	VI.
Z prasy pedagogicznej	77,	VI.
Komitet redakcyjny Encyklopedji Wychowawczej	59,	IX.
O nawiązanie stosunków ze światem pedagogicznym we Francji	59,	IX.
Bibliografia Pedagogiczna	59,	IX.
Szkolnictwo w Czechach	59,	IX.
Zakłady wychowawcze Tołstoja	60,	IX.
Szkoła nowego typu w Cambridge	60,	IX.
Szkoła doświadczalna w Dreźnie	61,	IX.
Wystawa ilustrująca rozwój i życie dziecka	61,	IX.
Rocznik Pedagogiczny	62,	IX.

IV. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego“ w roku 1921.

Str. Zesz.

<i>Dr Wiktor Chrupek</i>	55,	I.
<i>Marja Grzegorzewska</i>	10,	I.
<i>F. Jaros</i>	15, I; 14, IV; 40, VI; 12,	IX.
<i>M. Lipska-Librachowa</i>	43,	I.
<i>J. Mgr.</i>	56,	IX.
<i>Dr Józef Mirski</i>	1,	IV.
<i>Aniela Nitschowa</i>	33,	IV.
<i>Henryk Rowid</i> 1, I; 4, I; 34, I; 5, VI; 72, VI;	1,	IX.
<i>H. L. Sierakowska</i>	38,	IX.
<i>Stefanja Tatarówua</i>	1,	VI.
<i>Helena Witkowska</i>	46,	IV.
<i>Stanisław Wójcik</i>	39,	IV.



RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNI

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI:
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO”:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POW.
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Ś. p.

ANIELA SZYCÓWNA

1869 † 1921

W dniu 26. lutego 1921 r. zmarła w Warszawie Aniela Szycówna. Zgon znakomitej Nauczycielki i wybitnej autorki pedagogicznej wywołał głęboki i szczery żal w nauczycielstwie i społeczeństwie polskiem; szkolnictwo zaś nasze w okresie budowania bolesną ponosi stratę. Całe Swoje życie poświęciła ś. p. Szycówna jednej wielkiej idei — dobru szkoły polskiej, którą gorąco umiłowała i dla której pracowała bez wytchnienia. Umarła na posterunku, bo do ostatniej niemal chwili pochłonięta była pracą nauczycielską i autorską.

Ś. p. Aniela Szycówna, ur. w Warszawie r. 1869 obrała zawód nauczycielski tuż po skończeniu żeńskiej szkoły średniej. Równocześnie z pełnieniem obowiązków w szkole oddała się z całym zapamiętaniem samokształceniu pedagogicznemu. Własną, usilną pracą, w warunkach nader trudnych zdobywała wiedzę pedagogiczną; która zrazu musiała być dorywcza, niesystematyczna. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, kiedy do Warszawy wrócił po odbyciu studiów zagranicą Władysław Dawid, najwybitniejszy nasz pedagog ostatniej doby, rozpoczyna się nowy okres w życiu i działalności ś. p. Szycówny. Pod kierunkiem znakomitego uczonego zdobywa systematyczną wiedzę pedagogiczną, zdobywa metodę pracy naukowej.

W owym czasie nie miała Warszawa polskich instytucyj nau-

kowych w rodzaju później stworzonego T-wa psychologicznego, T-wa Kursów naukowych, T-wa badań nad dziećmi i t. p., gdzieby młodzi badacze oddawać się mogli systematycznym studjom. Praca naukowo-pedagogiczna i przygotowanie nauczycieli polskich polegało głównie na urządzaniu kursów, cykliów odczytowych z zakresu psychologii i pedagogiki. Wykładał te działy — nieraz w prywatnych mieszkaniach — Dawid. Około niego skupiło się grono osób, owianych gorącym pragnieniem zdobycia wiedzy pedagogicznej. Do najwybitniejszych uczenic jego należała ś. p. Szyćówna, która też wkrótce została współpracowniczką znakomitego pedagoga i kontynuatorką zapoczątkowanej u nas przez Dawida nowej gałęzi nauki, a mianowicie psychologii dziecka. Ś. p. Szyćówna pracuje w jednym wówczas czasopiśmie warszawskim, poświęconem wychowaniu, w „Przeglądzie Pedagogicznym” pod redakcją Dawida. Badania rozpoczęte przez Dawida, a mające na celu poznanie duszy dziecka polskiego, pobudziły ś. p. Szyćównę do intensywnej pracy na tem polu.

W r. 1899 wydaje książkę „Rozwój pojęciowy dziecka w okresie lat 6 do 12”, jako uzupełnienie pracy Dawida „Zasób umysłowy dziecka”. Badania Dawida wykazują, jakie doświadczenia i spostrzeżenia ze świata otaczającego posiada dziecko w okresie nauki elementarnej, Szyćówna zaś zajmuje się we wspomnianej książce badaniami, zmierzającymi do poznania, jakie pojęcia wytwarza umysł dziecka na podstawie tego zasobu umysłowego. Do zakresu tego należy też rozprawa Szyćówny „O zadaniach i metodach psychologii dziecka” (Warszawa 1901), która wyszła potem w II-gim wydaniu p. t. „Jak badać umysł dziecka” (Warszawa 1904). Obszerniejszą rozprawę na temat „psychologii dziecka” zamieściła również Szyćówna w tomie IX-tym Encyklopedji Wychowawczej.

Obok zagadnień teoretycznych, dotyczących podstaw wychowania porusza też znakomita autorka tematy z zakresu pedagogiki praktycznej, które opracowuje z niezwykłą sumiennością i zasobem rozległego doświadczenia, zdobytego w pracy szkolnej. Jedną z najlepszych prac ś. p. Szyćówny jest książka „Ogólne zasady nauczania” z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej. Myśl przewodnią autorki, jaką opromienia to dziełko, charakteryzują najlepiej słowa Jej, zawarte w Przedmowie do II-go wydania: „Ludziom dobrej woli, wszystkim tym, którzy wraz ze mną pracują nad budową gmachu przyszłej szkoły polskiej, a przede wszystkim dobrej szkoły powszechnej, przez podniesienie wykształcenia nauczycieli, i tej młodzieży pełnej zapału, która co-rocennie zapełnia seminarja, aby później służyć Ojczyźnie przez szerzenie oświaty, i tym moim kolegom i koleżankom, rozsianym po miastach i wioskach polskich już na posadach, a przecież ciągle żądnym wiedzy i kształcącym się nieustannie, poświęcam tę skromną pracę i będę szczęśliwa, gdy drugie wydanie spotka się z równą życzliwością, jak poprzednie”.

Ostatnie dwa lata Śwego życia poświęciła ś. p. Szyćówna opracowaniu dzieła, które jest poważnym i trwałym dorobkiem

naszej literatury pedagogicznej. Jest to „Metodyka wypracowań” (Warszawa Część I. 1919 i Część II. 1921), w której autorka rozpatruje podstawy psychologiczne i historyczne metodyki ćwiczeń piśmiennych, omawia zasady metodyczne i ich zastosowanie. Dzieło to jest owocem kilkuletnich badań i studiów ze szczególnym uwzględnieniem psychologii dziecka polskiego, jego zdolności do wyrażania myśli i uczuć. Jako przewodnicząca Polskiego T-wa badań nad dziećmi gromadziła ś. p. Szcówna wypracowania piśmienne dzieci polskich ze wszystkich prawie dzielnic i dała nauczycielstwu książkę prawdziwie wartościową, zarówno pod względem naukowym, jak i praktycznym — książkę, która pobudza pedagoga do pracy samodzielnej, do inicjatywy, do pogłębienia nauki języka ojczystego.

To są obszerniejsze prace zasłużonej autorki: Oprócz tych dzieł ogłasza sporą ilość artykułów i rozpraw z zakresu psychologii dziecka, pedagogiki, metodyki i t. p. w czasopismach naukowych i w pracach zbiorowych n. p. w „Prądach w nauczaniu języka ojczystego”. Jest współpracowniczką „Wychowanie w domu i w szkole”, Nowych Torów, które redaguje od 1908—1909 r., „Muzeum”, „Ruchu Pedagogicznego”, „Ruchu Filozoficznego” i innych. Chcąc mieć pojęcie tej niezmordowanej działalności pedagogiczno-literackiej ś. p. Szcówny, trzeba zaglądnąć do „Bibliografii”, którą wydała przed Kongresem brukselskim w języku francuskim p. t. „Bibliographie pédologique polonaise” (Warszawa 1911). Każdy ważniejszy objaw w życiu pedagogicznym zagranicą i w Polsce śledzi bacznie i omawia w prasie, celem zainteresowania szerokich sfer nauczycielstwa, celem utrzymania kontaktu z nauką i postępem pedagogicznym. To też ś. p. Szcówna wiele ma w tem zasługi, że życie pedagogiczne w Polsce coraz żywszem biło tętnem w ostatnich lat dziesiątkach. Pracuje nie tylko nad rozwojem myśli pedagogicznej w Polsce, ale czuwa zarazem, by naród nasz — jakkolwiek pozbawiony do niedawna samodzielnego bytu politycznego, niepozostawał na uboczu w zbiorowych usiłowaniach i w zbiorowej pracy kulturalnej narodów wolnych. Jako przedstawicielka polskiego świata pedagogicznego bierze żywy i czynny udział w międzynarodowych kongresach wychowania w Paryżu, Genewie i Brukseli, głosząc wszędzie i stwierdzając czynem, że naród pozbawiony chwilowo przez brutalną przemoc własnej państwowości, żyje — że przygotowuje swe wyzwolenie, że czuwa nad wychowaniem pokoleń, owianych duchem wolności i niepodległości.

Owocną była też działalność ś. p. Szcówny, jako nauczycielki. Wychowywała liczne zastępy nauczycielstwa, ucząc i wykładając w różnych zakładach i na wakacyjnych kursach. Jako prelegentka przyjeżdżała do Krakowa i Zakopanego, gdzie na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich w r. 1913 wykladała o nowych prądach w dziedzinie dydaktyki. Do ostatniej chwili pracowała jako nauczycielka w Wolnej Wszechnicy warszawskiej, gdzie miała katedrę pedagogiki. Obok pracy nauczycielskiej objęła w r. 1920 szaczone i odpowiedzialne stanowisko reda-

którki czasopisma „Szkoła Powszechna”, które Jej powierzyło Ministerstwo Wyznań Rel. i Oświecenia Publ. Ostatni zeszyt tego wydawnictwa za pierwszy kwartał b. r. wyszedł jeszcze pod redakcją ś. p. Szycówny.

Spuścizna literacka i pedagogiczna Zmarłej bogata jest w owocne myśli, a przede wszystkim owiana gorącym ukochaniem szkoły i dziatwy polskiej, dla dobra której pracowała do ostatniego tchnienia. W dziejach polskiej pedagogii ś. p. Aniela Szycówna zajmie miejsce zaszczytne i wybitne, jako strażniczka ducha narodowego w czasach niewoli i jako budownicza polskiej szkoły w chwili jej odrodzenia w wolnej Rzeczypospolitej.

H. R.

Rozwój ustawodawstwa szkolnego w dobie obecnej.

Konstytucję Państwa Polskiego uchwalił Sejm Ustawodawczy w dniu 7 marca 1921. Z tą chwilą postanowienia jej wchodzą w życie i rozpoczynają dzieło przekształcania życia obywatelskiego w jego najróżnorodniejszych dziedzinach — dzieło zrastania się i konsolidacji wszystkich do niedawna rozprószonych i rozdartych sił narodu. Jednym z najważniejszych czynników, zadaniem którego będzie tworzenie jedności duchowej społeczeństwa, budowanie od podstaw potęgi kulturalnej i materialnej Narodu — to państwowa szkoła polska. Sprawie edukacji narodowej poświęca nasza Konstytucja sześć artykułów, t. j. 94, 103, tudzież 117 do 120 włącznie.

Artykuły te postanawiają:

1. Obywatele mają obowiązek wychowania swoich dzieci na prawych obywateli Ojczyzny i zapewnienia im conajmniej początkowego wykształcenia.

Obowiązek ten określi bliżej ustawa (Artykuł 94).

2. Dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniedbane pod względem wychowawczym — mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie oznaczonym ustawą.

Osobne ustawy normują opiekę macierzyństwa.

Praca zarobkowa dzieci niżej lat 15-tu, praca nocna kobiet i robotników młodocianych w gałęziach przemysłu, szkodliwych dla ich zdrowia jest zakazana.

Stałe zatrudnienie pracą zarobkową dzieci i młodzieży w wieku szkolnym jest zakazane. (Artykuł 103).

3. Badania naukowe i ogłaszanie ich wyników są wolne. Każdy obywatel ma prawo nauczać, założyć szkołę lub zakład

wychowawczy i kierować niemi, skoro uczyni zadość warunkom w ustawie przepisany, w zakresie kwalifikacji, bezpieczeństwa powierzonych mu dzieci i lojalnego stosunku do Państwa.

Wszystkie szkoły i zakłady wychowawcze, zarówno publiczne jak i prywatne, podlegają nadzorowi władz państwowych w zakresie przez ustawy określonym. (Artykuł 117).

4. W zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkową dla wszystkich obywateli Państwa. Czas, zakres i sposób pobierania tej nauki określi ustawa. (Artykuł 118).

5. Nauka w szkołach państwowych i samorządowych jest bezpłatna.

Państwo zapewni uczniom wyjątkowo zdolnym a niezamożnym stypendja na utrzymanie w zakładach średnich i wyższych. (Artykuł 119).

W każdym zakładzie naukowym, którego program obejmuje kształcenie młodzieży poniżej lat 18, utrzymywanym w całości lub w części przez Państwo lub ciała samorządowe, jest nauka religii dla wszystkich uczniów obowiązkową. Kierownictwo i nadzór nauki religii w szkołach należy do właściwego związku religijnego z zastrzeżeniem naczelnego prawa nadzoru dla państwowych władz szkolnych. (Artykuł 120).

Przytoczone tutaj artykuły Konstytucji i uchwalone już przedtem ustawy o uposażeniu nauczycieli — to kamienie węgielne, na których oprzeć się ma potężny gmach edukacji narodowej w Rzeczypospolitej. W ramach postanowień Konstytucji rozpocznie się teraz opracowywanie szczegółowych ustaw szkolnych.

Zdobycie ustawodawstwa szkolnego, zgodnego z duchem epoki, opartego na wynikach nauki, stanowi dzisiaj przedmiot usilnych starań i wyteżającej pracy we wszystkich niemal państwach europejskich. Najgłębsze umysły ludzi nauki, najznakomitsi mężowie stanu, ciała ustawodawcze i samorządowe, związki i stowarzyszenia zawodowe i oświatowe, poświęcają swą uwagę sprawie wychowania publicznego, w tem przeświadczeniu, że od trafnego ujęcia i rozwiązania tej kwestji zależy odrodzenie narodów, zależy odrodzenie Człowieka, ciężko nawiedzonego w swej najgłębszej jaźni. Dobra edukacja usunie i wypleni te straszne spustoszenia, jakie pozostawiła w duszach ludzkich wielka wojna światowa.

Jednem z pierwszych państw europejskich, które się zdobyły na nowoczesne ustawodawstwo szkolne — to Anglja.

Jeszcze w sierpniu 1918 roku, a więc w czasie, gdy burza światowa nie dobiegła kresu, uchwalił parlament angielski nową ustawę o wychowaniu publicznem, zwaną Education Act. Główną zasługę w dojściu do skutku tej Ustawy ma — jak donosi „Szwajcarska Gazeta Nauczycielska“ (Schweizerische Lehrerzeitung) — minister oświaty w gabinecie Lloyd'a George'a H. A. L. Fisher, sam znakomity pedagog i znawca szkolnictwa. W swoim projekcie Ustawy Edukacyjnej wytknął on sobie cel trojaki: Po pierwsze — rozbudowę szkoły powszechnej, powtórę — organizowanie i zakładanie publicznych szkół średnich, wreszcie

praktyczne zastosowanie zdobyczy i wyników naukowych z zakresu pedagogiki i nauki o dziecku.

Działalność swą rozpoczął minister Fisher od unormowania poborów nauczycieli szkół elementarnych i średnich w tem przeświadczeniu, że najistotniejszym warunkiem rozwoju szkolnictwa jest zastęp nauczycieli, dobrze do zawodu przygotowanych i oddanych sprawie wychowania, a takich zapewnić sobie może państwo przy pomocy odpowiedniego uposażenia. Wkrótce potem ogłosił angielski minister oświaty pierwszy zarys Ustawy Edukacyjnej (Education Bill) i przedłożył go parlamentowi, a właściwie całemu narodowi, wzywając ogół obywateli angielskich do bezwzględnie szczerzej krytyki swego projektu. Na licznych zebraniach nauczycieli, robotników, członków rozmaitych stowarzyszeń oświatowych i samorządów szkolnych wyjaśniał idee przewodnie Ustawy Edukacyjnej, podkreślając znaczenie jej dla rozwoju Anglii w najbliższej przyszłości.

Ustawa spotkała się z przychylnem przyjęciem u ogółu obywateli zarówno w kraju, jak i na froncie (o takich sprawach publicznych Anglicy, strzegąc swych praw obywatelskich, wypowiadali swą opinię nawet i w okopach), ale znaleźli się też i groźni przeciwnicy projektu w sferach potentatów przemysłu tkackiego w prowincji Lancashire. Dostrzegli oni zawarte w Ustawie Edukacyjnej postanowienie, które unicestwiało dalsze wyzyskiwanie dzieci w wieku szkolnym, zajętych jako tanie siły robocze w przemyśle tkackim. W samym tylko okręgu Lancashire liczba tych dzieci fabrycznych wynosiła 25.000. Wobec groźby utracenia taniej siły roboczej właściciele fabryk zwalczali bezwzględnie projekt nowej ustawy szkolnej. Po stronie ministra stanął jednak ogół nauczycieli i zawodowe związki robotników, co przyczyniło się do zwycięstwa Ustawy Edukacyjnej, gwarantującej między innymi także i ochronę dziecka (Children's Act) w okresie nauki szkolnej.

Mając zapewnione poparcie znakomitej większości narodu, czuwał minister Fisher nad szybkim załatwieniem ustawy w parlamencie. Po pierwszym i drugim czytaniu w Izbie Gmin wpłynęła Ustawa Edukacyjna do Komisji, gdzie toczyły się obrady nad poszczególnymi artykułami, poczem wróciła do Izby Gmin i uchwalona została w trzecim czytaniu. Po przyjęciu przez Izbę Lordów Ustawa Edukacyjna uzyskała sankcję i odrazu poczęła wchodzić w życie.

Przytoczymy tu najważniejsze postanowienia angielskiej Ustawy Edukacyjnej — Education Act — z r. 1918:

1. Poszczególnym władzom szkolnym miejscowym przysługuje w ramach państwowego ustawodawstwa szkolnego prawo inicjatywy. Przedkładają one wnioski i plany w sprawie otwarcia i organizowania w ich okręgu takich typów szkół, które najlepiej odpowiadają miejscowym warunkom i potrzebom gospodarczym. (Szkoly uzupełniające, zawodowe, średnie i t. p.). Z chwilą, kiedy najwyższa władza wychowania publicznego (*Board of Education*) przedłożony plan zatwierdzi, dotyczący okręg szkolny ma prawo korzystania z państwowej dotacji.

W artykule tym dano wyraz zasadzie decentralizacji. Ustawa chce tą drogą wywołać owocne współzawodnictwo między poszczególnymi Okręgami w dziedzinie edukacji publicznej, uwzględniając równocześnie miejscowe warunki gospodarcze i społeczne.

2. *Education Act* ustanawia obowiązkową naukę codzienną do końca 14 roku życia. Miejscowym władzom szkolnym pozostawia *E. A.* możliwość rozszerzenia obowiązkowej nauki codziennej do 15 roku życia, zarówno dla chłopców jak i dziewcząt.

Prawo to jest nową i doniosłą zdobyczą dla rozwoju szkolnictwa angielskiego. Według dawniejszych ustaw szkolnych władze miejscowe miały prawo zwalniania dzieci, już 11-letnich od obowiązkowej nauki codziennej. Do dzieci zaś pracujących w fabrykach stosowano t. zw. system półokresowy, umożliwiający w okresie nauki pracę zarobkową dzieci. Wprowadzając obowiązkową naukę do 14 roku życia, ratuje ustawa dziesiątki tysięcy dzieci poniżej lat 14-tu od skarbłowacenia, na jakie je naraża wegetacja w ustawicznym pyłe fabrycznym.

3. Ustawa Edukacyjna zarządza obowiązkową naukę w szkole uzupełniającej do 18 roku życia. Do tej nauki obowiązana jest młodzież, która nie korzysta w tym okresie t. j. między 14 a 18 rokiem życia z nauki w innej szkole, n. p. zawodowej lub średniej ogólnie kształcącej.

Obowiązkowa szkoła uzupełniająca z liczbą conajmniej 320 godzin nauki rocznie przystosowana być winna do warunków gospodarczych danego okręgu. Zadaniem tej szkoły jest nie tylko kształcenie zawodowo-praktyczne, ale także rozwój całej osobowości wychowanka, a więc wychowanie fizyczne, rozwój charakteru i umysłu. W szkole uzupełniającej nie wolno urządzić nauki w niedziele, ani w dni, przeznaczone na naukę religii, ani też w czasie ferij. Uczeń winien mieć na naukę conajmniej dwie godziny dziennie wolne od pracy.

4. Dzieci poniżej lat 12-tu nie wolno wcale zatrudniać pracą zarobkową, dzieci zaś w wieku między 12—14 rokiem życia zakazuje ustawa zajmować pracą zarobkową w czasie dni szkolnych. W inne dni, n. p. podczas wakacji dzieci tych nie wolno zatrudniać pracą zarobkową przed 6-tą godziną rano i po 8-mej wieczorem. Władza szkolna ma obowiązek wkroczyć, o ile na mocy orzeczenia lekarza stwierdzi, że dziecko z powodu zatrudnienia w fabryce nie korzysta należycie z nauki. W takich wypadkach przysługuje władzom nałożenie kary na pracodawców, względnie na rodziców w wysokości od 2—5 funtów szterlingów. Istnieją także osobne przepisy ochronne, dotyczące dzieci zajętych sprzedają lub też biorących udział w różnych widowiskach.

5. Nauczanie we wszystkich szkołach codziennych i uzupełniających jest bezpłatne. Państwo przyczynia się conajmniej w połowie do pokrycia kosztów utrzymania szkół elementarnych i uzupełniających.

6. „*Education Act*” ustanawia prawo wyłączenia miejsc odpowiednich pod budowę szkół i na zakładanie boisk i placów zabawowych dla młodzieży szkolnej.

7. Miejscowym władzom szkolnym przyznaje Ustawa Edukacyjna prawo zakładania kolonij wakacyjnych, urządzenia boisk zabawowych, budowania zakładów kąpielowych dla młodzieży i t. p. Istnieje też obowiązkowa opieka lekarska nad młodzieżą szkół średnich i zawodowych.

Postanowienia przytoczone tutaj wskazują, że najnowsza angielska Ustawa Edukacyjna z r. 1918 oznacza duży krok naprzód w rozwoju szkolnictwa Wielkiej Brytanji. Cechuje ją nowoczesny duch pedagogiczny, a zarazem rozumna zasada państwowa. „Education Act” — jak brzmi urzędowa nazwa ustawy — przyznaje dużo swobód miejscowym czynnikom obywatelskim, zapewnia im prawo inicjatywy w zakresie edukacji narodowej i pomocy finansowej (zasada decentralizacji), ale przestrzega równocześnie zasady jedności (centralizacji), gdzie chodzi o ogólne interesy narodowe i państwowe.

W nowej Konstytucji Państwa Niemieckiego (z 11 sierpnia 1919 r.) sprawa wychowania zajmuje poczesne miejsce. Rozdział IV-ty Konstytucji poświęcony jest kształceniu młodzieży i szkole (artykuły od 142 — 150). Oto najważniejsze postanowienia tych artykułów: Sztuka, nauka i nauczanie są wolne, a Państwo użycza im swej opieki i współdziała w ich rozwoju. Kształcenie młodzieży odbywa się w publicznych zakładach, a w ich organizowaniu biorą udział: Państwo, poszczególne kraje i gminy.

Kształcenie nauczycieli uregulowane być winno w państwie w sposób jednolity według zasad, odnoszących się do wyższego wykształcenia. Nauczycielom szkół publicznych przysługują prawa i obowiązki urzędników państwowych.

Całe szkolnictwo pozostaje pod nadzorem państwa, które może powołać gminy do współdziałania.

Powszechny obowiązek szkolny trwa do 18 roku życia włącznie. Celowi temu służy w zasadzie szkoła ludowa o najmniej 8 latach nauki i szkoła uzupełniająca. Nauczanie i pomoce naukowe są w szkołach ludowych i uzupełniających bezpłatne.

Organizacja szkolnictwa publicznego polega na istnieniu wspólnej szkoły powszechnej, jako podbudowy (Grundschule), na której opierają się szkoły średnie i wyższe (jako nadbudowa), uwzględniające różnorodność zawodów w życiu. O przyjęciu dziecka do danego typu szkoły rozstrzyga jego uzdolnienie i zamiłowanie, a nie stosunki gospodarcze, społeczne, lub też wyznanie rodziców.

Na wniosek osób uprawnionych do wychowania można w danej gminie założyć szkołę ludową, zastosowaną do ich wyznania lub ich poglądu na świat, o ile nie ucierpi na tem systematyczna praca szkolna. Należy pod tym względem według możliwości uwzględnić wolę osób uprawnionych.

Państwo, prowincje i gminy mają obowiązek dostarczenia środków i pomocy dzieciom uzdolnionym a niezamożnym, by im umożliwić kształcenie w szkołach średnich i wyższych.

Otwarcie szkoły prywatnej zależy od zatwierdzenia ze strony

państwa. Pozwolenia na otwarcie szkoły prywatnej użycza Państwo pod warunkiem, że szkoła nie będzie stała niżej, aniżeli szkoły publiczne pod względem celów nauki, planu i przygotowania naukowego personelu, a następnie, że nie okaże tendencji w kierunku segregowania dzieci według stosunków majątkowych rodziców. Szkoła prywatna może powstać tylko w gminie, gdzie niema szkół publicznych mających podobne cele (uwzględnienie wyznania lub poglądu na świat rodziców), albo też dla celów i prób pedagogicznych, uznanych przez władzę szkolną.

We wszystkich szkołach pielegnować należy wychowanie moralne, kształcenie obywatelskie, dzielność osobistą i zawodową w duchu niemieckiej kultury ludowej i pojednania narodów.

Nauczanie w publicznych szkołach winno się odbywać w tym duchu, aby nie obrażało uczuć osób odmiennych przekonań.

Nauka obywatelska i nauka pracy są przedmiotami obowiązkowymi w szkołach. Każdy uczeń otrzymuje po ukończonej nauce obowiązkowej egzemplarz Konstytucji państwowej.

Państwo, prowincje i gminy czuwają nad rozwojem oświaty ludowej, włączając i rozwój uniwersytetów ludowych.

Nauka religii jest przedmiotem obowiązkowym w szkołach z wyjątkiem szkół bezwyznaniowych. Udzielanie nauki religii i udział w urządzeniach kościelnych zależy od woli nauczycieli: Udział dzieci w nauce religii, w uroczystościach kościelnych i praktykach religijnych zależy od woli osób, uprawnionych do decyzji w sprawie religijnego wychowania dziecka.

Pomniki sztuki, historii i przyrody, jak i krajobraz pozostają pod ochroną państwa, które czuwa też nad tem, by dzieł sztuki niemieckiej nie wywożono za granicę.

Inne artykuły Konstytucji dotyczą dzieci nieślubnych, którym ustawa zapewnia tesame warunki rozwoju fizycznego, duchowego i społecznego, co i dzieciom ślubnym, wreszcie ochrony dziecka w wieku szkolnym, ochrony fizycznej (kapiele, nadzór lekarski) i moralnej (literatura sensacyjna, widowiska kinowe i t. p.), wreszcie ochrony społecznej (zakaz pracy zarobkowej).

Sprawa nowoczesnego ustawodawstwa szkolnego wypłynęła również i we Francji, o czem pisze M. Grzegorzewska w artykule „Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny.“ (Zob. *Ruch pedagogiczny*, Nr. I — III r. 1920). Naród francuski odczuwa tak samo konieczność gruntownych reform w dziedzinie edukacji.

Podobnie jak w dziejach ludzkości, tak i w dziejach szkolnictwa nowa nastaje epoka. Prawodawstwo szkolne ostatniej doby wnosi nowe wartości w dziedzinę wychowania; o te nowe wartości walczyły wprawdzie społeczeństwa i związki nauczycielskie przez całe szeregi lat przed wielką wojną światową, ale dopiero epoka obecna wprowadza je w życie.

Nowoczesne ustawodawstwo szkolne cechuje przede wszystkim zasada demokratyzacji, polegająca na uprzystępnieniu młodzieży uzdolnionej wszelkich stopni szkół, bez względu na jej stosunki społeczne — zasada obowiązkowości szkolnej do 18-go roku życia — zasada bezpłatności nauczania — zasada ochrony dziecka w okresie

nauki szkolnej i zasada jednolitości wychowania narodowego. Nowoczesne ustawodawstwo dba o wysoki poziom naukowy szkoły, zmierza do oparcia edukacji na zdobycach współczesnej pedagogiki, ustanawia także i w stosunku do nauczycieli szkół elementarnych wykształcenie na poziomie uniwersyteckim.

Społeczeństwo i nauczycielstwo polskie staje dziś wobec doniosłych zadań. W ramach Konstytucji Państwa mamy zdobyć ustawodawstwo szkolne, gwarantujące rozwój Edukacji Narodowej, rozwój szkoły polskiej, któraby w najbliższej przyszłości wychowywała zastępy światłych i stojących na wysokim poziomie etycznym wolnych obywateli Rzeczypospolitej.

H. Rowid

Znaczenie psycho-pedagogiki dziecka anormalnego w studjach nauczyciela.

W początkach XIX w. zjawiają się pierwsze prace oparte na studiach nad dziećmi anormalnymi, głównie idiotami. W 1801 r. ukazuje się w zarysie pierwsza w tej dziedzinie praca Itard'a, ucznia Pinel'a, o fizycznym i psychicznym rozwoju „dzikiego z Aveyronu”; w 1846 r. praca E. Seguin'a, wydana również w zarysie p. t. „Wychowanie moralne, higiena i edukacja idiotów i innych dzieci anormalnych”. Studia te nie tylko kładą trwałé podwaliny pod budowę szkolnictwa dla anormalnych, ale należą do najciekawszych prac, dotyczących spostrzeżeń i doświadczeń pedagogicznych i stanowią cenny materiał psycho-pedagogiki ogólnej; przyczyniły się one w znacznej mierze do rozbudzenia zainteresowania dołą anormalnych. Stopniowo zaczynają się pojawiać rozprawy z zakresu badań nad fizjologią i psychologią dzieci anormalnych, etjologia anomalii, badań wpływów środowiska i dziedziczności. Ukazują się próby klasyfikacji dzieci anormalnych, powstają zastosowane dla nich zakłady wychowawcze i szkoły, snują się projekty nowych organizacji, wytwarzają się nowe metody wychowania i nauczania, oparte na wynikach badań nad stroną fizyczną i psychiczną tych dzieci. Nacisk położony na kształcenie zmysłów¹⁾, daleko posunięty konkretyzm, pogłębłość, rozwijanie zrozumienia zamiast automatyzmu, samodzielność, zamiast bierności, indywidualizacja wychowania w pracach

¹⁾ Seguin w swojej metodzie wychowania wychodził z założenia, że wychowanie zmysłów musi poprzedzać wychowanie umysłu. Ogłasza nadzwyczaj pomysłowe sposoby metodycznego ćwiczenia zmysłów i przytacza szczegółowo wypadki, w których pewne ćwiczenia były zastosowane do indywidualnych nieudolności. W drugiej połowie XIX w. Bournville, następca Itard'a i Seguin'a ulepsza znacznie i rozwija metodę kształcenia zmysłów (Bicentre pod Paryżem). M. Montessori opiera się na tym materiale w zajęciach i ćwiczeniach dzieci w wieku przedszkolnym.

tych czerpią podstawy. Ogólna psycho-pedagogia wynosi więc znaczne korzyści z badań nad anormalnemi; jako przykład tego w dziedzinie zastosowań niech służy fakt, że specjalne metody wychowania i nauczania przedostały się do szkolnictwa dla normalnych i wychowania przedszkolnego dziecka. Wiemy, że M. Montessori zastosowała do dzieci normalnych z przytułków i żłobków, a później do wychowanców swoich Domów Dziecięcych metodę praktykowaną wobec niedorozwiniętych i nienormalnych.

Rozpatrywane więc z tego punktu widzenia szkolnictwo dla anormalnych staje się powoli kuźnią, warsztatem na użytek ogólnej psycho-pedagogii, zawsze jednak w łonie pracowników swoich ma jedynie lekarzy, psychologów i nauczycieli-wychowawców, którzy się tej pracy specjalnie poświęcili. Wyłącznie ci ludzie interesują się tą dziedziną, nauczyciel szkoły dla normalnych nie zna jej zupełnie, często nawet o niej nie słyszał, a jeśli słyszał, to nie przypuszcza, ażeby mógł z dorobków jej coś skorzystać jako nauczyciel i jako wychowawca. Mniemanie to wyrasta z nieświadomości mas nauczycielskich i społeczeństwa, które raczej z litością, często z niechęcią, a nawet i pogardą mówi o tej dziedzinie pracy i o jej pracownikach. Stosunek ten jest zasadniczo mylny, to też dążyć należy, aby jaknajprędzej na inne wszedł tory, co już zresztą wyraźnie bardzo zarysowuje się na Zachodzie; gdzie nietylko rzeczoznawcy, ale i wybitniejsi przedstawiciele świata nauczycielskiego wypowiadają się za wpływem kształcącym tego szkolnictwa dla każdego pedagoga i wysnuwają z tego konkretne wnioski i zastosowania. O tym wpływie kształcącym poznania psycho-pedagogii dzieci anormalnych dla każdego nauczyciela i wychowawcy chce tutaj kilka uwag zamieścić. Przystępuję odrazu do rzeczy. Wychowania dzisiaj nie można pojąć inaczej, jak tylko w świetle szeregu nauk takich jak biologia, fizjologia, psychologia, socjologia i psychiatria i t. p. Otóż nauka o anormalnych daje w tym względzie szerokie podstawy. Skłania ona nietylko do poznania tych dzieci, lecz do wnिकnięcia w istotę rozmaitych anomalii i zbroczeń i do wyjaśnienia ich przyczyny i mechanizmu. Wykazuje współzależność strony psychicznej i fizycznej, znaczenie dziedziczności i wpływu środowiska; (te problematy są na porządku dziennym we wszystkich krajach, wobec przekonania jak dużą rolę odgrywa patologia w życiu ogółu ludzi). Zagadnienie dziedziczności wkracza w świat biologii, wykazuje łączność pedagogiki z biologią, poznanie środowiska, w którym się dziecko wychowuje, wpływów, jakim dziecko podlega oraz jego oddziaływań w dziedzinie socjologii, a więc przekracza rutynę ciasnych ram szkolnych. Oczywiście, że zagadnienia te są bardzo żywotne i opracowywane i w szkolnictwie dzieci normalnych, jednakże w dziedzinie kształcenia anormalnych występują ze specjalną siłą, podkreślając konieczność tych dochodzeń w stosunku do każdej jednostki, zmuszając do poznania biologicznych i społecznych warunków życia każdego bez wyjątku wychowanka. Ten sposób ujmowania rzeczy oddziałuje już kształcąc na każdego nauczyciela, który się z tą pracą zetknie, gdyż wskazuje mu uzasadnioną zupełnie potrzebę

poznania warunków życia pozaszkolnego każdego ucznia, a co zatem idzie rozszerzenia współpracy domu ze szkołą.

Nauczyciel widzi, jak się na każde dziecko baczna zwraca uwagę, jak się je stara poznać pod każdym względem, możliwie indywidualnie traktować, w jaki sposób bierze się do tego szkoła, nauczyciel, jak się różnicują i przystosowują sposoby ujęcia pewnych kwestyj, metody wychowawcze, organizacje szkolne, systemy opieki i t. p. To już wiele. Ale zanalizujmy teraz znaczenie, jakie mają badania psychopatologii dziecka dla pedagogiki ogólnej. Zwróćmy uwagę na wartości, jakie daje poznanie dziecka anormalnego w poznaniu dziecka normalnego.

Różne stany patologiczne, wpływając na dysocjację mechanizmu umysłowego, umożliwiają łatwiejsze uchwycenie i zrozumienie jego normalnego funkcjonowania. Śledząc zaburzenia spowodowane w ogólnym rozwoju psychicznym osłabieniem jakiejś funkcji, najlepiej i najłatwiej możemy poznać jej rolę i znaczenie. Weźmy przykłady.

Zrózniczkowanie pamięci i zrozumienia wykazało się w całej pełni dopiero z chwilą, gdy zaczęto uczyć dzieci anormalne. Ich upośledzenie umysłowe przyczyniło się do powstania nowych metod nauczania. Dziecko normalne obdarzone naogół dobrą pamięcią dawało złudzenie, że dobrze rozumie nauczanie, podczas gdy metody były zasadniczo złe i zadawały się czysto pamięciowymi wynikami pracy. Metody te stały się niemożliwe w zastosowaniu do dzieci anormalnych, drogą więc badań i obserwacji stopniowo zaczęły się wytwarzać nowe na innych zasadach. Zjawiały się więc metody konkretne, pogładowe, stawiające dziecko bezpośrednio wobec faktów i zjawisk. Należy przytem zwrócić uwagę, że poznanie wady jakiejś, doprowadzonej do maximum, rzuca światło na słabsze stopnie tej wady i na stany normalne, a więc, na przykład uwaga nadzwyczajnie płochliwa i nieskoncentrowana u dzieci anormalnych, pozwala na bliższe poznanie uwagi dziecka normalnego. Weźmy jeszcze jako przykład różne zaburzenia wyobraźni, lepiej, zupełny niemal jej zanik lub chorobliwą wybujałość. Jak ciekawą i kształcącą będzie obserwacja życia psychicznego takich dzieci, poczynawszy od typu tępego, który nic niemal nie potrafi sobie wyobrazić, aż do typu dziecka — histeryka z tak silnie rozwiniętą mytomanją, że samo już nie może w opowiadaniach swoich doszukać się prawdy, wierząc święcie w fantastyczne przygody, które towarzyszom opowiada.

Psychopatologia i obserwacja dzieci anormalnych pozwoli nauczycielowi-wychowawcy głębiej poznać stany normalne, gdyż jaśniej zda sobie sprawę z roli poszczególnych funkcji w całości kształcie życia psychicznego, oceni lepiej istotę ich i znaczenie w mechanizmie umysłowym, ich wzajemny stosunek, zawile powiązania i współzależność. Zaburzenia w dziedzinie uczucia i woli pozwolą mu zrozumieć znaczenie tych czynników w życiu indywidualnem jednostki i uzależnioną od ich rozwoju równowagę i sprawność psychiczną. Pozna wreszcie głębiej różne t. zw. wady dziecka, jak lenistwo i kłamstwo, zrozumie ich istotę, przyczyny

i uzależnione od tego sposobu leczniczego oddziaływania. Dziedzina pracy nad dziećmi anormalnymi jest jakby warsztatem, na którym kunsztownie skonstruowany mechanizm rozbiera się na części składowe, ażeby zobaczyć dlaczego całość nie działa dość sprawnie. Czy jest to uzależnione od tej czy tamtej grupy powiązań, w których jedno jest uszkodzone, czy od zaniedbania w utrzymaniu całego mechanizmu? Mając przed sobą różne stopnie działania takiego nadpsutego mechanizmu i wgłębiając się w przyczyny tego, poznamy coraz lepiej rolę wszelkich kół, kołeczek, osi i sprężyn w całokształcie mechanizmu, poznamy rolę i znaczenie uszkodzonej wartości dla całego organizmu, zaczynamy się orjentować lepiej w całości i częściach składowych. Badanie mechanizmu psychicznego pozwala nauczycielowi nie tylko poznać rolę poszczególnych władz, ich współzależności, korelacje, zrozumieć jak dana luka psychiczna oddziałuje na całość ustroju psychicznego, ale zniwala jeszcze do poznania metod psychologicznych, których zrozumienie i zastosowanie będzie tutaj koniecznością. Praca w tej dziedzinie jest nie tylko niezbędna dla nauczyciela, który się jej specjalnie pragnie poświęcić, ale i dla tego, który będzie pracował w szkolnictwie dla normalnych dzieci; ułatwi mu ona głębsze poznanie dziecka w ogóle i umożliwi zrozumienie różnych niedomagań, wahań, uchybień i wad, na które, znając ich przyczyny, skuteczniej będzie mógł oddziaływać, wiedząc do czego mogą doprowadzić złe pojęcie i mylnie stosowane metody.

Obok tych wielkich uposażeń i zboczeń, które już usuwają dziecko ze szkoły zwykłej, spotykamy przecież na każdym niemal kroku w ujęciu domu i szkoły różne odchylenia, odstępstwa od t. zw. normalnego stanu, przejawiające się w charakterze i zdolnościach umysłowych. Przykłady tego mamy nie tylko w szkole powszechnej, ale i w najwyższych klasach szkoły średniej; dziecko bardzo nawet uzdolnione wykazuje czasem jakieś luki, wahania upośledzenia w pewnym kierunku.

A więc wychowanie i nauczanie anormalnych poza całą ważnością strony humanitarnej i społecznej tej kwestji, czego w danej chwili nie poruszam, jest nie tylko cenną dziedziną pracy dla psychologii, psychiatrii i kryminologii, ale ma doniosłe znaczenie jako pracownia naukowo-pedagogiczna i jako wysoce kształcący dla nauczyciela warsztat pracy. Już Edward Seguin po trzydziestu latach pracy nad anormalnymi doszedł do przekonania, że metoda mająca za podstawę badanie indywidualne ucznia, postępy jego wychowania i analizę objawów fizjologicznych i psychicznych powinna być stosowana i do dzieci normalnych. (*Idiocy and its treatment by the physiological method*, New York 1866 r.)

Nasunąłoby się wobec tego pytanie, jak udostępnić całemu nauczycielstwu zetknięcie się bezpośrednie z tą dziedziną pracy. Otóż w obecnych warunkach jedyną drogą byłoby wprowadzenie psychopedagogiki leczniczej na ostatni kurs studiów seminaryjnych w połączeniu z demonstrowaniem różnych typów dzieci anormalnych i ze zwiedzaniem specjalnych szkół i przytułków. Może okres studiów seminaryjnych nie jest w tym względzie najwłaś-

ciwszym, może korzystniej byłoby powoływać do tych studiów nauczycieli z kilkuletnią już pracą w swoim zawodzie; niestety jednak, zrealizowanie tego z wielu względów nie prędko byłoby możliwe, musimy więc zrzec się wyboru i poprzestać na jedynie możliwej teraz drodze, wprowadzenia tego przedmiotu do seminarjów nauczycielskich. Myśl tę możemy poprzeć przykładem zaczerpniętym ze szkolnictwa belgijskiego. Belgia zrozumiała potrzebę wszechstronnego poznania dziecka anormalnego i warunków, w których ono żyje. Kraj ten nie ma jeszcze należycie zorganizowanych pod względem ilościowym, a może nawet i jakościowym zakładów dla anormalnych — pojmuje jednak doniosłość tego szkolnictwa i potrzebę zapoznania z nim każdego nauczyciela. Zeszyty indywidualne (zapiski medyczno-pedagogiczne) dzieci anormalnych uczących się w zakładach belgijskich uwzględniają wszechstronne poznanie życia i indywidualności dziecka.

Zaznaczyć należy przytem, że są one sumiennie wypełniane przez lekarzy szkolnych i nauczycieli. Obecnie przedstawiciele belgijskiego ruchu pedagogicznego mają zamiar zeszyt taki wprowadzić dla wszystkich dzieci w szkołach zwyczajnych. Rozumiejąc kształcący wpływ psychopedagogii dziecka anormalnego dla każdego nauczyciela, w grudniu 1902 r. Bruksela uzupełniła program kursu pedagogii w seminarjach nauczycielskich specjalnemi wykładami z pedagogii dzieci anormalnych. Przedmiotu tego uczą się wszyscy bez wyjątku seminarzyści na czwartym roku nauk według następującego planu: 1. Kwestja pedagogii dzieci anormalnych w Belgji; 2. Przyczyny anomalij u dzieci, przyczyny dziedziczne, patologiczne i wynikające z chorobliwych podmiotów funkcjonalnych; 3. Badanie dziecka anorm. pod względem fizycznym, intelektualnym i moralnym; 4. Klasyfikacja dzieci anormalnych; 5. Wychowanie medycznie anormalnych; 6. Wychowanie pedagogicznie niedorozwiniętych. Metodologia specjalna zaburzenia mowy; 7. Wychowanie dzieci niekarnych, szkoły poprawcze; 8. Organizacja nauczania specjalnego w Brukseli; 9. Zwiedzanie kilku lekcyj nauczania specjalnego w Brukseli.

Poza wyżej omawianym wpływem kształcącym tego przedmiotu, wprowadzenie go do programu seminarjów nauczycielskich ma jeszcze tę ważną stronę praktyczną, że przygotowuje cały personal nauczycielski do współpracy w selekcji dzieci anormalnych do szkół specjalnych, co niezmiernie ułatwia tę sprawę. Oczywiście, że i w takich warunkach zdarza się często, że szkoła odsyła jakieś dziecko zupełnie normalne, kwalifikując je do szkoły specjalnej. Błąd ten naprawia obserwacja nauczyciela tej szkoły i badanie psychopedagogiczne, w każdym jednak razie wypadki te byłyby o wiele rzadsze wśród nauczycieli, którzy już z dziećmi nienormalnemi w szkołach się stykali i odpowiedni kurs nauk przestudjowali w seminarjum. W przeciwnym razie w doborze dzieci tworzy się chaos i zamęt powodujący znaczny wzrost pracy dla nauczycieli szkół specjalnych.

Częściowe chociaż wnikięcie w istotę nauczania i wychowania dzieci nienormalnych i poznanie typowych anomalij ułatwi

nauczycielowi znacznie samoorientację przy wyborze zawodu wychowawcy dzieci anormalnych. Jednych pociągnie tutaj strona naukowa niezmiernie bogata i ciekawa, innych humanitaryzm, innych dobrze zrozumiana droga profilaktyki społecznej i t. p. Pożądanem jest jednak, aby wszyscy oni zdać sobie mogli choć w części sprawę z rodzaju i warunków pracy, jaka ich czeka, a umożliwi to jedynie bezpośrednie zetknięcie się z temi dziećmi i przestudjowanie odpowiedniego kursu. W związku z tem zwróćmy uwagę, że przygotowanie specjalne, polegające na systematycznych i prawidłowych studjach nie kwalifikuje jeszcze na nauczyciela dzieci nienormalnych; postereunek ten bowiem wymaga pracowników o wysokich wartościach moralnych, żywej chęci poświęcenia się tej dziedzinie i zainteresowaniu istotą tej pracy. Możliwoby jeszcze inne dane przytoczyć, przemawiające za wprowadzeniem pedagogiki leczniczej do seminarjów, najważniejszym będzie tu jednak uznanie jej wpływu kształtującego. I to powinno wystarczyć. Szkolnictwo dla anormalnych staje się coraz wyraźniej jedną z najważniejszych pracowni pedagogiki ogólnej. W myśl więc tego, należy zetknąć z tą pracą wszystkich nauczycieli. Nie będzie chodziło w danem ujęciu kwestji o przygotowanie specjalisty nauczyciela w tej dziedzinie, nie będzie chodziło również o przygotowanie uczonych nauczycieli — powinno jednak chodzić o rozbudzenie w świadomości nauczyciela zainteresowania do poznania pewnego rodzaju zjawisk i sposobów oddziaływania na nie i głębszego wnikięcia w istotę pedagogji, do tego stopnia, aby nietylko rozumiał, ale i odczuwał potrzebę pracy w tym kierunku.

Marja Grzegorzewska

Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym.*)

Nauka doświadczalna o dziecku czyli pedologia jest dzisiaj prawie powszechnie znana. Ma ona jednak w świecie naukowym i pedagogicznym zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Kiedy pierwsi, drogą badań wszechstronnych dziecka, spodziewają się otrzymać, oprócz materiału faktycznego dla zreformowania dzisiejszej pedagogiki i wprowadzenia jej na tory prawdziwie naukowe, niektóre cenne zdobycze dla wielu nauk, jak na przykład: medycyny ogólnej, psychiatrii, antropologii, biologji, fizjologii i psychologji, — drudzy natomiast, pełni sceptycyzmu w stosunku

*) Ś. p. Anieli Szycównie, Przewodniczącej Polskiego T-wa badań nad dziećmi, — życzliwe słowa zachęty do pracy w dziedzinie pedologii studjum to, w dowód wdzięczności, poświęca Autor.



do nowej nauki i jej adherentów, zajęli stanowisko bierne, wyczekujące. Jeszcze inni poszli dalej i, stanawszy w roli czynnej, krytykują stanowisko pierwszych, dowodząc, że „eksperyment nad dzieckiem nie da wniosków praktycznych w dziedzinie nauczania, a cała pedologia jest nowoczesną utopją”. Oto opinie, które nie raz dawały się słyszeć z ust nawet poważniejszych pedagogów.

Nie mam wcale zamiaru dowodzić tutaj celowości badań nad dziećmi, gdyż byłoby to rzeczą co najmniej zbyteczną wobec faktu przesądzenia tej kwestji na pierwszym międzynarodowym kongresie, odbytym w 1911 roku w Brukseli; wobec faktu istnienia obecnie we wszystkich prawie państwach starego i nowego świata specjalnych towarzystw, posiadających odpowiednio urządzone laboratoria; wobec pracy w tym kierunku mnóstwa pojedynczych osób zarówno z pośród pedagogów, psychologów jak i lekarzy i wytworzenia tym sposobem specjalnej literatury pedologicznej.

Pozwolę sobie jednak przytoczyć argument, na który zgodzić się muszą nawet najskrzejni sceptycy, mianowicie: nauczanie musi być oparte na znajomości natury dziecka. Oto aksjomat, oto podstawa dzisiejszego pedagoga, bez względu na jego pogląd na świat. Innej zaś drogi do tego poznania niema, jak tylko doświadczenie, eksperyment.

Już oddawna umysły szersze postrzegały braki i pewną niemoc pedagogiki. Już Pestalozzi mawiał, że „chce pedagogikę uczynić więcej psychologiczną”. Spencer powiedział: „Wychowanie wówczas stanie się systematycznym, kiedy nauka będzie w posiadaniu psychologii racjonalnej”. Tendencja do pewnej zmiany, do oparcia nauki wychowania na gruncie realnym, na podstawach czysto naukowych trwała zatem oddawna.

Znamienne w tym względzie są słowa Buissona, profesora nauk wychowawczych w Sorbonie: „Každy zgodzić się musi z tem, że dzieło wychowania może być całkowicie zrealizowane, ale pod tym warunkiem, jeżeli nauczyciel będzie znał dziecko dokładnie pod względem jego natury fizycznej, umysłowej i moralnej. Pedagogika dzisiejsza — powiada dalej — nie opierała się na obserwacji i eksperymencie, pozostała jako marzenie literackie, ponieważ zbudowana była na koncepcjach czysto filozoficznych”¹⁾.

Tak, pedagogika dzisiejsza, jako system dość logicznie skonstruowany, oparty na intuicji i światopoglądzie jednostek, jest w najlepszym razie tylko sztuką wychowania. Nauką prawdziwą nigdy nie była, gdyż zawsze grzeszyła brakiem pierwiastków istotnie naukowych. Wobec tych jej zasadniczych braków wymagania czasu wytworzyły nową pedagogikę, opartą przedewszystkiem na doświadczeniu, czyli pedologję.

Pedologia zatem jest nauką prawdziwą, bo drogą systematycznej obserwacji i eksperymentu dąży do gruntownej znajomości dziecka pod względem anatomicznym, fizjologicznym i psychologicznym, i na tej czysto naukowej analizie opiera swoje wskazania praktyczne, przystosowane do potrzeb dzisiejszej szkoły.

¹⁾ Dr. J. Joteyko. La pédologie. Liège. 1908, str. 6.

Czy pedologia wyrosła na gruncie psychologii? Niezawodnie. Jednak dlaczego jej narodzenie datuje się od wieków? Odpowiedzieć tu trzeba, że pedologia powstała nietyle z samej psychologii, ile z jej metod. Do początku XIX. wieku rozwijała się psychologia drogą zwykłej obserwacji i introspekcji. O nauce doświadczalnej mowy być nie mogło. Ale w tym czasie wprowadzono w dziedzinę psychologii pierwiastki nowe, dotąd nieznanne. Wprowadzono czynnik tak zwanej „ilości” i poczęto nim mierzyć stosunek zjawisk psychicznych. Pionierami na tem polu byli Weber i Fechner, a następnie Wundt.

Za ich sprawą powstała psycho-fizyka, której zadaniem było określać stosunek zjawisk czysto psychicznych do zjawisk fizycznych. Mamy zrodzone w tej epoce prawo psychofizyczne Fehnera, jak również prawa psychometryczne, otrzymane drogą mierzenia, zapomocą precyzyjnych instrumentów, czasu potrzebnego do otrzymania uczucia pod wpływem podniety świata zewnętrznego. Stwierdzono naprzykład, że pomiędzy podniętą a reakcją ze strony osobnika upływa pewien bardzo krótki czas, który można określać zaledwie w tysięcznych częściach sekundy czyli śmiałkach. Czas ten równa się:

	podług Hirsza	podług Exnera
Dla czuć słuchowych	0.149"	0.136"
" " świetlnych	0.200"	0.159"
" " dotykowych	0.182"	0.133"

Otrzymane tu pewne różnice powstały wskutek użycia niejednakowych metod i instrumentów.

Są to miary stanów świadomości czyli tak zwane reakcje proste. Rezultat badań tych najprostszych zjawisk psychicznych posłużył jakby za szczebel do nowych poszukiwań w tym kierunku. Mierzono następnie już procesy psychiczne więcej złożone, dalsze, przechodzące granice świadomego wrażenia, jak naprzykład: uwagę, postrzeganie.

Aż nareszcie skonstruowano metody do mierzenia wyższych procesów, mianowicie: pamięci, kojarzenia, wyobrażenia, kombinowania — metody określonych testów.

Tym sposobem był przygotowany grunt dla dzisiejszej pedologii, jako nauki stosowanej. Pedologia obecnie obejmuje 4 główne działy, mianowicie: pedologię psychologiczną, której zadaniem jest badanie zmysłów (czuć), badanie poszczególnych pierwiastków i procesów psychicznych, np. postrzegania, uwagi, pamięci, reprodukcji, kombinowania, wnioskowania, jak również badanie inteligencji wogóle; pedologię fizjologiczną, do której należy badanie siły i wytrzymałości mięśniowej, pojemności płuc, badanie pulsu i t. p. Do tej części należy również antropometria i cefalometria. Pedologia patologiczna albo pedjatria, która obejmuje choroby i anomalje fizyczne i psychiczne; wreszcie pedologia moralna, w zakresie której leży obserwowanie przejawów moralnych dziecka i kształcenie jego charakteru.

Widzimy więc, że dziedzina dzisiejszej pedologii jest bardzo



obszerna, wszechstronna, stanowi niejako syntezę wielu poszczególnych nauk.

Narzuca się tedy pytanie, dlaczego pedologia, wyrósłszy na fundamentie psychologii, a raczej jej eksperymentu, wchłania i przyswaja sobie te nauki, które istniały dotąd niezależnie, jak antropometria, cefalometria, dynamometria, kardjografia, pedjatria, słowem koncentruje i niejako asymiluje wszystkie te gałęzie poszczególnych nauk, które oprócz analizy procesów psychicznych obejmują w całości fizjologiczną i anatomiczną naturę dziecka. Dlaczego pedologia, której, zdawałoby się, założeniem i ideą przewodnią jest antropometria umysłowa, na drodze poszukiwań praw psychofizycznych i psychometrycznych, wprzega do swego rydwanu te nauki, które dotychczas nie miały pretensji służenia celom wychowawczym, np. antropometria fizyczna, cefalometria lub kardjografia.

Objaw to prosty i bardzo naturalny.

Zadaniem antropometrii umysłowej jest mierzenie inteligencji, czyli inaczej badanie pierwiastków i procesów psychicznych. Pierwiastki te, jak wiemy, pozostają w ścisłym związku z pojedyńczymi stanami świadomości, uwarunkowanymi jakością podniet, których jedynym przewodnikiem są zmysły. Zatem badanie fizjologicznej sprawności zmysłów jest niezbędne w poszukiwaniach wartości umysłowej danej jednostki. Z drugiej strony poszczególne akty psychiczne uzależnione są od stanu wzruszeń, te ostatnie są wynikiem ogólnego nastroju nerwów, co znowu pozostaje w stałym kontakcie z fizjologią ruchu, siły i wytrzymałości mięśni. Stąd wypada ścisły związek antropometrii umysłowej z kardjografią (krzywe ruchów serca), ergografią (krzywe wytrzymałości mięśni), dynamometrią i in.

Następnie, wzięwszy pod uwagę ten ścisły związek, jaki zachodzi pomiędzy formą czaszki i kształtem mózgu, jak również istniejący ewentualnie stosunek pomiędzy kształtem mózgu a inteligencją, badanie tej ostatniej musimy łączyć z cefalometrią i być bardzo może, że w przyszłości zdobędziemy możliwość stawiania diagnozy psychometrycznej przy pomocy miary czysto fizycznej. Widzimy więc, że badania inteligencji nie mogą się ograniczać do badań czysto psychologicznych, ale jednocześnie zachodzi potrzeba badania stanów fizjologicznych i anatomicznych, a zatem antropometria umysłowa, związana silnie węzłami funkcji fizjologicznych z antropometrią fizyczną, bez tej ostatniej pomyśleć się nie da. Jestto jeden punkt widzenia i zarazem uzasadnienia, że pedologia musi się opierać na wielu naukach pomocniczych i niezbędnych dla jej uzupełnienia.

Kwestja stosunku procesów psychicznych do zjawisk fizjologicznych i anatomicznych nie jest dziś ostatecznie załatwioną, nie mamy jeszcze dziś pewnych danych, określających dokładnie stosunek rozwoju intelektualnego do sprawności funkcji fizjologicznych i rozwoju fizycznego. Otóż badania wszechstronne mają na celu jakiegokolwiek rezultaty w tym kierunku.

Alfred Binet w książce swej: „Les idées modernes sur les enfants” podaje nam w tym względzie następującą tablicę:

Fizyczny rozwój dzieci

Intelektualny rozwój dzieci

	Przyspieszony	Normalny	Opóźniony
Przyspieszony	33%	36%	21%
Normalny	45%	33%	39%
Opóźniony	21%	39%	39%

Na podstawie tych cyfr widzimy, że stosunek pomiędzy rozwojem fizycznym a umysłowym w pewnej mierze istnieje, mianowicie: dzieci przyspieszonych intelektualnie większy procent (33%) znajduje się w liczbie przyspieszonych fizycznie, aniżeli pomiędzy opóźnionymi (21%).

Trzecią przyczyną wszechstronności dzisiejszej pedagogii są względy natury czysto dydaktycznej, zrodzone bodaj na gruncie pedagogii dotychczasowej, a pedologia chętnie je przyjmuje jako godną spuściznę.

Ani szkoła estetyczna, ani późniejsza szkoła klasyczna, hołdująca skrajnemu intelektualizmowi, nie mogła być doskonałą dla tej prostej przyczyny, że była jednostronną. Ta jednostronność, jako przeciwna prawu ontogenezy, prowadziła do utraty równowagi, do względnego zwyrodnienia jednostki ludzkiej.

Dzisiaj pod wyrazem „wychowanie“ rozumiemy rozwój maksymalny fizycznej, umysłowej i moralnej strony dziecka. Przyśpieszając do tego wielkiego zadania, pedagog, aby wyjść zwycięsko z powierzonej sobie misji, musi wprzód poznać dokładnie dany materiał, jego własności, aby go móc następnie odpowiednio urobić. Zatem nie tylko będzie chciał poznać wartość pierwiastków intelektualnych danej jednostki, sprawność jej zmysłów i sprawność fizjologiczną wogóle, ale również jej wady i zalety fizyczne, wreszcie wartość moralną, etyczną, estetyczną i t. p.

Słowem, badanie i poznanie dziecka winno być wszechstronne.

Oto postulat szkoły współczesnej.

Takie badania wprowadzono na przykład do seminarjów nauczycielskich w Belgii. Każdy wychowaniec zaopatrzony jest w odpowiedni karnet, w którym systematycznie notowane są rezultaty pomiarów i badań osobistych. Podobny system zaprowadziły u siebie od lat kilku szkoły początkowe w Brukseli. Tak zwana „fizyka“ pedagogiczna z dokładną diagnozą stanu fizycznego, fizjologicznego i intelektualnego stanowi niezbędny dokument każdego dziecka w szkole.

Na podstawie tych dokumentów odbywa się segregacja dzieci na oddziały inteligentniejszych i mniej inteligentnych.

Dzieci umysłowo anormalne umieszczane bywają w specjalnych oddziałach, w miarę potrzeby zakładanych przy szkołach. Dzieci takie początkowo przebywają w oddziale tak zwanym obserwacyjnym, którego głównym zadaniem jest, oprócz ogólnopedagogicznych obserwacji, szczegółowe analityczne zbadanie pierwiastków intelektualnych i wartości moralnych danych jednostek, jak również badanie przyczyn ich anormalności. Stąd naturalnie wyprowadzone są odpowiednie wnioski pedagogiczne, następnie segregacja na grupy odpowiednio do siebie dobranych indywiduów,

wybór tej lub innej metody. Jednem słowem, pedologia w tych szkołach weszła na szeroką drogę zastosowań praktycznych.

U nas powyższa kwestja pozostaje w stadium przygotowawczem. Tu i owdzie dokonano różnych w tym kierunku prac, dotyczących zarówno pomiarów antropometrycznych (dr. Kosmowski, dr. Miklaszewski), jak i badań inteligencji (Wł. Dawid). W różnych szkołach ostatniemi czasy zbiera się materiał przygotowawczy w tej dziedzinie, czynione są różne wysiłki, zaprowadzono nawet badania systematyczne, jednak pedologia dotychczas w sporadycznych tylko wypadkach wkracza w dziedzinę zastosowań dydaktycznych, wogóle zaś posiada dla nas wartość tylko naukową i teoretyczną.

Badania wszechstronne i systematyczne od 1910 roku prowadzone są w szkole dwuklasowej fabrycznej Akc. Tow. „Zawiercie“. Z tych właśnie prac mam zamiar złożyć niniejsze sprawozdanie.

Na wstępie muszę podkreślić ten charakterystyczny fakt, że pierwsza myśl, która dała początek temu przedsięwzięciu naukowemu, powstała w związku z potrzebą realną, mianowicie: zdecydowano, aby z grupy kilkudziesięciu dzieci siedmioletnich, nieumiejących jeszcze czytać, przyjąć do szkoły zdolniejsze, więcej inteligentne. Naturalnie odwołano się do arkanów pedologii, bo i jakże inaczej można było decyzji uczynić zadość. Test przeszedł próbę ognia. Myśl, zrodzona na gruncie odpowiednim, przybrała dziś rozmiary szersze.

W tym samym roku z inicjatywy dyrektora fabryk Tow. Akc. „Zawiercie“, a zarazem opiekuna szkoły p. S. Szymańskiego, szczerego zwolennika pedagogiki eksperymentalnej, zaprowadzono badanie większej liczby dzieci, podług programu, zakreślonego przez Tow.. urzędzeń szkolnych i pomocy naukowych, „Uranja“ w Warszawie. Czynności tej dokonali lekarze szkolni z dr. Brzezińskim na czele. Zakres tych badań wkrótce okazał się niedostatecznym.

W roku następnym organizuje dyr. Szymański specjalną w tym celu komisję, do której oprócz lekarzy szkolnych powołany był personel nauczycielski. Komisja ta po wyczerpującej konferencji, odbytej wspólnie z drką Jotejkówną z Brukseli, postanowiła zakres badań znacznie rozszerzyć i urządzić odpowiednią do tych czynności pracownię.

Upoważniono mnie następnie do wypracowania dokładnego programu badań i ułożenia odpowiedniej tablicy pedologicznej, która miałaby służyć jako dokument imienny każdego badanego dziecka w przeciągu całego pobytu jego w szkole. Przy ułożeniu tablicy posiłkowałem się tablicą „Uranji“, więcej zaś kartetem „Dossier médico-pédagogique“, stosowanym w seminarjach nauczycielskich w Belgji. Wypracowany projekt programu z minimalną tylko poprawką został przez rzeczoną Komisję przyjęty, jak również przyjęto dostosowaną do powyższego programu i wypełnioną odpowiednim tekstem tablicę pedologiczną, której ostateczna redakcja jest następująca: (tablica pedologiczna*)

Program badań, jak to wykazuje powyższa tablica, obejmuje pięć poszczególnych działów, mianowicie:

I. Dział lekarski. Obejmuje wszystkie dane, dotyczące ogólnego stanu zdrowia, szczepienia ospy, anomalji organicznych, jak również dane o liczbie chorób przebytych przez dziecko w okresie przedszkolnym i szkolnym. Dział ten naturalnie powierzony jest wyłącznie lekarzom szkolnym.

Badania zaś stanu zębów dokonywa dentysta.

II. Dział antropometryczny. Obejmuje ważenie dzieci, mierzenie wzrostu, obwodu klatki piersiowej i czaszki.

III. Dział fizjologiczny. W zakres tego działu wchodzi: mierzenie oddzielne siły rąk przy pomocy dynamometru, mierzenie wytrzymałości mięśniowej i mierzenie pojemności płuc przy wdechu głębokim i wydechu.

IV. Dział psychologiczny. Składa się z dwóch oddzielnych części. Do pierwszej należy badanie czuć: wrażliwości dotykowej, wrażliwości na ból, siły wzroku i słuchu.

Wypada tu zauważyć, że badania antropometryczne, fizjologiczne, jak również niektóre czynności z działu psychologicznego, mianowicie: badanie wrażliwości dotykowej, badanie wzroku, słuchu dokonywane bywają siłami zbiorowemi, czyli rubryki te wypełnia każdy nauczyciel w swoim oddziale.

Drugą część działu psychologicznego stanowią badania psychometryczne, które obejmują następujące pierwiastki psychiczne: postrzeganie, pamięć bezpośrednią, pamięć trwałą, reprodukcję, kojarzenie, kombinowanie, czyli badanie inteligencji wogóle. Badania te odbywają się przy pomocy odpowiednich testów, dostosowanych do wieku dziecka. Badania psychometryczne, jako ocena intelektu na podstawie jego przejawów, wymagających specjalnej interpretacji, z natury rzeczy i ze względu na charakter stosowanej metody statystycznie porównawczej, musiały być powierzone jednostce. Funkcja ta w ciągu lat dwóch wykonywana była przezemnie przy współudziale nauczycieli tych oddziałów, których dzieci poddawano badaniom.

V. Dział obejmuje badanie anomalji organicznych, jak również umysłowych i moralnych.

Badania odbywają się raz na rok w miesiącach marcu i kwietniu, z wyjątkiem wzrostu i wagi dzieci, która to czynność powtarza się dwa razy na rok. W roku 1911 badaniom podług zakreślonego programu poddano 1250 dzieci w wieku 7—15 lat. Z tej liczby przeszło 200 dzieci zbadano pod względem psychometrycznym. W następnym roku szkolnym powtórzono badania powyższej ilości jak również zmierzono i zbadano dzieci nowopryjęte do szkoły, razem 1201.

Powyższy zakres badań co do jego rozciągłości programowej, pomimo, że nie jest wyczerpujący, pomija bowiem niektóre szczegóły z dziedziny zmysłowej (zdolność postrzegania tonów, barw, wrażenia smakowe, dotykowe), jak również z dziedziny procesów więcej złożonych (pominięto doświadczenia pamięci ruchowej, wyobrażenia, siły woli, skłonności do sugestji i t. p.), jednak

mimo te znaczne luki, program ten stanowi pewną zaokrągloną całość, dającą mniej więcej dokładny obraz fizycznego i intelektualnego stanu danej jednostki. Zresztą dodać wypada, że pewna redukcja programu była konieczna, gdyż, prowadząc doświadczenia całych mas, niepodobną jest rzeczą nie pomijać szczegółów, stanowiących pod względem technicznym niemałe komplikacje i daleko idące trudności.

I.

Dział antropometryczny.

a) Warunki społeczne.

Ponieważ rozwój fizyczny osobnika zależy w dużym stopniu od jego warunków społecznych, dlatego, wprzód nim ten rozwój zaczniemy określać cyfrowo, powiemy słów parę o warunkach tego środowiska ludzkiego, z pośród którego pochodzi materiał do naszych pomiarów i badań. Ludność fabryk Tow. akcyjnego „Zawiercie” to element napływowy, pochodzący z różnych ziem Polski, a nawet z poza jej granic (choć tego ostatniego procent bardzo mały) i z natury rzecz posiadać musi nieznaczne różnice antropologiczne. Element ten, zgromadzony w jedno środowisko i skupiony na przestrzeni jednej wiorsty kwadratowej, obecnie znajduje się w jednakowych warunkach klimatycznych, higienicznych i kulturalnych. Sądzić przeto wypada, że zrodzone w tych warunkach nowe pokolenie stanowi materiał do studiów prawie jednolity pod względem rozwoju fizycznego, z wyjątkiem cech osobniczych poszczególnych jednostek. Dodać należy, że całe to zbiorowisko ludzi stanowią Polacy, inne zaś narodowości jak n. p. Niemcy i Żydzi należą do wyjątków.

Mamy zatem do czynienia z pewnym odłamem społeczeństwa, wśród którego nie znajdziemy różnic rasowych, narodowościowych, klimatycznych, a nawet stanowych. Jednak na drodze poszukiwań, ścisłych znajdziemy pewne różnice społeczne, różnice warunków materialnych.

Materiał cyfrowy którym mamy zamiar operować w niniejszym rozdziale, zebrany w ciągu lat dwóch drogą badania i zeznań dzieci w szkole, dotyczy stanu materialnego 1079 rodzin pracowników jednej fabryki. Skala ich zarobków dziennych waha się w granicach od 60 kop i do 5,00 r. Różnica ta, można powiedzieć, znaczna. Nadmienić jednak wypada, że tych szczęśliwych, których zarobek dzienny przewyższa 3 rub., jest naogół liczba ograniczona. Są to rodziny, gdzie oprócz mężów zarobkują również ich żony, a nawet starsze dzieci. Oprócz takich rodzin do lepiej zarabiających należą: dozorczy, majstrowie, podmajstrowie i urzędnicy biurowi.

Jeżeli wszystkich tych pracowników w stosunku do ich zarobków podzielimy na dwie grupy, mianowicie: zarabiających mniej od dwóch rubli do jednej grupy i ponad dwa ruble do dru-

giej, to przekonamy się, że pośród 1079 rodzin 938 będą należały do pierwszej grupy, reszta 141 rodzin-do drugiej, co stanowi 13%.

Z punktu widzenia czysto pedagogicznego stan ekonomiczny robotników fabryk w Zawierciu za podnormalny uważać należy.

A wiemy, że stan materialny to fundament, życiowy, to nie-ubłagany regulator rozwoju nie tylko fizycznego, lecz intelektualnego i moralnego jednostki ludzkiej, jak nas poucza socjologia. Jeżeli zatem dzieci, stanowiące mój materiał badawczy, zrodzone przeważnie (87%) w warunkach podnormalnych, wykażą przeciętną normę w rozwoju fizycznym; zawdzięczać to należy li tylko sile żywotnej narodu czy pokolenia, jego sile potencjalnej i dużej odporności w walce o byt.

Czy pokolenie to współczesne nasze, wyposażone od natury w moc i energię, zahartowane po spartańsku do życia i walki na zewnątrz, posiada w równej mierze siłę woli, aby być wstrzeźmiwym w stosunku do używek wysokowych? Tego w sensie dodatnim twierdzić nie można. Na podstawie badań okazuje się, że już dzieciom nie obce jest użycie alkoholu, a tem bardziej starsi abstynencją nie grzeszą, chociaż nie może tu być mowy o zakorzenieniu w większym stopniu pijaństwie.

Zbieranie tego rodzaju danych było dokonane drogą stawianych dzieciom pytań, mianowicie: ile razy każde z nich pije piwo, wódkę lub wino tygodniowo lub miesięcznie. Wyprowadzono na podstawie tych zeznań stosunek roczny. Okazało się, że nieznaczna tylko część dzieci w wieku szkolnym nie używa napojów wysokowych wcale, inne natomiast używają 3 razy, 12 razy, 52 a nawet i 360 razy na rok, przeważnie piwa. O liczbie dzieci, używających napojów wysokowych w poszczególnych latach wieku szkolnego, świadczą następujące tablice.

Tabl. I.

Wiek	Chłopcy	Dziewczyny
8 l.	—	45%
9 "	59%	50%
10 "	65%	65%
11 "	70%	72%
12 "	77%	50%
13 "	84%	49%
14 "	93%	75%
15 "	75%	50%

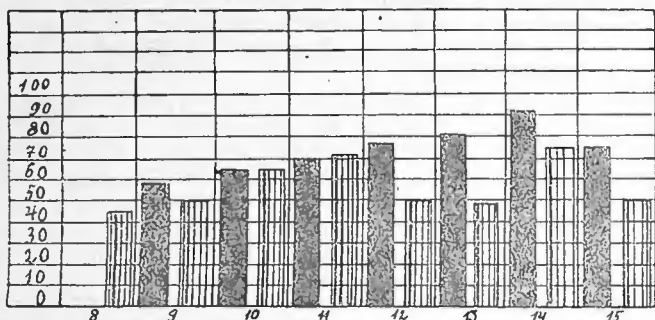
Cyfry te to pozytywny dowód, że mamy do czynienia z objawem wcale nie pocieszającym. Dzieci, zarówno chłopców jak i dziewczyn, zatruwających swój organizm alkoholem, procent jest duży. Trzeba jednak wziąć pod uwagę i okoliczności, zmniejszające naszą obawę, a mianowicie, że znaczna część tych dzieci wykracza przeciw abstynencji zaledwie 3 razy na rok; inne podług własnego ich określenia „próbowały“ tylko. Więc „próba“ ta była tylko rodzajem niewinnego eksperymentu nad własnością materji.

Jeżeli rozsegregujemy indagowane dzieci na grupy względnie

do ilości razy rocznego „próbowania“ tych napojów (bez względu na ich rodzaj) otrzymamy cyfry następujące:

Dzieci używające wyskok 3 razy w roku						47%
„	„	„	12	„	„	40%
„	„	„	52	„	„	12%
„	„	„	360	„	„	1%

Tabl. II.



Liczby kolumny pionowej oznacz. stosun. proc. używ. alkoh.
 poziomej wiek.
 Kolumny czarne oznaczają chłopców.
 „ kreskowane oznacz. dziewczyny.

Powyższe statystyczne dane, jak również rzucone tutaj uwagi i wnioski pozwalają nam choć w ogólnym zarysie zestawzić sobie pojęcie o pochodzeniu, warunkach i bycie mateterjalnym dzieci, które stanowią nasz materiał badawczy.

b) Wzrost.

Pomiary antropometryczne, jak również badania fizjologiczne, prowadzone systematycznie od lat dwóch, odbywały się w miesiącach marcu i kwietniu. Wielostronne zbadanie tak wielkiej liczby dzieci w przeciągu dwóch miesięcy mogło być dokonane tylko siłami zbiorowemi. W zbiorowej tej pracy brał udział cały personal nauczycielski po odpowiednim ku temu przygotowaniu teoretycznym i praktycznym.

Zbadano ogółem 2456 dzieci; mianowicie 1204 chłopców i 1252 dziewczyn. Wiek dzieci badanych określano na podstawie metryk i jako normę przyjęto liczbę lat skończonych. Taki bowiem system jest najracjonalniejszy, a ostatecznie ogólnie przyjęty w tego rodzaju pracach pedologicznych.

Do mierzenia wzrostu służył specjalny przyrząd, złożony z przytwierdzonej do ściany linii pionowej z podziałką centymetrową i ruchomym określnikiem. Linja taka, zamiast do ściany, może być u podstawy przytwierdzona do odpowiedniego postumentu i wtedy cały przyrząd staje się o tyle praktyczniejszym,

że może być dowolnie przenoszony z miejsca na miejsce. Dla ścisłości zaznaczyć wypada, że dzieci mierzone musiały być boso.

Przystępując do rozpatrywania zebranego materiału, zaznaczam, że nie widzę potrzeby wyliczania tutaj nieskończonego szeregu cyfr, określających indywidualny wzrost mierzonych obiektów. Dla ścisłości zaś i należytego pogłębienia tematu uważam za pożyteczne podanie wszelkich możliwych określeń, jak np.: określenie liczby mierzonych jednostek miary ogólnej całych grup, średnich dla poszczególnych lat, wreszcie minima i maxima, jako granice indywidualnych odchyłeń wzrostu.

Tym sposobem otrzymujemy następujące cyfrowe i graficzne tablice:

Tabl. III. — Chłopcy.

Wiek (ilość lat skoń.)	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ilość badanych	9	153	254	234	184	143	108	85	34
Ogólna suma	1943	18131	30984	29378	23887	19283	15268	12392	5151
Średnie wzrostu	115,9	118,5	122,8	125,6	129,8	135,0	141,4	145,8	151,5
Minimum wzrostu	109	107	106	113	107	118	131	136	138
Maximum wzrostu	123	129	137	144	145	144	155	157	165

Tabl. IV. — Dziewczyny.

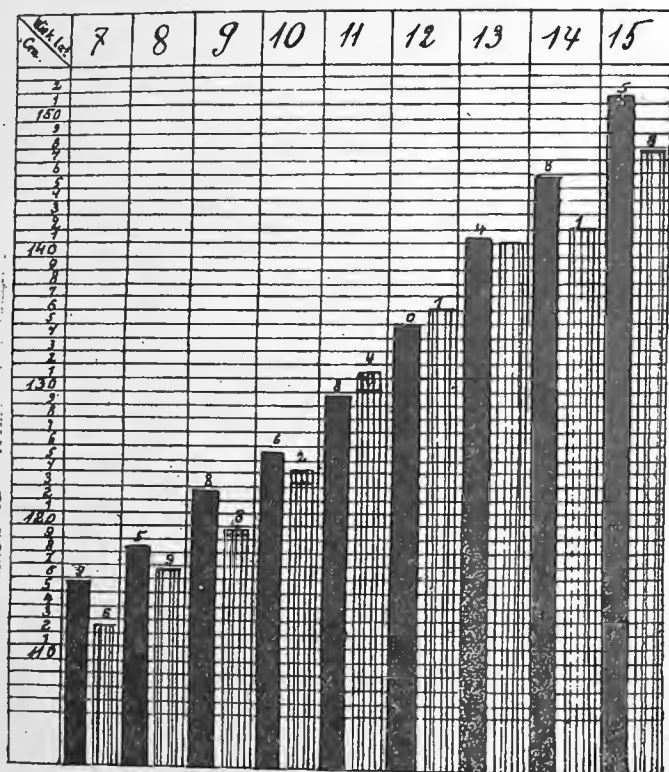
Wiek (ilość lat skoń.)	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ilość badanych	11	124	263	322	189	148	113	62	13
Ogólna suma	1229	14506	31512	39683	24602	20113	15929	8804	19220
Średnie wzrostu	112,6	116,9	119,8	124,8	131,8	136,1	141,0	142,1	147,8
Minimum wzrostu	106	109	100	112	110	121	122	136	140
Maximum wzrostu	123	128	128	142	145	151	153	157	154

Obserwując powyższe tablice (III. IV. V.), musimy przede wszystkim zanotować pewną równoległość pomiędzy wzrostem chłopców i dziewczyn do lat 11, w którym to okresie czasu średnie wzrostu chłopców są stanowczo większe. Na poziomie lat 11 i 12 widzimy przewagę po stronie dziewczyn. Przewaga ta już wśród trzynastoletnich dzieci zmienia się na korzyść chłopców, którzy choć minimalnie (0,4 centim.) przewyższają dziewczyny, i stosunek ten bardziej różniczuje się w latach następnych. Zja-

wisko przewagi wzrostu u dziewczyn wskutek szybszego pod tym względem rozwoju trzeba motywować tem, że w 12 roku życia dziewczyn następuje okres przedwstępnego dojrzewania. Twier-

Tabl. V.

Wzrost dzieci szkoły w Zawierciu.



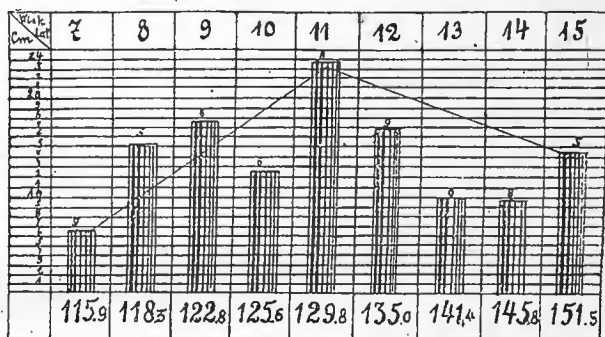
Kolumny ciemne oznaczają chłopców.
 „ jasne „ dziewczyny.

dzenie to wcale nie nowe i było już dowiedzione przez różnych autorów przed kilkunastoma laty. Podług Axel'a Key'a (Sztokholm) przewaga wzrostu dziewczyn zaczyna się również w 12-tym roku życia i przeciąga się do lat 16. Okres zatem przewagi jest dłuższym od takiego okresu, ustalonego podług obliczeń moich w stosunku do dzieci zawierckich. Badania zaś w tym względzie

d-ra Kosmowskiego¹⁾, oparte na dość poważnej liczbie badanych dzieci (1540 chłopców i 1898 dziewczyn), przewagi wzrostu u dziewczyn nie wykazały, a znajdujemy natomiast tę przewagę w dowodzeniach d-rki Tomaszewicz-Dobrskiej. Dowodzenia te jednak nie budzą zbyt wielkiego zaufania, gdyż są oparte na badaniu nielicznej grupy dzieci (374 chł. i 142 dziew.).

Tabl. VI.

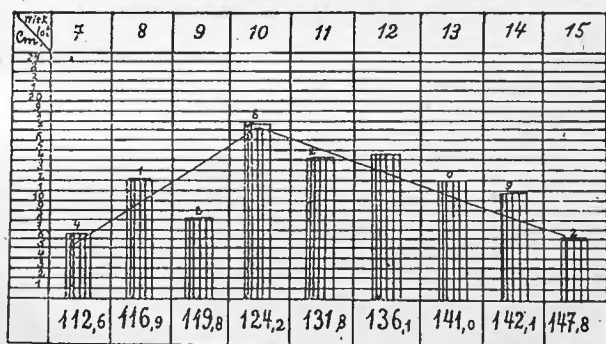
Wzrost dzieci szkoły w Zawierciu. — Chłopcy.



Cyfry kolumny poziomej dolnej oznaczają normę wzrostu.
Kolumny graficzne odchylenia wzrostu indywidualnego ponad normy.

Tabl. VII.

Wzrost dzieci szkoły w Zawierciu. — Dziewczyny.



Cyfry kolumny poziomej dolnej oznaczają normę wzrostu.
Kolumny graf. — odchylenia wzrostu indyw. ponad normę.

¹⁾ Dr. W. Kosmowski. O wzroście i wadze dzieci klas biednych w Warszawie.

Tabl. VIII.

Wzrost dzieci różnych szkół — Chłopcy

Wiek lat	I	II	III	IV	V	VI	VII
7	115,9	116,5	119,9			119,0	117,8
8	118,5	117,5	120,2	130,4		126,0	122,5
9	122,8	121,2	126,7	128,3	126,0	128,0	125,5
10	125,6	127,0	131,4	133,0	129,8	134,3	130,2
11	129,8	131,3	132,9	137,7	133,9	138,2	134,0
12	135,0	135,2	141,3	146,6	137,5	142,0	139,6
13	141,4	139,6	143,0	147,	143,5	149,5	144,0
14	145,8		151,2	156,4	149,0	156,1	151,7
15	151,5		154,0	159,5	156,3	161,9	156,6

- I. Chłopcy szkoły fabr. w Zawierciu.
 II. „ „ kolon. letnich m. Warszawy podług dra Miklaszewskiego.
 III. „ „ szkoły P. M. Szk. w Warszawie podług dra Miklaszewskiego.
 IV. Uczniowie szkoły handlowej w Warszawie — dra Kopczyńskiego.
 V. Gimnazjści Radomscy podług dra Suligowskiego.
 VI. Uczniowie szkół średnich w Warszawie dra Drabczyka.
 VII. Średnie ogólne.

Tabl. IX.

Wzrost dzieci różnych szkół — Dziewczyny.

Wiek lat	I	II	III	IV
7	112,6	110,7	118,8	114,1
8	116,9	115,8	120,8	117,3
9	119,8	120,7	123,4	121,3
10	124,3	125,2	135,3	128,2
11	131,8	130,2	135,3	132,4
12	136,1	135,5	133,7	135,8
13	141,0	138,6	142,4	140,7
14	142,1	144,0	143,6	143,2
15	147,8			147,8

- I. Dziewczyny szkoły fabr. w Zawierciu.
 II. „ „ kol. let. podług dra Kosmowskiego.
 III. „ „ Szkoły P. M. Szk. podług dra Miklaszewskiego.
 IV. Średnie ogólne.

Tabl. X.

Przyrost roczny wzrostu. Chłopcy.

Wiek od lat	I	II	III	IV	V	VI
7—8	2,6	1,0	0,3			4,0
8—9	4,3	3,7	6,5			4,0
9—10	2,8	5,8	4,7	4,7	3,8	3,9
10—11	4,2	4,3	1,5	4,7	4,1	4,25
11—12	5,2	3,9	8,4	8,9	3,6	4,45
12—13	6,4	4,4	1,7	0,8	6,0	4,75
13—14	4,4		8,2	9,0	5,5	5,1
14—15	5,7		2,8	3,1	7,3	5,49

I. Chłopcy szkoły fabr. w Zawierciu.

II. „ kol. let. w Warszawie podług dra Kosmowskiego.

III. „ szkół P. M. Szk. w Warszawie podług dra Miklaszewskiego.

IV. Uczniowie szkoły handlowej w Warszawie, podług dra Kopczyńskiego.

V. Gimnaziści Radomscy podług dra Suligowskiego.

VI. Uczniowie szkół średnich w Warszawie podług dra Drabczyka.

Tabl. XI.

Przyrost roczny wzrostu. — Dziewczyny.

Wiek od lat	I	II	III
7—8	4,3	5,1	2,0
8—9	2,9	4,9	2,6
9—10	4,4	4,5	11,9
10—11	7,6	5,0	0,0
11—12	4,3	5,3	3,4
12—13	4,9	3,1	3,7
13—14	1,1	5,2	1,2
14—15	5,7		

I. Dziewczyny szkoły fabrycznej w Zawierciu.

II. „ kol. let. w Warszawie.

III. „ szk. P. M. Szkol. w Warszawie.

Tabl. XII. Średnie ogólne rozwoju rocznego.

Wiek od lat	Chłopcy	Dziewczyny
7—8	2,0	3,7
8—9	4,6	3,5
9—10	4,3	6,9
10—11	3,9	4,2
11—12	5,8	4,4
12—13	4,0	4,0
13—14	6,6	2,5
14—15	4,8	

Porównyując minimum i maximum wzrostu poszczególnych jednostek z jego średniami, czyli normą rozwojową, postrzegamy tutaj, że zakres tych indywidualnych odchyleń zarówno w kierunku dodatnim jak i ujemnym jest dość znaczny, a następnie różny u dzieci poszczególnego wieku. (Tabl. VI i VII). Maximum odchyleń w kierunku nadnormy rozwojowej stanowi u chłopców 22,8 cm., u dziewczyn równa się 17,8 cm. Charakterystycznym objawem w danym razie jest to, że linja tych odchyleń (w stosunku do całego okresu lat), o ile początkowo biegnie niejako w kierunku progresywnym, to od pewnego punktu kierunek ten staje się regresywnym. Identyczne zjawisko obserwujemy i w stosunku do dziewczyn. Stąd wniosek, że 12-ty rok życia chłopców i 11-ty rok życia dziewczyn — to jakby kulminacyjne punkty — od których linje odchyleń przybierają odwrotny kierunek. Zdawałoby się, obserwując tablicę IV, gdzie znajdujemy maksymalną ilość spostrzeżeń w stosunku do dziewczyn dziesięcioletnich, że objaw ten ilością indywidualnych spostrzeżeń motywować należy. Tymczasem nie, bo widzimy (Tabl. III), że grupa chłopców jedenaścioletnich, obfitująca w odchylenia maksymalne ponad normę rozwojową, była mniejsza od grupy chłopców dziewięcio i dziesięcioletnich. Otóż, sądzić wypada, że przyczyna tego zjawiska leży nie gdzieindziej, jak tylko w energii rozwojowej, która w tym okresie życia dziecka w sposób spotęgowany działa w kierunku rośnięcia.

Poprzestając na tych postrzeżeniach i uwagach, dotyczących wyłącznie dzieci szkoły zawierckiej, przechodzę do porównania ich rozwoju z rozwojem innych dzieci polskich. W tym celu zestawiam tablice porównawcze dzieci kilku szkół, podług obliczeń różnych badaczy w dziedzinie antropometrii. Potrzebny materiał czerpię w tym razie głównie z książki dra Miklaszewskiego p. t. „Rozwój cielesny proletariatu Warszawy”. Korzystam również z książki dra Kosmowskiego — „O wzroście i wadze klas biednych w Warszawie” i tablicy porównawczej dra Drabezyka.

Z zestawień powyższych widzimy, że największym wzrostem odznaczają się chłopcy Szkoły Handlowej podług tablicy dra Kopczyńskiego. Wzrost uczniów szkół średnich w Warszawie jest nieco mniejszy od pierwszych, mianowicie w wieku lat 8, 9, 12, 13 i 14; natomiast w wieku lat 10, 11 i 15 różnica przechyla się na korzyść drugich. Zaznaczam, że porównywane przeciętne wzrostu, dotyczące uczniów szkół średnich m. Warszawy podług Dra Drabczyka odnoszą się do okresu 1910—1915 roku, a zatem dane te są prawie jednoczesne z materiałem, dotyczącym dzieci zawierckich. Na tablicy Drabczyka znajdujemy również dane o wzroście uczniów tychże szkół z okresów w 1915—1916 i 1916—1919 roku, czyli z lat wojenno-głodowych. Średnie wzrostu z tych lat dają się określić w następujący sposób:

Wiek lat	7	8	9	10	11	12	13	14	15
cm.	117,2	123,2	128,0	133,6	138,8	140,5	149,0	156,3	160,9

Widzimy, że średnice te są nieco mniejsze od tychże miar z okresu 1910—1915 r. Naturalnie warunki wojenne siłą rzeczy musiały obniżyć rozwój normalny nawet i w stosunku wzrostu dzieci.

Drugie miejsce pod względem wzrostu zajmują chłopcy ze szkół P. M. Szk. podług obliczeń dra Miklaszewskiego i gimnazjiści radomscy podług dra Suligowskiego. Wzrost chłopców szkół P. M. Szk. od gimnazystów radomskich różni się tylko w szczegółach. Najmniejszy wzrost spostrzegamy natomiast u chłopców sfery robotniczej w Zawierciu, jak również chłopców proletariatu m. Warszawy, mierzonych na kolonjach letnich. Pomiędzy temi dwiema grupami znajdziemy oprócz niektórych odchyleń, bliskie podobieństwo, mianowicie, że niejako współzawodniczą z sobą, naprzemian zdobywając rekord.

Następnie możemy stwierdzić, że największy przyrost wzrostu podług obliczeń dra Suligowskiego (7,3 cm.) przydada na rok 15 życia chłopców, podług zaś dra Kosmowskiego (5,8 cm.) na rok 10, podług dra Kopczyńskiego (9,0 cm.) przypada na rok 14, podług naszych obliczeń (6,4 cm.) na rok 13, podług zaś dra Miklaszewskiego (8,4 cm.) na rok 12 i podług dra Drabczyka (5,49) na rok 15.

Kto w danym razie ma bezwzględną rację, ustalić trudno; trzeba się zadowolić twierdzeniem ogólnem, że 12, 13 14 rok życia chłopców — to okres najszybszego ich rośnięcia. (Tabl. X. i XII). Najmniejszy zaś rozwój wzrostu w okresie szkolnym chłopców przypada na 8 rok życia, co wskazują liczby zarówno naszych obliczeń, jak Kosmowskiego i Miklaszewskiego, mianowicie 2,6 cm, 1,0 cm, 0,3 cm.

F. Jaros

Ciąg dalszy nastąpi

Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznem.

I.

Omówienie idei „szkoły pracy” w jej rozwoju dziejowym, któremu poświęciliśmy serję artykułów w poprzednim roczniku naszego pisma, miało na celu ujęcie zagadnienia z pewnej odległości czasu, spojrzenie perspektywiczne na kształtowanie się nowych form wychowania i nauczania. Analiza psychologiczna postawionego problemu wykazała podstawy nowej metody nauczania, wykryła istotne cechy pracy dziecka w szkole, jako czynnika wychowawczego i kształcącego¹⁾. Z kolei rzeczy skierować chcemy naszą uwagę na zagadnienia praktyczne, mające na celu realizację nowego typu szkoły, a właściwie stosowanie metod nauczania, zgodnych z naturą dziecka. Rozważania nasze dotyczyć tedy będą zarówno kwestji programu naukowego, jak i metody nauczania w szkole powszechnej.

Punktem wyjścia będzie tu w myśl poprzednich wywodów natura dziecka — a więc jego popędy wrodzone, jak popęd do ruchu, do naśladownictwa, do zabawy, do działania i tworzenia, następnie zasób wyobrażeń i jego sfera zainteresowań w danym okresie życia, z uwzględnieniem środowiska i współczesności.

W ostatnich czasach najwięcej może uwagi zarówno u nas, jak i w innych krajach, zwrócono na reformę pierwszej klasy elementarnej. Nauka w pierwszym roku szkolnym odbywała się dotąd w sposób niezgodny z naturą i rozwojem dziecka; była to nauka sztuczna, nierozwijająca i dla dzieci wielce nudna. Z chwilą przekroczenia progu szkolnego zmieniał się nagle dotychczasowy tryb ich życia; innem ono było pod wielu względami w okresie przedszkolnym. Dziecko w domu prawie zawsze zajęte, ustawicznie czynne, często opowiadało o swych przeżyciach i jeszcze częściej pytało o wiele rzeczy i zjawisk w świecie otaczającym, tak pełnym dlań zagadek i tajemnic. Aż oto po przybyciu do szkoły trzeba przeważnie siedzieć biernie, słuchać tylko nauk nauczyciela, a własne przeżycia dziecka, jak i pytania, tak niepokojące jego duszę, znaleźć się musiały poza nawiasem życia szkolnego. Po kilku czy kilkunastu dniach „ćwiczeń przygotowawczych” rozpoczynała się nauka czytania, pisanja i rachunków, do czego dziecko nie miało jeszcze ani należytego przygotowania, ani też zrozumienia. „Ćwiczenia przygotowawcze” polegały bowiem na takich „zajmujących” czynnościach, jak kreślenie prostych, pionowych, ukośnych, poziomych, kółek i t. p. „konkretnych” rzeczy. Szkoła przechodziła do po-

¹⁾ Zob. „Ruch Pedagogiczny” Nr. 1—8 r. 1920. „Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji”.

rzędu nad właściwościami psychiki dziecięcej, zamiast je wyzyskać i obrać za punkt wyjścia pierwszego nauczania.

Pierwszy rok nauki, w szczególności początkowe trzy, względnie cztery miesiące stanowić winny jakoby okres przejściowy między życiem dziecka w domu a nowym życiem szkolnym. Nauka w tym czasie winna mieć charakter zabawy, przekształcającej się stopniowo w pracę systematyczną. Treścią „nauki” w pierwszych miesiącach będą tedy zabawy i gry, obserwacje na przechadzkach, pogadanki na temat przeżyć dziecięcych, opowiadanie bajek i powiastek, odczytywanie bajek przez nauczyciela, śpiew, lepienie, opisywanie obrazków, przedstawiających treść z życia dzieci, rysowanie, malowanie barwnymi kredkami, wycinanie, układanie patyczków w różne figury i t. p. W ten sposób dziecko wyćwiczy swe zmysły, nabierze zręczności i wprawy w wykonywaniu celowych ruchów, zdobędzie zasób dokładnych wyobrażeń i nauczy się wypowiadać we właściwy sobie sposób własne przeżycia psychiczne. Przedmiotem, koncentrującym, skupiającym wspomniane wyżej zajęcia i pouczania, będzie w pierwszych miesiącach nauka o rzeczach pod zmysły podpadających.

Przy tej nauce nie poprzestajemy na samem uzmysławianiu — na oglądaniu i omawianiu okazu lub ryciny, ale pobudzamy dziecko do samodzielnego ujęcia omawianej rzeczy zapomocą różnorodnych materiałów i środków technicznych — w postaci rysunku, ulepianki, wycinanki i t. d. w myśl wspomnianej już zasady, że dziecko jest nie tylko istotą pobierającą wrażenia świata zewnętrznego, ale że tkwią w niem dyspozycje psychiczne, dążności do wypowiedzania się, do wyrażania się. Środkiem zaś wyrażania się jest nie tylko mowa, ale także i ręka. Mowa ręki zaś (ulepianka, rysunek, malowanka) nieraz silniej przemawia do duszy dziecka, niż najpiękniejsze słowo.

Lepienie i rysowanie stanowią więc bardzo ważne zajęcia dzieci w początkowych miesiącach pierwszego roku nauki. W tym celu każde dziecko winno mieć deseczkę lub tabliczkę z linoleum, gąbkę zwilżoną lub szmatkę, zastrugane drewno, papier, ołówek i kredki. W czasie lepienia dzieci powinny wdziewać fartuszki ceratowe. Nauczyciel postarać się winien o glinę, którą przechowuje w szafie szkolnej w stanie wilgotnym. Po odpowiedniej pogadance, opartej na obserwacjach dzieci i ich przeżyciach, otrzymuje każde bryłkę gliny i rozpoczyna się lepienie. Lepią balonik, piłkę, jaje, gniazdko, koszyczek, garnuszek, miseczkę, lichtarz, grzyby, kwiaty, zwierzęta i t. p. Od czasu do czasu pozostawić należy dzieciom swobodę w wyborze przedmiotu, który ma być przedstawiony w glinie. Dużo wskazówek praktycznych znajdzie nauczyciel w książce St. Wójcika „Modelowanie w szkole elementarnej i w domu” (Kraków 1917).

Lepienie jest znakomitą środkami ćwiczenia zmysłu dotyku, ruchu i wzroku; stanowi też wyższy i doskonalszy stopień uzmysławiania. Dziecko samodzielnie poznaje kształt rzeczy i jej

istotne cechy. Ale co do wykonania, nie można żądać od dzieci siedmioletnich ścisłości i wykończenia rzeczy; idzie głównie o to, by dziecko uchwyciło typ rzeczy tak, jak jej obraz zarysował się w jego świadomości, by w ten sposób wyraziło swoje przeżycia. Godzina takiego produktywnego zajęcia jest prawdziwą rozkoszą. Ruch i działanie, wyzwajające przyjemne uczucia i duże zainteresowanie, przykuwają uwagę dziecka, które podziwia, jak z niekształtnej bryłki gliny powstaje w jego rękach rzecz, podobna do obserwowanej w naturze.

W związku z lepieniem pozostaje wycinanie z barwnego papieru, rysowanie i malowanie kredkami. W ten sposób dzieci zdobywają też wyobrażenia barw. Rysowanie może być poprzedzone układaniem patyczków. Dzieci rysują zazwyczaj rzecz, którą przedtem ulepiły z gliny albo ułożyły z patyczków. Rysować powinny nie tylko w zeszytach, ale i na tablicy. W tym celu pożądanym jest umieszczenie wzdłuż ścian izby szkolnej tablic z linoleum, na których kilkoro dzieci rysuje równocześnie, a reszta w swoich zeszytach.

Ponieważ rysunek, jako środek wyrażania się stanowi tak ważny dział zajęć i nauki szkolnej dzieci na tym stopniu, pożądanym jest, a nawet koniecznym, by przedewszystkiem sam nauczyciel posiadał jak największą wprawę w rysowaniu, w ilustrowaniu nauki o rzeczach, bajek i powiastek zapomocą barwnego rysunku na tablicy.

Nauczyciel powinien w ciągu tych pierwszych miesięcy wyzyskać każdą sposobność, by dzieci skłonić do pracy samodzielnej, by je zająć ćwiczeniami ręcznymi. Dzieci bawią się np. na dziedzińcu szkolnym piłką — niechaj potem ulepią balonik i narysują koło. Przypatrują się podczas przechadzki gniazdku i ptakom, a więc dać im trzeba zadanie w związku z poczynionymi spostrzeżeniami. Niechaj ulepią gniazdko i jajeczka. Podobnie na podstawie obserwacji i pogadanki o owocach, jarzynach, drzewach, o ulu i t. d. dzieci lepią i rysują owe przedmioty. Dzieci obserwują słońce, potem wycinają z papieru koło i malują je barwnymi kredkami. W czasie świąt Bożego Narodzenia dzieci przygotowują własne ozdoby na drzewko — wycinają z barwnego papieru gwiazdy, łańcuszki i t. p. Zajęcia te wszystkie mają na razie charakter zabawy, ale równocześnie przygotowują do systematycznej pracy ręcznej i nauki.

Obserwacja rzeczy na podwórzu szkolnym, w ogrodzie, na przechadzce i wycieczce i w związku z tem lepienie, rysowanie, malowanie, wycinanie, kształcą zmysły dziecka, rozwijają zręczność i sprawność, przyczyniają się do wytworzenia zasobu jasnych wyobrażeń o rzeczach z otoczenia — słowem wywierają wpływ nader dodatni na ogólny rozwój dziecka. W ten sposób prowadzona „nauka o rzeczach podpadających pod zmysły” pobudza dzieci do działania, do pracy produktywnej.

Po kilku miesiącach (3—4) takiego przygotowania następuje nauka czytania i pisania, tudzież rachunków w ścisłym związku z nauką o rzeczach podpadających pod zmysły. Zaczniemy od

nauki rachunków, która również początkowo ma charakter zabawy. Dzieci liczą wprawdzie od pierwszych dni pobytu w szkole, ale to nie jest jeszcze nauka we właściwym znaczeniu. Liczą rzeczy w otoczeniu, na przechadzkach, w ogrodzie szkolnym, podczas rysowania i układania figur z patyczków. Można im też urządzić „zabawę w sklep“; dzieci sprzedają i kupują różne towary, jak wstążki papierowe, ołówki, stare pióra, rysiki, guziki, zeszyty, szpulki, kasztany, pudełka, zapałki i t. p. Do tych zabaw nauczyciel nawiązuje ćwiczenia rachunkowe — daje pojęcie zbioru i ćwiczy w działaniach przy pomocy konkretnych przykładów, czerpanych z życia dzieci.

Jak już wspomniano, nauka czytania i pisania rozpocząć się winna w 4-tym, a nawet w 5-tym miesiącu pobytu dziecka w szkole. Czy takie rzekome opóźnienie jest pożądane? Jak można uzasadnić odłożenie tych właśnie najbardziej typowych zajęć szkolnych na czas późniejszy? W tej sprawie trzeba się oprzeć na obserwacjach dzieci, w szczególności, jak przyswajają sobie w początkach sztukę czytania i pisania. Otóż każdy niezawodnie zauważył, ile trudności sprawia dziecku w pierwszych tygodniach kreślenie liter rysikiem czy ołówkiem, jak niechętnie posługuje się temi przyborami i jak szybko dziecko się męczy i nudzi. Stan podobny nie może oczywiście wzbudzić zamiłowania i ochoty do pisania, owszem zniechęca dziecko do pracy szkolnej, tem bardziej, że niema jeszcze zrozumienia dla takich czynności, jak czytanie i pisanie.

Te trudności, nad którymi biedzi się dziecko w początkach, pochodzą stąd, że brak mu wprawy w kreśleniu, że muszkuły ręki są niewyćwiczone, że zmysł wzroku i ruchu również wymaga poprzednich ćwiczeń. Ćwiczenia takie — to właśnie lepienie i rysowanie przedmiotów z otoczenia. Możliwe też poprzedzić pisanie układaniem liter z patyczków. Dzieci widzą na wywieszkach sklepowych, na ogłoszeniach duże litery — niechaj je naśladować, układając odpowiednio patyczki, a potem rysując te same litery. A, L, M, T, H, K, P, W, E, F, N, Z, O, D, z których powstają wyrazy i krótkie zdania DOM, MAMA, MAMA MA DOM. Dzieci mogą w ten sposób ułożyć z patyczków i narysować swoje imiona i nazwiska, szczególnie krótkie i łatwiejsze.

Skoro już dzieci nabrały dostatecznej wprawy w układaniu i rysowaniu liter, przystępujemy do składania i czytania przy pomocy ruchomego alfabetu. W tym celu każde dziecko winno mieć własne pudełko z literami, wydrukowanymi na małych kartonikach. Na tekturze nakleić można w takiej ilości pudełka z zapałek, ile jest liter. Dzieci, układając wyrazy i krótkie zdania — wszystkie równocześnie biorą żywy udział w nauce, wszystkie są czynne. Podkreślić należy tu, że wyrazy te i zdania stanowić winny pewną całość logiczną, czerpane być winny z życia dzieci i wynikać z nauki o rzeczach, z powiastki i bajki, które były poprzednio treścią pogadanki lub opowiadania.

Kiedy ręka i oko nabrały dostatecznej wprawy przy pomocy lepienia, wycinania, rysowania, układania, kiedy dziecko nauczyło

się postrzegać formę, kiedy rozumie znaczenie symbolów, jakimi są litery, przystąpić należy do właściwej nauki pisania, której tempo będzie teraz wcale szybkie. Po takim przygotowaniu dziecko zainteresuje się żywo czytaniem i pisaniem, nie sprawia mu one najmniejszych trudności, albowiem czynności te wypłynęły w sposób naturalny, a więc pisanie z form bardziej konkretnych i przystępnych dla umysłu dziecka, t. j. z lepienia, rysowania, malowania i t. p. Czytanie zaś z obserwacji otoczenia, przedmiotów i rzeczy w naturze. Przyroda niechaj będzie dla dziecka żywą księgą, na której zaczyna się uczyć, jak Emil Rousseau'a. Droga taka odpowiada też prawu ewolucji, jaką kroczył duch ludzki w ciągu dziejów kultury. Najpierw człowiek lepił, wyrzynał, wycinał, rył w drzewie, kamieniu to, co zaobserwował w przyrodzie, w otoczeniu, i w ten sposób wypowiadał swoje stany psychiczne, potem malował i rysował (pismo obrazkowe), a dopiero po wielu — wielu stuleciach wynalazł i posługiwał się pismem głoskowym dla wyrażenia swych myśli, uczuć i dążeń.

Tę drogę w nauce czytania i pisania zalecali już dawno, bo przed 70 przeszło laty, nasi pedagogowie Ewaryst Estkowski, a po nim S. Żarański. Z nauką pisania i czytania niechaj się — radzi Estkowski — nauczyciel nie spieszy, bo „dla zaczynającego się uczyć dziecka największym jest mozołem, a żadną korzyścią: pisać i czytać nieme litery. Trzeba pierw jego władze umysłowe do pewnego stopnia rozwinąć, trzeba pierw wzbudzić w niem pewien interes do nauki pisania..., trzeba wreszcie pierw wprawić rękę dziecka do kreślenia różnych znaków... Alboż to może mała, nierozwinięta dzieciina znaleźć w swej głowie słuszny powód na to, że mu każą kreślić głoski, obrazki, które same w sobie nic nie znaczą, które nie przedstawiają żadnego przedmiotu?” A więc przez czas dłuższy dajmy dzieciom jak najczęściej sposobność do wyrażania ich przeżyć zapomocą rysunku i temsamem, „idąc w pomoc temu ich popędowi, uczmy je kreślić kształtniejsze obrazki, pod oczy podpadających przedmiotów. Chłopiec z największą przyjemnością rysować będzie konia, bat, wóz, pistolet; dziewczę lalkę, kota, ptaka“. Zajęcia te rozwiną „przyrodzoną skłonność do rysowania, dzieci nabędą wprawy we władaniu ołówkiem, rysikiem..., będą miały sposobność zastanawiać się, myśleć, dumać, wywoływać w pamięci kształty przedmiotów, które mają rysować, porównywać nakreślone figury z przedmiotami rzeczywistymi, przychem cała prawie ich dusza pożytecznie pracować będzie“. (Estkowski, Metoda pisania i czytania, str. 57 i n.).

„Uważając sztukę pisania — pisze Żarański — tak, jak się sama w pierwocinach swoich rozwijała, gdy pisanie zrazu było obrazowaniem przedmiotów, należy przeto pierwiastkową naukę pisania rozpoczynać obrazowaniem“. Dziecko lubi kreślić różne postaci kijkiem na piasku, węglem na ścianie, kredą na podłodze, ołówkiem na papierze. Kreski te i postaci — cytujemy w dalszym ciągu Żarańskiego — przybie-
 rają w jego żywej wyobraźni znaczenie tych przedmiotów, które

zmysły jego* najsilniej uderzają... „Nie zapominaj jednak, że właściwie nie rysunek, lecz ułożenie ręki do kreślenia postaci piśmiennych, ćwiczenia tego ostatecznym jest celem. Bazgranie takie zastąpi żywemu zazwyczaj dziecku polskiemu tę czynność, którą Niemcy rozwlekać lubią w nużący system kropek, kresek i linii“¹⁾.

Skoro już dzieci rozpoczęły systematyczną naukę, nie przestają w dalszym ciągu oddawać się rysowaniu, lepieniu, wycinaniu i t. p. zajęciom ręcznym, pozostającym w ścisłym związku z nauką czytania i pisania. Przy nauce czytania i pisania posługiwać się winien nauczyciel elementarzem, ułożonym w myśl następujących zasad: 1) treść czytanki winna być czerpana z życia dziecka, uwzględniać jego zasób wyobrażeń i jego zainteresowań; 2) teksty czytanek stanowić winny logiczną całość, aby dzieci już na progu swej nauki uczyły się myślenia prawidłowego.

Zasadom tym odpowiadają elementarze T. Bernadzikiewicza i M. Falskiego²⁾. W razie braku odpowiedniego elementarza może też sam nauczyciel wspólnie z dziećmi układać odpowiednio stopniowane pod względem metodycznym teksty do czytania i pisania, których treść zaczerpniętą będzie ze świata dziecięcego, z otoczenia, z przeżyć dziecka. W ten sposób klasa tworzy sobie własny elementarz. W jednej ze szkół lipskich widziałem małą prasę drukarską do użytku nauczycieli i uczniów. Po każdej lekcji czytania odbijano na niej (nauczyciel lub starszy uczeń) przerobiony materiał na osobnych kartkach w tylu egzemplarzach, ilu było uczniów w klasie. Ponad tekstem zostawiano wolne miejsce, na którym dzieci po otrzymaniu kartek umieszczały rysunek lub barwny obrazek, zastosowany do treści „czytanki“. W ten sposób klasa opracowała własny elementarz.

Podobnie jak przy „nauce o rzeczach podpadających pod zmysły“, tak i przy nauce czytania i pisania lekcje powinny być tak obmyślane; by osobowość dziecka stanowiła niejako ognisko zainteresowania. Według tej zasady ułożył znakomity pedagog belgijski dr Decroly program nauki dla swej „szkoły życia“. Oto niektóre tematy, wyjęte z tego programu: Dziecko i jego potrzeby (pożywienie — odzież — zabawy — mieszkanie) — Dziecko i rodzina — Dziecko i szkoła — Dziecko i zwierzęta — Dziecko i rośliny — Dziecko i minerały i t. d. W takim ujęciu programu nauki mieści się zarazem doniosła wskazówka metodyczna. Chcąc dziecko zainteresować danym tematem, trzeba osobkę jego postawić niejako w centrum rzeczy omawianej, wysunąć ją na plan pierwszy. Mówiąc np. o odzieży, będziemy mówili o jego wła-

¹⁾ E. Estkowski. Metoda pisania i czytania. Poznań 1851.

S. Zarański. Wykład elementarza, ułożonego śladem dziejowego rozwoju nauki pisania i czytania w zastosowaniu do umysłowych potrzeb dzieci polskich. Kraków 1869.

²⁾ T. Bernadzikiewicz. Początki czytania i pisania czyli Elementarz. Poznań.

M. Falski. Elementarz powiastkowy dla dzieci. Lwów—Warszawa

snem ubraniu, skąd się wzięło, jak powstało, kto je uszył i t. p. Pogadanka, ujęta w ten sposób, będzie miała dla dziecka prawdziwy urok, obudzi w nim żywy interes, niezawodnie utrwali jego wyobrażenia o zwierzętach i roślinach, dostarczających surowców na sporządzanie jego własnej odzieży. Podobnie postępujemy, gdy jest mowa o rodzinie, domu, zwierzętach, roślinach i t. d. Pod względem metodycznym każda jednostka lekcyjna obejmuje trzy fazy: a) najpierw dzieci obserwują i gromadzą materiał; b) potem następuje przeróbka psychiczna, uporządkowanie i usystematyzowanie materiału; c) wreszcie wyrażenie na zewnątrz zapomocą różnych środków technicznych, jak ulepianką, rysunkiem, wycinanką, słowem pisany i t. p.

W myśl rozwinętych tu wskazań powinien nauczyciel opracować sobie każdą lekcję samodzielnie na tle środowiska, w którym pracuje i z którego czerpać winien materiał lekcyjny. Wychodząc z tej zasady, nie można zalecać jakiegoś szablonu, t. zw. „lekcyj wzorowych“, jakie kreślą niektóre „Przewodniki metodyczne“. Lekcję musi nauczyciel tworzyć wspólnie z dziećmi, bo tylko wtedy będzie ona godziną pracy samodzielnej, pracy — życiem tętniącej, pracy — rozwijającej i kształcącej. „Przewodniki metodyczne“, zawierające szczegółowe rozwinięcie poszczególnych lekcji wraz z gotowymi pytaniami i gotowymi odpowiedziami dzieci (!) zamieniają nieraz nauczyciela w automat, odtwarzający niewolniczo wzory, zawarte w książce. Nic dziwnego, że lekcje takie są martwe, nudne i nużące zarówno nauczyciela jak i dzieci, są bezkrwiste i jednostajne. Nauczyciel — chociażby młody, dopiero rozpoczynający pracę — ale dobrze przygotowany do zawodu, nauczyciel, znający psychologię dziecka i zasady dydaktyki, nie sięgnie po takie wzory, bo wie, że mając do czynienia z samem życiem — z dzieckiem odczuwającym, dumającym i działającym, wydobyć zeń potrafi tak wspaniałe plony, wobec których zbledną „lekcje najwzorzowsze“, opracowane przy biurku według wszelkich praw i formułek teoretycznych. Stąd nie wynika, abyśmy odrzucali wszelkie książki, omawiające zagadnienia z metodyki nauczania. Owszem książki takie są nader pożądane, o ile obok ogólnych wskazań psychologicznych i dydaktycznych zawierają obrazki lekcyjne, szkice lekcji, zadaniem których będzie nie danie sposobności do lenistwa myśli, do bezdusznego naśladowania, ale przede wszystkim pobudzenie nauczyciela do samodzielnej pracy. Będą one impulsem do czynienia prób, do ożywienia i pogłębienia pracy nauczycielskiej. Niechaj w każdą godzinę lekcyjną nauczyciel tchnie ducha własnego, niechaj treścią jej będzie wspólna praca dziecka i nauczyciela — a wówczas stanie na wyżynach pracy twórczej w szkole, wówczas dozna tych uczuć, jakich doznaje artysta, tworzący dzieło sztuki.

Tutaj chciałbym wskazać na kilku przykładach, jak sobie wyobrażam takie „szkice lekcyjne“ w pierwszym roku nauki w zastosowaniu do zasad szkoły pracy.

I. Lekcja o kocie.

A. Przeżycia dzieci i obserwacje. Dzieci opowiadają swobodnie, po kolei o swoich kotkach w domu lub o kotach u sąiadów. Te swobodne opowiadania będą niezawodnie dla nauczyciela pod niejednym względem miłą niespodzianką. Przekona się, z jaką nieraz bystrością dziecko zaobserwowało niejednego szczegóół ciekawy, z jakim ożywieniem dzieci opowiadają i jakimi przy tem charakterystycznymi posługują się wyrażeniami i określeniami. Będzie to niezawodnie o wiele bardziej zajmujące, aniżeli monotonna i nudna lekcja przy pomocy stawianych pytań, zadawanych przez nauczyciela. Na podstawie okazji żywego lub wyrazistego obrazka — dobrze, jeśli nauczyciel potrafi sam wymalować na tablicy barwnymi kredkami kota — dzieci obserwują i opisują, co spostrzegają.

B. Przeróbka psychiczna. (Asymilacja). Dzieci porządkują pod kierunkiem nauczyciela zgromadzony materiał w logiczną całość w ten sposób, by powstało żywe i barwne opowiadanie o kocie, o jego życiu, o jego zwyczajach, o stosunku do dzieci i ludzi dorosłych.

C. Wyrażenie. Rozdajemy dzieciom glinę i polecamy ulepić kota, przyczem pobudzamy je do pewnej pomysłowości. Może niejedno dziecko ulepi kotka, jak pije mleko z miseczki, inne, jak się na myskę zaczaja, jak się łapką myje i czyści i t. p. Podobnie postępujemy, gdy dzieci następnie kota rysują lub malują barwnymi kredkami.

Po takim przygotowaniu następuje czytanie z zastosowaniem ruchomego alfabetu i pisanie (Zob. w „Elementarzu powiastkowym“ Falskiego wyrazy kot, kote k). Dzieci piszą kilka zdań krótkich o kotku i ilustrują swoje ćwiczenie piśmienne stosownym rysunkiem. Dla ożywienia lekcji można też nauczyć dzieci odpowiedniego wierszyka, czy piosenki w związku z tematem.

Lekcja w tym duchu prowadzona pobudzi dzieci do pracy produktywnej, do działania, będzie dla nich prawdziwą rozkoszą, bo i dziecko, podobnie jak człowiek dojrzały, doznaje zadowolenia, uczuć przyjemnych w chwili działania, w chwili „tworzenia“.

II. Lekcja o owocach.

A. Przeżycia i obserwacje. Dzieci opowiadają swobodnie po kolei o tem, co widziały na targu, w ogrodzie jesienia, które owoce najlepiej im smakują, jak często dostają, czy kupują sobie same, jak drogie są teraz, czy wszystkie znane im owoce, u nas się udają i t. d. Nauczyciel był przedtem z dziećmi w sadzie, gdzie obserwowały drzewa owocowe, kazał im przynieść na dzień następny jakiś owoc, lub sam sobie przygotowuje gruszkę, jabłko, ślwkę. Dzieci, mając owoc przed sobą, określają ich barwę, wielkość, postać, rozkrawują i mówią, jak wygląda owoc zew-

natrz, w środku i co zawiera, porównują wreszcie różne owoce, pod względem kształtu, wielkości, barwy.

B. Przeróbka psychiczna. Po tych spostrzeżeniach następuje uporządkowanie wiadomości o owocach, przyczem podkreślamy takie momenty, jak stosunek dzieci do drzew (poszanosowanie i ochrona, sadzenie i pielęgnowanie roślin przez dzieci same), wskazania higieniczne (owoc zdrowy, ale gdy dojrzął, wypłukanie owoców przed spożyciem), pierwiastki społeczne (praca wyrobnika, bogactwo kraju, przetwory owocowe, jak powidła, marmolady, konfitury), pierwiastki estetyczne (piękno sadów i gościńców, zasadzonych drzewami owocowymi, na wiosnę, jesienią).

C. Wyrażenie. Dzieci otrzymują plastylinę lub glinę i lepią różne owoce. Może niejedno ulepi jabłko, gruszkę, śliwkę i ładnie ułożyć na glinianym talerzyku lub w koszyczku. Podobnie i w czasie rysowania pobudzamy dzieci do pomysłowości. Może niejedno narysuje ogrodnika, stojącego na drabinie i zrywającego z drzewa owoce albo przekupkę sprzedającą owoce. Będą to rysunki przeważnie nieudolne — bazgroły — ale nieraz zadziwią nauczyciela trafem ujęciem tematu, a może i budzącem się już w tym okresie życia wyraźnem uzdolnieniem dziecka do rysunku. Po modelowaniu i rysowaniu układają dzieci na podstawie poznanych wyrazów czytanke o owocach przy pomocy ruchomego alfabetu i ćwiczą się w pisaniu krótkich zdań na tensam temat.

III. Staw w lecie.

A. Przeżycia i obserwacje. Dzieci opowiadają swobodnie po kolei o tem, jak się można bawić nad stawem, jak rzucają na wodę kamyczkami, jak puszczają łódki z drzewa lub tektury, jak się w lecie można w stawie kąpać, jak przyjemnie wsiąść do dużej łódki, a w zimie, kiedy woda zamarźnie, jak miłą jest ślizgawka po lodzie. Może niejedno dziecko opowie, jak to ryby łowią lub raki i t. p. Nauczyciel był przed lekcją z dziećmi nad stawem i dużo tam nowych rzeczy obserwował: zwierzęta, (ryby, żaby, owady, a może w pobliżu bocian się przechadzał), rośliny wodne, (lilie wodne, trzcina, kaczeńce). Coś z tej wycieczki zabrają dzieci i przyniosą do szkoły drobniejsze zwierzątka i kilka roślin.

B. Przeróbka psychiczna. Na podstawie żywej obserwacji opowiadają dzieci dnia następnego pod kierunkiem nauczyciela o stawie, jaka w nim woda, o jego brzegu, o życiu w wodzie i nad brzegami, o stosunku dzieci i ludzi dorosłych do stawu, o tem, jak to uważać trzeba, by nie zanieczyszczać wody w stawie i nie zaśmiecać pięknych jego brzegów papierkami, ogryzkami i t. p.

C. Wyrażenie. Dzieci lepią łódkę, rybę, żabę, albo też wycinają z tektury łódkę i wiosło. Rysują lilję wodną, rybę, żabę. Może się zdarzy, że dziecko barwnymi kredkami wymaluje chłop-

czyka z wędką nad stawem, bociana, posilającego się żabą. Dzieci niezawodnie będą próbowały swych sił nad wykonaniem własnych pomysłów. Po modelowaniu i rysowaniu następuje czytanie, układanie przy pomocy ruchomego alfabetu i tekstu, którego treścią będzie życie na stawie w lecie, np. w rodzaju czytanki w „Elementarzu powiastkowym” Falskiego (na łące jest staw...), wreszcie ćwiczenia piśmienne i odpowiedni wierszyk. (Dzieci i żaby). W związku z podobnymi lekcjami odbywają się też ćwiczenia rachunkowe, np. ile kaczek i gęsi było na wodzie — cztery na powierzchni, a dwie się zanurzyły. Ile wierzb rośnie nad stawem — na jednym brzegu 3, a na przeciwnym 5 i t. p. — słowem około nauki o rzeczach podpadających pod zmysły, koncentruje się na tym stopniu, jak już o tem wspomniano, praca dziecka w szkole.

Przykłady tutaj podane mają na celu pobudzenie nauczycieli danego powiatu do ułożenia w ramach programu Ministerstwa Oświaty szczegółowszego planu pracy szkolnej w pierwszym roku nauki, w którymby uwzględnione i należycie wyzyskane były wszystkie właściwości środowiska, krajobraz, jego zasoby naturalne, życie człowieka, w sposób odpowiedni do duchowego rozwoju dziecka w tym okresie rozwoju.

Henryk Rowid

Najnowsze elementarze.

Nauka czytania należy do problemów metodycznych bardzo zawiłych i trudnych; metoda, która odpowiadałaby wszelkim wymaganiom dzisiejszej dydaktyki, uwzględnić winna tyle różnorodnych zasad, że zadanie ułożenia elementarza staje się niezmiernie skomplikowanym, wymagającym należytego i różnostronnego przygotowania teoretycznego, wielkiej czujności, niekiedy drobiazgowości posuniętej prawie do pedantyzmu, wreszcie smaku w wyborze tekstów. Należy mieć na uwadze względy tak różnorodne, jak zasób pojęć dziecka i jego zainteresowania — dla dobrania odpowiedniej treści, wymagania fonetyki — dla doboru dźwięków i kolejnego ich następstwa, pamiętać trzeba o trudnościach związanych z prawem liter, o stopniowaniu trudności, ważną jest rzeczą wybór i ustalenie rodzaju pisma czy druku; dodajmy wreszcie troskę autora o zewnętrzną szatę książki, o jej wygląd — a otrzymamy splot trudnych często do przeprowadzenia wymagań, którym dobry elementarz odpowiadać winien.

Pomimo tych trudności zagadnienie samo posiada widocznie jakiś urok dla metodyków, nie braknie bowiem prób rozwiązania problemu elementarza: nowe elementarze pojawiają się niemal rokrocznie. Są między nimi książki pisane przez nauczycieli praktyków, którzy ulegają niejako pokusie zaznajomienia współtowarzyszy pracy ze sposobami, jakimi to zagadnienie rozwią-

zywali na gruncie pracy szkolnej, są elementarze pisane przez teoretyków, którzy znają, wszelkie metody, wymagania i zasady i dążą do stworzenia na tej podstawie nowego typu książki, odpowiadającej wszystkim metodycznym wymaganiom.

Jeżeli chodzi o dokładną klasyfikację elementarzy na podstawie klasycznych metod: syntetycznej, analitycznej i analityczno-syntetycznej, klasyfikacja taka nie jest dzisiaj rzeczą łatwą; różnice występują wyraźnie tylko w elementarzach o ujęciu typowym, krańcowo odmiennem, np. u Promyka i u Falskiego, natomiast przeważająca większość elementarzy oparta jest o różne kombinacje metod, o formy metodyczne złożone, mniej typowe. I tak na przykład: metoda analityczno-syntetyczna wiąże się w swej formie czystszej z wyrazem — jako z materiałem do analizy; tymczasem są autorowie, którzy uważają widocznie wyraz za całość zbyt skomplikowaną dla dziecka i robią koncesje na rzecz elementów prostszych — dźwięków, którym jednak, wychodząc z innych znowu założeń, usiłują nadać znaczenie wyrazów; rozpoczynają zatem od wyrazów — okrzyków (np. Oderfeldówna, Smolińska, Bernadzikiewicz). Ponieważ jednak znakiem widowym takiego wyrazu jest jedna litera, a słuchowo odpowiada im dźwięk prosty, nie dający się rozłożyć — przeto wynika stąd, że analiza nie bywa w tym wypadku punktem wyjścia w nauce czytania i odsunięta jest nieco dalej. Nietylko moment wprowadzenia analizy, ale i sposób jej traktowania bywa rozmaicie przeprowadzony; spotykamy zatem wyraz dwusylabowy, analizowany na sylaby, potem na dźwięki samogłoskowe, wreszcie później dopiero na spółgłoskowe (Oderfeldówna) lub wyraz jednosylabowy doraźnie analizowany na dźwięki bez wyróżnienia samogłosek i spółgłosek, (Falski, Nauka czytania 1910) lub wreszcie wyraz dwusylabowy, traktowany jednak pod względem analizy jak jednosylabowy, rozkładany na dźwięki z pominięciem sylab (Falski, Elem. powiastkowy). Pomijając nawet takich autorów, którzy ze wszystkich trzech metod robią ryzykowną mieszaninę, stwierdzić należy, że skala wahań i odchyień od czystych postaci klasycznych metod nauki czytania jest dość znaczna; wobec tego przeprowadzenie dokładnej klasyfikacji jest zadaniem trudnym i może nawet niecelowym, mało pożytecznym; zależy wszakże na tem, aby zorientować się w głównych założeniach metodycznych elementarza, niż na tem, aby podciągnąć każdą książkę pod określoną rubrykę. Gdyby chodziło o ogólny pogląd na utrwalanie się w naszej literaturze podręcznikowej pewnego określonego kierunku, wydaje mi się, że nie biorąc pod uwagę różnych odchyień i ustępstw na rzecz dawniejszej metody dźwiękowej i związanej z nią syntezy, w ogromnej większości nowszych elementarzy przebija wyraźne dążenie do realizowania metody analityczno-syntetycznej, z oparciem się o wyraz jako materiał do analizy. Druga wyraźna tendencja zaznacza się w stosowaniu analizy, bez względu na to, jak ją poszczególni autorowie przeprowadzają, możliwie wcześniej, na pewnych stronach książki. Operowanie przez czas dłuższy wyrazami jako całościami, rozpoznawaniem wzrokowo, nie przy-

jęło się na naszym gruncie; poza pierwszym elementarzem Falskiego (Nauka czytania 1910) nie mamy bodaj żadnego autora, któryby próbował zdążyć po tej drodze. Od wyrazu jeden krok tylko do zdania — do tego najradykałniejszego metodycznego stanowiska. Kto wie, może rozwiązanie tego problemu już dzisiaj spać nie daje jakiemuś metodykowi. Ze względu na pożytek, jaki wynika z dokładnego zrozumienia czytanej treści, ze względu na tak ważny dla dzieci moment zainteresowania, ze względu wreszcie i na to, że najwłaściwiej byłoby dać dziecku od razu wrażenie, że ono istotnie coś czyta, zdanie byłoby może najlepszym punktem wyjścia, — prawdopodobnie przyszłość elementarzy należy do rozwiązania trudności, wynikających z takiego stanowiska.

Od tych refleksyj ogólnych przechodzę do bliższego rozpatrzenia trzech nowych elementarzy, przeznaczonych dla dzieci:

1) Elementarz Władysława Kłosińskiego (druk An-czyca w Krakowie).

2) Początki czytania i pisania, czyli elementarz dla dzieci — T. Bernadzikiewicza (nakł. Towarz. Czyteln. ludowych w Poznaniu).

3) Elementarz powiastkowy dla dzieci, M. Falskiego (Książnica polska Towarzystwa Naucz. szkół wyższych we Lwowie).

Pierwszy z wymienionych elementarzy wprowadziłby w kłopot nielada każdego zwolennika ścisłej klasyfikacji. Są tu naleciałości i oddźwięki wszystkich metod. Autor rozpoczyna od dźwięków i zapoznaje uczniów z 5-ma samogłoskami (i, u, o, a, e), na stronie 6-tej przystępuje do analizy wyrazu (osa) i na tejże stronie podaje szeregi sylab, ustawionych w różnych kombinacjach z poznanych samogłosek i spółgłoski s. Spieszno mu jednak do zdania, do treści ciągłej, więc na str. 8-mej podaje zdania ułożone z wyrazów, jakie dały się złożyć z kilku poznanych liter, zdania bez sensu: „pani na sianie, pan na pnju“. (Mamy więc już od razu zmiekczenie spółgłosek zapomocą litery i, oraz zbieg spółgłosek).

Na pierwszych stronach elementarza, przy zapoznawaniu się z samogłoskami umieszczone są obrazki, przedstawiające układ ust przy wymawianiu dźwięków. Skuteczność tego rodzaju środków dawno już podana została w wątpliwość; dziecko normalne nie ma żadnych trudności w wymawianiu samogłosek, posługuje się przy tej czynności wrażeniami słuchowymi, a nie naśladowaniem ruchów narządów mowy. Do takich środków odwoływać się należy jedynie przy zboczeniach słuchu lub zaburzeniach w wymawianiu i wówczas jednak otrzymać można pomyslny wynik jedynie przez naśladownictwo ruchów wykonywanych przez osobę mówiącą, a więc przez nauczyciela, a nigdy przez naśladowanie ruchu przedstawionego na rycinie.

Jako nowość znajdujemy w elementarzu Kłosińskiego zastosowanie śpiewu do nauki czytania; już na stronie 3-ej znajdują się nuty ćwiczeniowe, pisane na jednej linji i pod nią. Na dwu tonach (mi i re) dzieci śpiewać mają poznane samogłoski, po-

czem przechodzą (str. 4) do śpiewania sylab. Od tej chwili śpiewanie sylab utrzymane jest, niestety, konsekwentnie aż do końca elementarza; na każdej niemal stronie, w związku z każdym nowym dźwiękiem i złożonymi z niego sylabami, wyśpiewują dzieci na 4-ech, 5 tonach gamy najrozmaitsze dziwaczne kombinacje w rodzaju: ta, ta, ta, ta, at, at, at, at,

tu, to, ta, te, ut, ot, at, et (str. 13),

stu, sto, sta, ste, ust, ost, ast, est,

albo na str. 19-ej: ba, ba, ba, ba, ba, sa, sa, sa, sa, sa,
pa, pa, pa, pa, pa, ka, ka, ka, ka, ka.

Mnożą się wciąż przeróżne symbole graficzne: linje, pół nuty, całe nuty, pauzy, klucz, wartość nut, obok nowych liter pisanych i drukowanych.

Ponieważ autor nie daje nam żadnych wyjaśnień, żadnych wskazówek, niepodobna odgadnąć, co miał na celu, wprowadzając do nauki czytania to wyśpiewywanie sylab, jakie korzyści chce przez to osiągnąć¹⁾. Nauczyciele śpiewu często polecają śpiewanie jakiejś melodii na określonych dźwiękach i zgłoskach, chodzi im wówczas o wyraźną wymowę, o dykcję w śpiewie, ale do czego właściwie zmierzać może nauczyciel, który przy nauce czytania wyśpiewywać każde oderwane sylaby — nie wiadomo. Czy o słuchowe utrwalenie sylab? W jakim celu? Pozostanie to tajemnicą „metodyczną” autora.

Nie można wprawdzie doszukać się żadnych korzyści z wprowadzonej przez Kłosińskiego nowości, natomiast ujemne strony tego pomysłu są aż nadto widoczne: poza nieprzyjemnem dla słuchu zestawieniem brzmień syczących i nosowych, które zwłaszcza w śpiewie fatalne robią wrażenie, poza akrobatycznymi trudnościami dla języka dziecka (gniu, gnio, gnie, gni, gnie, gnią), str. 33²⁾ fatalne konsekwencje tego pomysłu zaznaczają się na każdej stronie elementarza i narastają bezustannie: tą najgorszą konsekwencją jest nagromadzenie przeróżnych znaków i symboli, obciążających bez żadnej potrzeby pamięć dziecka, co utrudnia bardzo utrwalenie całego zasobu tych różnorodnych znaków, a temsamem utrudnia opanowanie techniki czytania. Autor ma specjalne upodobanie do symboli, do znaków graficznych; od samego początku wprowadza w związku z każdym dźwiękiem dwa znaki: literę drukowaną i pisaną, od str. 3-ej nuty, obok nut drobnutkie cyfry (1, 2, 3, 4), linje poziome i pionowe do pisania nut i podziału na takty. Począwszy od str. 8-mej, zjawiają się przy każdym wierszu jeszcze jakieś drobne znaczki: kwiatki, listki, gwiazdki, kwadraciki, kółka. Ten system znaczenia każdego wiersza jakimś hieroglifem utrzymany jest również konsekwentnie w całym elementarzu; niekiedy związany jest z treścią zdania, np. wiersz o następującej treści: „tu koza, ojciec kosi, co kosi oj-

¹⁾ Autor wydał osobny przewodnik metodyczny „Pierwszy rok nauki szkolnej” (Warszawa—Kraków 1918), gdzie szczegółowo rozpatruje metodę dźwiękową w nauce czytania. (Przyp. Red.).

²⁾ O ileż lepsze były „trzy psire przepiórzyce” i „nie pieprz Pietrze wieprza pieprzem”!

ciec", oznaczony jest bardzo zresztą niewyraźnym rysunczkiem kosi; niekiedy znowu niema żadnego związku pomiędzy treścią zdań i znaczkami, tak np. wiersz, zawierający zdania: „jaki jest ten kot? tu jest i kotek", oznaczony jest maleńkim trójkącikiem (str. 16). Możemy się znowu domyślać tylko przeznaczenia tych znaków; prawdopodobnie rola ich na tem polega, że nauczyciel przy zbiorowym czytaniu może powiedzieć dzieciom: „zaczniemy czytać w tem miejscu, w którym w książkach waszych narysowano kwiatek, kółko, gwiazdkę" i t. p. Z symbolami nie koniec jeszcze, od samego początku autor wprowadza znaki przestankowe: przecinek, średnik i kropkę jednocześnie (str. 8-ma). Natomiast wielkie litery zjawiają się względnie późno (str. 36), prawie po wyczerpaniu liter małych; tu znowu nasuwa się uwaga, że używanie kropki bez użycia drugih liter jest błędem metodycznym bardzo poważnym, jest wytwarzaniem przyzwyczajień, które w następstwie muszą być znowu zwalczane. To upodobanie autora do symboli graficznych doprowadza w rezultacie do tego, że każda strona elementarza przedstawia dla oka wprawnego bardzo urozmaiconą mozaikę liter drukowanych, pisanych, nut różnej wartości, znaków pisarskich, symbolicznych znaczków, linii poziomych. Dla oka niewprawnego wytwarza się z tego gmatwanina, rozpraszająca zupełnie uwagę dziecka.

Co do układu elementarza, przedstawia się on dosyć jednostajnie w następujący sposób: na każdej stronie obrazek, związany mniej lub więcej udatnie z wyrazem przeznaczonym do analizy; przy obrazku wyraz w podwójnej postaci: drukowany i pisany, oraz rozstawione litery drukowane i pisane; pod literami nuty i towarzyszące im przeróżne znaki, poniżej sylaby do śpiewania, niżej jeszcze zdania pisane i drukowane, przy każdym nowym wierszu symboliczny znaczek. Jestto układ stały, powtarzający się aż do wyczerpania całego abecadła, łącznie z podwójnymi znakami: sz, cz i t. d. W miarę zwiększania się ilości poznawanych dźwięków i liter rozszerza się zakres tekstów do czytania. przybywa coraz więcej zdań; w doborze tekstów znać pewne usiłowania do tworzenia całości powiązanych wspólną treścią. Jednakże autor zbyt często robi odstępstwa od tej cennej zasady i dlatego spotykamy również zdania bez związku, np. „Chuchamy w ręce, gdy jest na polu mróz. Chrystus nakazał nam modlić się, pracować i wspierać ubogich" (str. 39). „Tu jest nuta; to nuta na ton (!). Osa jest na polu; osa lata" (str. 15).

W zakończeniu znajdujemy powtórzenie całego abecadła małego (str. 54) i przejście do części drugiej, do zbioru czytanek i wierszyków, przeznaczonych prawdopodobnie na drugi rok nauczania. Nie wiadomo, dlaczego przy powtórzeniu abecadła autor pominął wielkie litery, które w stopniu daleko wyższym, niż małe abecadło, wymagają utrwalenia, ponieważ używane są rzadziej i wprowadzone zostały dość późno. Kłosiński wprowadza pismo pochyłe i odrazu zamiast wzorów uproszczonych daje ozdobną kaligrafię, wielkie litery pełne rozmachu i powykręcanych ozdobnych rzutów pióra.

Podkreślić jeszcze należy poważne błędy metodyczne, o których już wyżej ubocznie wspomniałam. Oto już na stronie 6-ej (właściwie strona 4-a elem.) mamy zmiękczenie spółgłoski s za pomocą „i“, bezpośrednio po analizie pierwszego wyrazu „osa“. Nie wiadomo, w jaki sposób po zanalizowaniu jednego wyrazu dzieci dojść mają do poprawnego odczytania sylab: siu, sio, sia, sie, niu, nia, nie i t. d., oraz wyrazów siano: na sianie, pies pasie i t. p. Na drodze do analizy wyrazu otrzymamy zawsze si a zamiast sia — więc dopóki dzieci nie osiągną wprawy w wydzielaniu dźwięków, dopóki nie pokonają tych trudności, nie należy wprowadzać żadnych komplikacji, które im uniemożliwiają analizę dźwięków. To też wszyscy prawie autorowie elementarzy odsuwają sprawę zmiękczenia dźwięków na później i robią z niej pewien odrębny moment metodyczny, np. Falski dopiero na str. 76 po zapoznaniu się ze wszystkimi dźwiękami, oznaczonymi jedną literą, Bernadzikiewicz na str. 48 również po zapoznaniu się ze wszystkimi literami, Oderfeldówna — nieco wcześniej na str. 32. Błąd ten wynika u Kłosińskiego stąd, że — niewiadomo — świadomie czy bezwiednie, skleja on wszystkie metody razem, z każdej coś zapożycza, przeskakuje od dźwięków do analizowania wyrazu, a potem do zestawiania sylab bez analizy; należy jednak na coś się zdecydować, chcąc konsekwentnie przeprowadzić naukę, trzeba pozwolić wyrobić się pewnym przyzwyczajeniom, a do tego dojść można jedynie przez stosowanie jednej jakiejś zasady przez czas dłuższy, a nie przez stosowanie kilku zasad jednocześnie. Wszystkie wspomniane usterki, a więc: przeładowanie materiałem znaków i symboli, brak ustopniowania trudności, używanie kropek bez wprowadzenia dużych liter, obciążenie nauki czytania bezcelowym śpiewaniem, sprawiają w ostatecznym wyniku, że elementarz Kłosińskiego zawiera wiele stron ujemnych, a nie wprowadza nic nowego do typu książki-elementarza. Przy najlepszych chęciach sprawozdawca jest w prawdziwym kłopotcie, gdy szuka dobrych stron tego elementarza; jedynie chyba obrazki przyjemne w kolorycie zasługują na pochwałę.

Bez porównania jaśniejszym i konsekwentniejszym w układzie jest elementarz Bernadzikiewicza, jakkolwiek metoda nie jest również czystą metodą, lecz skombinowaną. Autor rozpoczyna od dźwięków (samogłosek), które mają charakter wyrazów są to bowiem okrzyki, wyrażające stany uczuciowe. Pod obrazkiem, przedstawiającym dziewczynkę, która wyciąga ręce po jabłko, podpisana jest litera a, dziecko płaczące — woła: e, i t. d. Podobnie, jak u Kłosińskiego, znajdujemy również obrazki, ilustrujące ruchy ust przy wymawianiu samogłosek. Po zapoznaniu dzieci z 5-ma samogłoskami, autor przechodzi do wyrazu mama, który dzieli na sylaby. Ponieważ nie znajdujemy żadnych wskazań ze strony autora co do sposobu przeprowadzania analizy, trudno przeto domyśleć się, czy w związku z tym pierwszym wyrazem autor zamierza przeprowadzić całkowitą analizę wszystkich dźwięków. Zdaje się jednak, że chodzi tu tylko o podział na sy-

laby i o wyodrębnienie znanych samogłosek, chociaż tylko jedna z nich *a* wyodrębniona jest grubym drukiem; na tej stronie dzieci mają do czynienia z dwiema nowymi literami: *m* i *j* (mama, moja) i to również utrwalaloby w przypuszczeniu, że nie stosuje się tu jeszcze całkowitej analizy, trudno bowiem rozpocząć od dźwięków, wyodrębniających się w wymawianiu tak trudno, jak dźwięk, odpowiadający literze *j*. Autor zdążył do zdań i już na stronie następnej mamy zdania dość dziwnie pomyślane: ponieważ z powodu niedostatecznej ilości wyrazów zdań zbudować jeszcze nie można, Bernadzikiewicz ucieka się do, wybiegu i tworzy pomocnicze kombinacje z wyrazów i obrazków. Mamy więc coś w rodzaju rebusów, np. ja mam — i rysunek jabłka, ja mam — rysunek książki, i jem — znowu rysunek jabłka. Tutaj, na dole stronicy, są już w ramce zamknięte obie pierwsze samogłoski *m* i *j*, z czego wynika, że jednak analizę rozpoczęto od dźwięków do wyodrębnienia w wymawianiu bardzo trudnych. Zarówno pomysł wiązania samogłosek z okrzykami, jak budowanie zdań z wyrazów i obrazków, jest, zdaniem moim, chybiony. Okrzyki wydawane pod wpływem różnych stanów uczuciowych, mogą być najrozmaitsze i zmienne, np. dziecko, któremu rak ścisnął palec, może wykrzyknąć: oj, aj, ojej i t. p., a nie koniecznie *i*, jak tego chce autor elementarza. Jest w tem połączeniu samogłosek z okrzykami wielka sztuczność i wielka dowolność jednocześnie, co zresztą widoczne jest w samym elementarzu: na 3-ch obrazkach mamy płaczące dzieci, pierwsze płacze *e*, drugie *i*, a trzecie *u*. Tasama sztuczność cechuje drugi pomysł: sklepanie zdań z wyrazów i obrazków; w metodycznie poprawnym ujęciu każdego nauczania zawsze unikać należy środków sztucznie naciągniętych, dlatego też nie należy wprowadzać symboli i znaków chwilowo potrzebnych, a które po pewnym czasie stają się zbędne i powinny być zapomniane, unikać trzeba wyrabiania przyzwyczajęń, od których w następstwie trzeba odzwyczajać. Z takimi kombinacjami, jak pismo częściowo literowe, a częściowo obrazkowe, dziecko nie spotka się już nigdzie, tylko na dwu pierwszych stronach elementarza, zanim więc zdoła oswoić się z tym systemem odczytywania, już powinno o nim zapomnieć. Skoro już mowa o przyzwyczajeniach, wspomnieć należy o jednym jeszcze niebezpiecznym przyzwyczajeniu, które zagraża dzieciom; na str. 7 autor w odnośniku zaznacza, że „przedostatnią samogłoskę, a więc i zgłoskę czytać zawsze należy z naciskiem, np. mama“. W ten sposób właśnie nauczyciele wyrabiają w dzieciach fatalny nałóg skandowania, ów istic szkolny, nieznośny akcent, od którego tak trudno potem odzwyczaić. Należy właśnie od samego początku usilnie przestrzegać, aby dzieci czytały głosem zwykłym, swobodnym, możliwie naturalnym. Na str. 9-ej na wyrazie podstawowym tata autor już zupełnie wyraźnie przeprowadza całkowitą analizę wyrazu, który dzieli najpierw na sylaby, następnie na dźwięki. Od tej chwili układ elementarza przybiera charakter dość jednolity; mamy więc na każdej stronie, na której wprowadzone są nowe litery: obrazek, pod obrazkiem wyraz,

dwa wyrazy podstawowe, analizę uwidocznioną przez rozstawienie liter (lub sylab), wreszcie zdania, ułożone z wyrazów skombinowanych ze znanych liter. Są jednak drobne usterki i niekonsekwencje w przeprowadzeniu tej metody; przy analizie wyrazu podstawowego uwaga dziecka powinna być zwrócona przede wszystkim na nowy dźwięk i odpowiadającą mu nową literę, tymczasem grubym pismem wyodrębnione bywają właśnie znane już dzieciom litery, np. na str. 11 w nowym wyrazie dom, nowa litera d kryje się skromnie obok okazałego o, podobnie na str. 13 przy wyrazie kot i t. d. Wyrazy jednosylabowe rozstawione są na pojedyncze litery, wyrazy dwusylabowe tylko na sylaby, a na str. 25 wyrazy podstawowe list-listy rozstawione są zupełnie fantastycznie w następujący sposób: list li-sty. Wydaje mi się, że przy przeprowadzaniu analizy należy przyjąć jedną zasadę stałą i stosować ją zawsze konsekwentnie, a więc każdy wyraz analizować na pojedyncze dźwięki i oznaczać je rozstawionymi literami; stosowanie jednocześnie podziału na sylaby i na pojedyncze dźwięki wprowadza niepotrzebny chaos i jest dla dziecka zupełnie niezrozumiałe. Nie zbyt szczęśliwie również wprowadzony został w elementarzu druk; zjawia się on obok pisma zbyt wcześnie, już na str. 13-ej i początkowo używany jest tak rzadko i przygodnie, że przypuścić można, iż mija bez wrażenia. Zato wielkie litery zjawiają się późno (str. 27) początkowo pisane bardzo uproszczone a (duże jak małe); ze względów metodycznych o wiele praktyczniej jest wprowadzić duże litery wcześniej, łatwiej bowiem wówczas osiągnąć urozmaicenie treści przez wprowadzenie imion własnych, natomiast druk, dla uniknięcia obciążania pamięci wielką ilością różnorodnych znaków, usunąć na plan dalszy. Ponieważ elementarz jest na razie jedyną dostępną dla dziecka książką, lepiej na jednolitym materiale osiągnąć pewien stopień wprawy technicznej w czytaniu, a wówczas przejście do druku nie przedstawia już poważniejszych trudności. W żadnym jednak razie nie można wprowadzać do tekstu imion własnych przed zapoznaniem z dużymi literami i pisać imion małą literą, tak jak robi to Bernadzikiewicz (burek, str. 22).

Sporą jeszcze ilość różnych usterek metodycznych podkreślić należy w elementarzu, a więc wyprowadzanie dźwięków z wyrazów podstawowych, w których dany dźwięk nie brzmi czysto, np. ż z wyrazu wąż, gdzie ż brzmi jak sz (str. 40), zestawienie liter, oznaczających dźwięki jednakowo brzmiące zapomocą nieznanego dzieciom znaku równania, np. ch = h, c = dz, ŋ = eń, przyczem takie zestawienia jak dwa ostatnie są zupełnie fałszywe, gdyż dźwięk, odpowiadający literze c, niezawsze przecież brzmi jednakowo z dźwiękiem, odpowiadającym literom dz, podobnie sprawa się przedstawia ze zmiękczonejmi podwójnym sposobem spółgłoskami. Wreszcie typ pisma bez kresek łączących uważałabym za niewłaściwy; jeżeli dzieci uczą się pisać każdą literę oddzielnie, stwarzamy niepotrzebnie nową trudność w pisaniu, kiedy im polecamy później łączenie liter, które autor wprowadza w drugiej części elementarza. Jednakże pomimo tych usterek znać

w książce myśl metodyczną, dążenie do stopniowania trudności, a nadewszystko troskę w wyborze treści odpowiedniej, żywej i zajmującej; znać również dbałość o zewnętrzny wygląd książki, co przejawia się w wyborze pisma bardzo czytelnego i w wyborze obrazków, które niezawsze wolne są od zarzutów. Daleko gorsze wrażenie sprawia druga część książki, stanowiąca zbiór powiastek, wierszyków, wzorów kaligraficznych, tekstów przeznaczonych prawdopodobnie do przepisywania, wzorów listów i t. p. O ile w części pierwszej autor usiłował dawać do czytania teksty powiązane, o tyle w części drugiej zdaje się zapomniał o tej ważnej zasadzie i na każdej niemal stronie znajdujemy nieoczekiwane skoki myślowe, zdania bez związku i do tego zdania dla dzieci na tym poziomie nauczania zupełnie nieodpowiednie. Znajdujemy więc np. na str. 68-ej takie nieoczekiwane zestawienia: kaligraficzne wzory wielkich liter, zbyt trudne i zbyt ozdobne, pod nimi wielkie litery drukowane, trzy imiona własne, bez związku, pod nimi zdanie: Ojców ma piękną dolinę z grotami, niżej tekst do przepisywania, zaczynający się od słów: „elementarz to luba książka”. Wszystkie te zestawienia sprawiają ujemne wrażenie i psują charakter książki, który zupełnie inaczej zarysowywał się w części pierwszej. Rozpraszenie na każdej niemal stronie imion własnych, zupełnie oderwanych i tak dla dzieci obco-brzmiałych, jak Grażyna, Napoleon, Dąbrówka, Piotr Skarga, nie ma żadnego celu, podobnie jak tego rodzaju zdania oderwane: Tatry to wysokie i piękne góry, Niemen jest rzeką litewską, Nowy-York jest w Ameryce. Zdaje się, że autor w drugiej części chce główny nacisk położyć na pisanie, może na przepisywanie — jednakże i przy przepisywaniu obowiązuje tasama zasada, której autor przestrzegał przy nauce czytania w części I-ej: zasada doboru tekstów zajmujących i stanowiących małe całości pod względem treści. Na tle tych oderwanych wyrazów i zdań odbijają tylko dodatnio drobne czytanki, niepozbawione prostoty i pewnego wdzięku, czerpane z życia dzieci, żywe i zajmujące; należałoby tylko usunąć z pośród nich abecadło o chlebie, zaczynające się od ABC chleba chcę, aż do XYZ — zjem chleb wnet.

Elementarz *Bernadzikiewicza*, który pomimo różnych usterek, zaliczyć należy do lepszych książek, podlega widocznemu wpływowi pierwszego elementarza *Falskiego*; wpływ ten uwidacznia się w różnych drobnych napozór szczegółach, bardzo jednakże charakterystycznych: a więc przedewszystkiem w ujmowaniu nowych, wyodrębnionych liter w ramki, w widocznym dążeniu do czytelnego pisma, w zestawieniu niektórych wyrazów (lis — las) a przedewszystkiem w tendencji do podawania tekstów powiązanych wspólną treścią. Wogóle pierwszy elementarz *Falskiego* był u nas zapoczątkowaniem metody wyrazowej, analityczno-syntetycznej, w jej postaci czystej, zdecydowanej i jako pierwszy u nas przedstawiciel tego kierunku metodycznego wniósł nowe zupełnie tendencje do nauki czytania; wpływ tej książki przeniknął mniej lub więcej wyraźnie do wszystkich prawie późniejszych elementarzy. Z tem większem więc zainteresowaniem bierzemy do ręki

drugi elementarz tegoż autora, „Elementarz powiastkowy”, elementarz obecnie najnowszy, bo zaledwie przed kilku tygodniami przez *Książnicę Polską* wydany. Zewnętrzny wygląd książki różni się od Nauki czytania i pisania, szata jej znacznie skromniejsza — bo wojenna, niema barwnych obrazków, mimo to sprawia ogólne wrażenie bardzo dodatnie: format książki, typ pisma i ilustracje *Mackiewicza* składają się na całość przyjemną dla oka. Metoda i myśl przewodnia tasama co w *Nauce Czytania* z pewnemi zmianami. A więc tym razem autor mniej dowierza widocznie pamięci wzrokowej, utrwalającej obraz wyrazu jako całości — pomijając zatem szeregi powtarzających się wyrazów, któremi operował na kilku powtarzających się stronach „*Nauki czytania i pisania*” i przystępuje odrazu na pierwszej lekcji do doraźnej analizy dwu wyrazów podstawowych *as* i *osa*. Jestto, zdaniem mojem, reforma bardzo ważna i pożyteczna: odczytywanie szeregów wyrazów, zwłaszcza gdy ich ogólny wygląd mało się różni (np. lis, las), wydaje mi się środkiem metodycznym małej bardzo wartości, gdyż zdarza się często, że nie każde wypowiedzenie wyrazu odpowiada wzrokowemu ujęciu danego wyrazu, innemi słowy: dziecko zbliża się wzrokowo do szeregu wyrazów, a jednocześnie recytuje zapamiętane słuchowo wyrazy. Pozatem cały ten okres odczytywania kilku wyrazów jako nieanalizowanych całości, odracza jedynie konieczny moment metodyczny wyodrębniania dźwięków i liter, w niczem nie przyczyniając się do ułatwienia dziecku tej pracy, natomiast doraźne zastosowanie analizy odrazu wprowadza ucznia w tok właściwej pracy, ćwiczy go i przyzwyczaja do wysłuchiwania dźwięków i do uważnego wzrokowego ujmowania składowych elementów mowy pisanej — liter.

Do Elementarza autor dodał oddzielną książeczkę zawierającą wskazówki metodyczne dla nauczyciela; oprócz doraźnych wskazówek praktycznych, książeczka ta posiada jeszcze to ważne znaczenie, że pozwala nauczycielowi zorjentować się dokładnie w ogólnej budowie książki, w układzie i w założeniu materiału, dzięki czemu metoda sama w oczach każdego nauczyciela, posługującego się Elementarzem, nabiera wielkiej jasności i przejrzystości¹⁾. Autor dzieli swój elementarz na 6 części. Część I-sza obejmuje naukę 28-miu liter pisanych małego abecadła, wprowadzono tu również 6 liter wielkich o wzorach uproszczonych i upodobnionych do małych; litery te wysuwane są na początku imion własnych. W Części II-giej autor wprowadza druk na tych samych literach, z którymi zapoznają się dzieci w części I-szej. W Części III-ciej zapoznają się dzieci ze spółgłoskami zmiękczonej pomocą *i*, w Części IV-tej ze spółgłoskami zmiękczonej pomocą kreski, w V-tej, z siedmioma spółgłoskami o znakach dwuliterowych; Część VI-ta wreszcie zawiera wielkie litery pisane i drukowane.

¹⁾ *Marjan Falski*. Elementarz powiastkowy dla dzieci z obrazkami Kamila Mackiewicza, Lwów — Warszawa 1920, wyd. Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

²⁾ *M. Falski*. Elementarz powiastkowy. Wskazówki dla nauczyciela. Lwów — Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.

wane oraz znaki przestankowe (kropkę i przecinek) i jest zakończeniem książki. Każda część elementarza podzielona jest jeszcze na rozdziały, każdy rozdział tworzy pewną całość odpowiadającą nowemu wyrazowi podstawowemu i jego analizie. Układ materiału w ramach każdego rozdziału przedstawia się bardzo jednolicie; mamy więc obrazek, lub dwa obrazki, podpisane pod nimi wyrazy podstawowe, poniżej rozstawione litery wyrazów podstawowych (nowe litery podkreślone), następnie teksty do czytania złożone ze zdań skombinowanych z nowego wyrazu i wyrazów dawniej poznanych, oraz z wyrazów nowych, wreszcie na zakończenie tabliczka z powtórzeniem wszystkich poznanych liter, albo ujęte w ramkę nowopoznane wyrazy. Pod względem ostrożności w liczeniu się z pamięcią wzrokową dziecka elementarz jest wzorem, ilość symboli ograniczona jest jedynie do symboli koniecznych; przez dłuższy czas, aż do wyczerpania wszystkich 28-miu liter utrzymane są tylko znaki pisane, pismo dużych liter upodobnione do małych. Zasada upodabniania liter dużych do małych jest zdaniem moim cokolwiek nadużyta; wydaje mi się, że wprowadzanie dużego *m*, *n* i *a* wedle wzorów liter małych jest niewłaściwe, zwłaszcza rażą wzory dużego *M* i *N*, gdyż są bardzo dowolnem uogólnieniem rzadkich indywidualnych wypadków i tworzeniem zasady z wyjątków; pozwala to wprowadzić autorowi wprowadzić większą ilość wyrazów, imion własnych, ale byłoby może lepiej obejść się bez tych kilku nowych wyrazów, niż podawać wzory liter prawie nieużywanych.

Uważałabym również, że wcześniej należałoby wprowadzić znaki przestankowe (przynajmniej przecinki), które pamięci dziecka zbytnio nie obciążą, a pozwolą wyrabiać stopniowo cenne przyzwyczajenia zatrzymywania się na znakach przestankowych. Autor przyjmuje wprawdzie system pisania każdego zdania w odrębnym wierszu, dla ułatwienia dzieciom ujmowania całości myślowej przy odczytywaniu, nie widzę jednak żadnej przeszkody, nawet przy zastosowaniu tego systemu, do stopniowego wprowadzania znaków przestankowych, najpierw przecinków, a następnie, wówczas gdy ze względu na duże litery okaże się to możliwem, kropki i znaki zapytania. Wprowadzenie przecinka po raz pierwszy w wierszyku nie jest rzeczą właściwą, albowiem najogólniejszą zasadą jest pisanie dużej litery po kropce, tymczasem dzieci w Elementarzu Powiastkowym mają po raz pierwszy do czynienia ze znakami przestankowymi w wierszyku „Kołysanka” i widzą wówczas wielkie litery raz po kropce, to znowu po przecinku. Żarliwi zwolennicy „najbliższego otoczenia” zarzucą autorowi wprowadzenie zbyt dużej ilości pojęć nowych dla dzieci. Istotnie, co do zasobu pojęć elementarza lepiej odpowiada zasobowi pojęć dzieci wiejskich, lub dzieci miejskich z inteligencji; natomiast dzieci klas pracujących z wielkich środowisk miejskich znajdą tu dużo bardzo pojęć zupełnie nowych. Zaraz na str. 12-tej jest *oseł*. Dziecko 7 letnie, które nie było na wsi, ostu nie zna, a rysunek zbyt jest drobny, aby mógł dać pojęcie o tej roślinie, zresztą rysunek wogóle nie da dziecku pojęcia o roślinie, o ile jej dziecko nigdy

nie widziało. To samo da się powiedzieć o *Inie*. Poza tem zapoznać się muszą dzieci z rakiem, kretem, sową, sroką, papugą, z żukiem, jeżem, wężem i żmiją, a najgorzej jest z morzem na str. 98-mej. Cała ta strona jest językowo bardzo trudna i wyobrażenia 7 letniego dziecka pozostanie bezsilna wobec tego opisu i niewyraźnego bardzo obrazka. Należy przyznać, że w tem nagromadzeniu, pojęć czerpanych z różnych środowisk tkwi pewne niebezpieczeństwo, zwłaszcza jeżeli nauczyciel nie potrafi utrzymać właściwej miary i albo nie uwzględni zgoła tych trudności, albo wpadnie w drugą ostateczność i wda się w t. zw. „pogadanki“ o węzach, żmijach, jeżach, kretach i t. p. Właściwie jestto jedyna poważniejsza wątpliwość, która się nasuwa przy ocenie elementarza; poza tem jasność i przejrzystość myśli metodycznej, konsekwentne jej przeprowadzenie, troskliwe stopniowanie trudności i dobór tekstów o treści żywej i zajmującej czynią z Elementarza Powiastkowego książkę, której należy się słusznie pierwsze miejsce pośród wszystkich wydawnictw tego typu, u nas istniejących. Niektóre czytanki pomimo wielkiej prostoty, wynikającej już choćby z ograniczonej bardzo liczby wyrazów, pełne są naturalnego wdzięku, a przytem są umiejętnie utrzymane na poziomie literacko-estetycznego odczucia dzieci. Do takich czytanek zaliczyć należy: opowiadanie o lalkach Ali i kotkach Janka, o kóźce Aii, o zającu, którego As goni, parę drobnych wierszyków, wreszcie ostatnią czytankę p. t. Bajeczka. Natomiast do mniej udatnych tekstów zaliczyłabym zdania podpisane pod obrazkami „rak“ i „kret“. „Tu jest nora raka, a tu jest nora kreta“. Nor tych rzecz prosta niepodobna przedstawić na drobnych bardzo rysunkach i w umyśle dziecka powstać mogą zgoła błędne wyobrażenia o tych różnych norach, tem więcej, że na następnej stronie jest znowu mowa o norze lisa. Parę słów jeszcze o obrazkach; pomimo ich niewątpliwie artystycznego zakroju i poprawności rysunku, niezawsze są one na poziomie estetycznego odczucia dziecka; np. obrazki na str. 41, pole i łąka są bardzo niewyraźne, łąka może być doskonale przyjęta za pole, a pole zbyt czarne, wygląda dziwnie ponuro; technika w rysowaniu obłoków przekracza zupełnie możność zrozumienia obrazka przez 7 letnie dziecko. Najgorszy pod tym względem jest obrazek przedstawiający morze; trzeba być bardzo wytrawnym znawcą rysunków i życia, aby poznać się na technicznej stronie rysunku i otrzymać wrażenie wody, fal, obłoków — jednym słowem rozpoznać obrazek. Obrazek na str. 13-tej ponad zdaniem „tato Ali kosi“, jest również bardzo niewyraźny — taty trzeba szukać między ostami, jak w obrazkowych zagadkach. Dekoracyjna strona obrazków czerpana jest ze specjalnego bardzo otoczenia: stylowe meble z bronzami, wzorzyste poduszki, kotary, strojne lalki zapożyczone są ze świata, z którym olbrzymia większość dzieci ze szkoły powszechnej nic nie ma wspólnego.

Wracam jeszcze na chwilę do „Wskazówek metodycznych dla nauczycieli“; oprócz informacji o budowie elementarza zawierają one właściwe uwagi metodyczne, dotyczące przeprowadzenia lekcji, ćwiczenia do przerabiania na tablicy dla wyrobienia wprawy

technicznej w czytaniu, wreszcie teksty dodatkowe do pisania na tablicy. W tekstach dodatkowych autor podaje może zbyt wiele licznych wyrazów, nadwężając w ten sposób własne, tak wyrażnie w Elementarzu, zaznaczone tendencje. Nauczyciel, zdaniem mojem i w układaniu tekstów dodatkowych, dążyć powinien do podawania całości, a uczynić może to łatwo i względnie wcześniej, albo na tle pokazanego dzieciom obrazka lub pocztówki, albo na tle odpowiedniej powiastki, którą ujmie następnie w kilka zdań, jakie ze znanych wyrazów i liter ułożyć może. Odczytywanie luźnych wyrazów ograniczyć należy jedynie do roli specjalnych ćwiczeń, wówczas gdy dzieci nie zapoznają dokładnie i odczytują mylnie jakieś wyrazy podobne do siebie, albo niedostatecznie znane. Natomiast doskonałym pomysłem jest pisanie na tablicy pytań, które dzieci odczytują po cichu i następnie piszą na pytania te odpowiedzi, albo pisanie poleceń, które dzieci również po cichu odczytują, poczem polecenia spełniają. Autor kładzie tu nacisk na wczesne wprowadzanie dzieci w ciche czytanie; pominąwszy jednak ten pożytek, ćwiczenia tego rodzaju mają jeszcze tę wielką wartość pedagogiczną, że ożywiają bardzo naukę, podobają się dzieciom i wciągają je do żywego współudziału w lekcji. Nauczyciel znajdzie we „Wskazówkach metodycznych” wyraźnie wytkniętą drogę postępowania i wydatną pomoc w celowym posługiwaniu się „Elementarzem Powiastkowym”.

Marja Librachowa

Z literatury pedagogicznej.

Dość już dawno ukazała się książka *André Marcerona: La morale par l'etat.* (Wychowanie etyczne przez państwo) Paryż, Alcan 1912. U nas jednak nieznana jest prawie zupełnie, a zasługuje na baczną uwagę, ponieważ omawia sprawy wysuwające się obecnie na pierwszy plan naszego nauczania i wychowania, a przyznajemy sami, że nie jesteśmy do rozwiązywania tych spraw dostatecznie przygotowani. Stwierdził to niedawno ostatni sejm nauczycielski w Warszawie (Sekcja szkół średnich). Po dwudniowych obradach, mimo że zagadnienia wychowawcze uznano za najważniejsze w naszej szkole, nie omówiono ich zupełnie, oświadczając, że zebranie nie czuje się dostatecznie przygotowane do tego. Poświęcono bardzo wiele czasu sprawom czysto formalnym i drugorzędnym. Ostatecznie kwestję wychowania etycznego odłożono do przyszłego zjazdu, który ma się odbyć podobno w sierpniu b. r. w Poznaniu.

Z najważniejszymi myślami książki Marcerona chciałbym zapoznać czytelników. Autor stwierdza właśnie, że trwałość i istnienie państwa zależy od wychowania etycznego obywateli. Ludzie jutra staną się tem pod względem moralnym, czem ich uczyni wychowanie; jeżeli to wychowanie nie będzie dobrze kierowane, to należy się obawiać, że zamiast stać się kontynuatorami rozpoczętego dzieła, zostaną rewolucjonistami w ścisłym tego słowa znaczeniu i zamiast wzmocnić grupę spo-

teczną, do której należą, będą pracowali świadomie lub bezwiednie, aby ją zniszczyć.

Już z tego wynika prawo: obowiązek państwa do dawa-
nia swym obywatelom wychowania moralnego. Nikt roz-
sądny nie myśli oczywiście o tem, aby jedynie państwo dawało to wycho-
nie. Powołane do tego są jeszcze inne czynniki. Z niektórych stron jednak
odmawiają państwu wogóle prawa do wychowania moralnego przedewszyst-
kiem ze strony rodziny i kościołów. Autor bardzo przekonująco zbija te
zarzuty. Rodzina w swoim rozwoju historycznym utraciła wiele ze swego
pierwotnego znaczenia politycznego, ekonomicznego i religijnego na rzecz
państwa. Jestto proces zupełnie naturalny. W ten sposób państwo stało się
nauczycielem, w ten też sposób chce się stać wychowawcą. Także ko-
ściół, w którego rękach wychowanie moralne dotychczas spoczywało, od-
mawia państwu prawa wychowywania, zupełnie niesłusznie. Kościół nie chce
się tutaj rzec roli, jaką dotychczas odgrywał, roli panującego nad państwem
a później pomocnika. Jestto jednak tylko stadium przejściowe. Niema, zda-
niem autora, może niezupełnie szczerem, zasadniczej sprzeczności między
państwem a kościołem; zaraz bowiem dalej mówi, że kościół może się
utwierdzić tylko wtedy, kiedy znikną państwa. Religja katolicka, a raczej
wszystkie religje narodów cywilizowanych są katolickie (katolikos = ogólny,
powszechny) to znaczy uniwersalne, państwo natomiast jest organizacją na-
rodową, opartą o pewne geograficzne i ekonomiczne warunki bytu.

Państwo ma nie tylko prawo, ale jest zmuszone do wycho-
wywania moralnego. W przeciwnym bowiem razie trzebaby zburzyć
cały obecny system nauczania. Już przez to, że państwo naucza, daje też
do pewnego stopnia wychowanie moralne. Sam nauczyciel wywiera nadto
swoją osobą pewien wpływ moralny, taksamo środowisko szkolne, koledzy
i t. p. Nawet gdyby państwo rzekło się osobnego wychowania moralnego,
musiałoby się liczyć z temi dwoma rodzajami wpływów i uregulować je.

Autor następnie obszernie omawia kwestję, jaką podstawę po-
winno mieć wychowanie moralne przez państwo. Zdaniem
jego nie powinno mieć ani podstawy religijnej, ani filozoficznej, a jedynie
opierać się na moralności zawartej w ustawach danego narodu. Państwo
nie może przyjąć żadnej religji uniwersalnej, gdyż w takim ra-
zie zasada jego byłaby przeciwną z jego naturą, jak mówi Montesquieu. Pań-
stwo takie musiałoby upaść wcześniej czy później. Nie przeczy wcale temu
fakt, że niektóre państwa mają religję oficjalną. Religja ta pozostaje tam
albo międzynarodowa, a w takim razie byt państwa w każdej chwili wysta-
wiony jest na niebezpieczeństwo, albo też nacjonalizuje się, jak tego ty-
powy przykład mamy w Anglii. W tych jednak państwach o narodowych
religjach samo państwo nie zajmuje się wychowaniem moralnem, ale troskę
o nie pozostawia kościołowi, do którego należy. Jeżeli więc przyjmiemy, że
państwo powinno się zajmować wychowaniem moralnem, musimy przy-
znać, że nie ma się ono wiązać z jakimś określonym systemem religijnym.
Zresztą może pozwolić kapłanom różnych religij na uzupełnianie poza szkołą
jego świeckiego wychowania moralnego, nauką moralności wyznaniowej.

Taksamo różne systemy metafizyczne nie mogą być pod-
stawą państwowego wychowania moralnego (np. kantyzm, bergsonizm czy
nauka o monadach Leibniza). Są to wytwory imaginacji filozoficznej, hi-
potezy o kwestiach nie rozwiązanych przez naukę. Autor jest również zda-

nia, że i systemy filozoficzne, oparte na podstawie naukowej, a więc na badaniach psychologicznych i socjologicznych nie mogą służyć za taką podstawę. Tutaj argumentacja autora nie bardzo nam wystarcza. Omawia utilitaryzm, który dobro powszechne uważa za cel moralności, twierdzi, że i takie systemy w gruncie rzeczy mają coś z metafizyki.

Taką podstawą, na którejby można oprzeć państwowe wychowanie moralne są dla autora ustawy danego państwa. Są one wyrazem najbardziej jasnym i pewnym pojęć moralnych, które się wytworzyły w danej społeczności. Są nadto poparte sankcją karną. Biorąc je za podstawę wychowania, państwo nie potrzebuje się uciekać ani do metafizyki, ani do żadnej religii ani też do nauk przyrodniczych i społecznych. Unika w ten sposób wszelkich oskarżeń, jednostki, rodziny czy kościoła. Nikt rozsądny nie może powiedzieć, że praw nie należy słuchać. Można dążyć do zmiany praw istniejących, ale tych, które istnieją należy słuchać. Oczywiście sama nauka prawa nie jest jeszcze wychowaniem moralnym.

Opierając się na francuskim kodeksie, zestawia autor następnie przegląd praw i obowiązków obywatela, które służyć mają za podstawę wychowania moralnego.

W drugiej części dzieła mamy opis metod wychowania moralnego na różnych stopniach szkoły. Ciekawe ustępy o wychowywaniu do działania; metodzie negatywnej, tresurze, przykładzie, kształceniu charakteru, panowaniu nad sobą, współdziałaniu rodziny, wychowaniu etycznym dziewcząt, wychowaniu wychowawców i t. d. Dodatek mieści szkic wychowania etycznego w niektórych państwach, a mianowicie w Niemczech, Stanach Zjednoczonych, Włoszech, Japonii i Szwajcarii. Książka jest jedną z najważniejszych publikacji, które się w tej dziedzinie w ostatnich czasach ukazały. Wprowadza dobrze we wszystkie gałęzie problemu państwowego wychowania etycznego. Autor zajmuje wobec dzisiejszego systemu wychowania etycznego we Francji stanowisko krytyczne; chciałby je oczyścić z resztek metafizycznych, jakie jego zdaniem jeszcze tam pokutują, dąży do wzmocnienia wpływu wychowawczego państwa.

Pożądaną rzeczą byłoby, aby zwłaszcza przed zjazdem poznańskim szersze koła nauczycielstwa zapoznały się z tą książką. Zwłaszcza biblioteki powinny się w nią zaopatrzyć, gdyż cena dla jednostki jest dość wysoka. (około 500 Mp.).

Dr Wiktor Chrupek

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie. Zarząd Główny Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. urządza w czasie tegorocznych ferij IV-ty Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem i pierwszy w jednej z miejscowości na Pomorzu. Będą to kursy czterotygodniowe, na Pomorzu od 4 do 30 lipca; a w Zakopanem od 1 do 28 sierpnia.

Program obu kursów obejmuje następujące działy. I. pedagogiczny (wykłady z filozofii, psychologii i pedagogiki). II. krajoznawczy (geografia, przyroda i historia kultury na tle środowiska, t. j. Tatr, względnie Pomorza) III. teoria i praktyka „Szkoły Pracy“, metodyka klasy elementarnej, rysunek, modelowanie, wycinanie.

Szczegółowy program wykładów, zajęć, ćwiczeń i wycieczek, oraz warunki przyjęcia na kursy podane będą w najbliższym czasie w „Głosie Nauczycielskim” i w pismach codziennych. Zarówno na kurs w Zakopanem, jak i na Pomorze uzyskają przyjęcie tylko nauczyciele(ki) kwalifikowani. W dziale III-cim „teoria i praktyka „Szkoły Pracy” liczba uczestników będzie ograniczona.

Kurs metodyki arytmetyki. Staraniem Komisji szkolnej Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. w Krakowie, odbył się w lutym i marcu 1921 r. cykl wykładów prof. Dra Witolda Wilkosza, doc. Uniw. Jagiellońskiego „Z teorii i metodyki arytmetyki”.

Program wykładów: Jedność i wielość — mniemania różnych autorów w tej kwestji. Zbiór przedmiotów aktualny i logiczny. Liczba całkowita w związku z ideą zbioru. Pojęcie porządku. Liczba porządkowa i jej związek z ideą porządku. Z psychologii liczenia i porządkowania. Powstanie idei liczby całkowitej. Zasady porównywania i odliczania jako zasady naturalne liczenia. Pojęcie wielkości i związek jej z liczbą i liczeniem. Liczby wymierne w pojęciu abstrakcyjnym i w związku z teorią wielkości. Wzmianka o liczbach niewymiernych. Pojęcie działania arytmetycznego. Technika liczenia. Wskazówki metodyczne przy nauce liczenia i wykonywaniu działań na liczbach. Rola pamięci w nauce arytmetyki. Arytmetyka konkretna i abstrakcyjna. Ogólne uwagi o nauce rachunków i arytmetyki.

Instytut Pedagogiczny przy Uniwersytecie Lubelskim. Przy Uniwersytecie Lubelskim został uruchomiony Instytut Pedagogiczny jako specjalna wyższa szkoła zawodowa w dziedzinie wychowania. Celem Instytutu jest:

1. Przygotowanie zawodowo-pedagogiczne przyszłych nauczycieli szkół średnich, obejmujące teoretyczne studjum nauk pedagogicznych i techniki nauczania, oraz stopniowe zaznajamianie z praktyką.

2. Prowadzenie badań naukowych w zakresie pedagogji i dydaktyki. Instytut Pedagogiczny w organizacji 2 letnich studjów uwzględnia następujące przedmioty przy możliwym ściśłem zachowaniu kolejności: naukę o wychowaniu, psychologję wychowawczą, pedagogikę eksperymentalną, historję pedagogiki ze szczególnem uwzględnieniem Polski, dydaktykę ogólną, technikę żywego słowa, metodykę nauczania poszczególnych specjalności, higienę osobistą młodzieży i higienę szkolną, pedagogikę porównawczą, oraz ćwiczenia i prace w odpowiednich seminarjach pedagogiczno-dydaktycznych i laboratoriach.

W chwili obecnej częściowo są już w toku wykłady z dziedziny nauki o wychowaniu, psychologii wychowawczej, pedagogiki historycznej, wychowania narodowego, ćwiczenia histor.-pedagogiczne, oraz seminarjum pedagogiki Komisji Edukacji Narodowej. Słuchacze Instytutu Pedagogicznego dzielą się na zwyczajnych i hospitantów. Zwyczajnymi słuchaczami są słuchacze I i IV roku Uniw. Lubelskiego; inni korzystać mogą z Instytutu w charakterze hospitantów. Jako minimum wymagań od hospitantów ustanawia się: ukończenie szkoły średniej, t. j. wszelkiego typu szkół ogólno-kształcących, zawodowych i seminarjów nauczycielskich, lub działalność nauczycielska w szkole średniej bądź też powszechnej. Każdy słuchacz Instytutu Pedagogicznego winien kierować się odpowiedniami przepisami co do przedmiotów obowiązkowych w studjach i egzaminach.

Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. Pan Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego postanowił, w celu zorganizowania, ożywienia i ułatwienia polskiej pracy naukowej na polu pedagogji i stworzenia w ten sposób silnych podstaw teoretycznych dla przyszłego rozwoju naszego wychowania i szkolnictwa, powołać do życia, pod nazwą Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, ciało naukowe, rządzone przez wybierany na swych walnych zebraniach Zarząd.

Pierwsi członkowie Komisji zostaną powołani przez Pana Ministra, dalszych powoływać będzie sama Komisja. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dostarczać będzie środków potrzebnych do prac i działalności Komisji.

Z posiedzeń miesięcznych lekarzy szkolnych. Na posiedzeniu miesięcznem lekarzy szkolnych przy Wydziale Higieny Szkolnej Ministerstwa Oświecenia w dniu 20 stycznia 1921 r., oprócz spraw bieżących, Dr Drabczyk porusza sprawę dożywiania młodzieży szkolnej. Mówca jest zdania, że pod względem odżywiania rok obecny jest o wiele gorszy niż zeszły rok szkolny, który był dobry; w tym roku, jakkolwiek młodzieży przybyło na wzroście, oraz obwód klatki piersiowej znacznie się powiększył (jest to wpływ pobytu w wojsku), ale na wadze znać znaczny ubytek. Dr Zawadzki uważa wyżej wymienione objawy za normalne i dodatnie, jako objaw treningu mięśniowego i wzmożonej sprawności ustrojowej, waga bowiem nie idzie w stosunku prostym do sprawności. Dr Cieszyński odczytuje referat p. t.: „Wpływ wychowania fizycznego na rozwój cielesny i umysłowy“. Prelegent przedstawił wpływ ćwiczeń cielesnych na rozwój fizyczny i umysłowy młodzieży na podstawie badań somato- i psychometrycznych przeprowadzonych na uczniach, opuszczających szkołę im. Szlenkierów przed i po kursie trzytygodniowym wychowania fizycznego. Porównane ze sobą wymiary wykazały powiększenie się wzrostu, wagi, obwodu klatki piersiowej i częściowo obwodu kończyn. Czynności umysłowe również uległy w przeważającej części poprawie, wzrosła pamięć wzrokowo-słuchowa i słuchowo-ruchowo-wzrokowa, uwaga i spostrzegawczość szczegółów, złożone jednak czynności umysłowe nie uległy zmianom. W dyskusji nad referatem zabierają głos: Dr Zawadzki, Dr Jaroszyński, Dr Piotrowska i Dr Szmurło. Dwaj pierwsi podnoszą ważność poruszanej sprawy, ale wykazują braki stosowanej metody: zbyt szczupły materiał do obserwacji, za krótki czas trwania kursu ze względu na trening mięśniowy, wyniki kursu mogą bowiem doprowadzić do fałszywych wniosków. Prelegent sam jest również zdania, że dla podobnych badań jest konieczny potrzebny Instytut Wychowania Fizycznego.

Posiedzenie miesięczne z dnia 17 lutego 1921 oprócz poruszanych spraw bieżących, jak sprawa składania sprawozdań z wyników dożywiania działwy przez Komitet Pomocy Dzieciom, poświęcone zostało referatowi Prof. B. Nawroczyńskiego p. t.: „Dobór młodzieży w szkole“. Prelegent przedstawił próby metod stosowanych w celu uwzględnienia indywidualności i stopnia uzdolnień uczniów.

Ze wszystkich metod, stosowanych przeważnie w Ameryce, jak promowanie zdolnych uczniów w interwałach 5—6 tygodni do wyższych oddziałów, nauczanie grupowe, dwutorowe — prelegent stawia najwyżej system Mannheimski Sickingera, który 8-io oddziałową szkołę powszechną opiera na następującej budowie: pierwsza kategoria liczy 8 klas dla przeciętnie zdolnych, druga dla dzieci o spóźnionym rozwoju, które przenoszą do równoległych oddziałów, t. zw. popierających rozwój, najslabiej rozwiniętych do trzeciej kategorii t. zw. klas pomocniczych; dla dzieci wybitnie zdolnych od III klasy istnieją oddziały o zwiększonym programie. Metoda Sickingera dała znakomite wyniki.

Wojna europejska popchnęła sprawę doboru młodzieży podług uzdolnień znacznie naprzód. Dla wybitnie uzdolnionych uczniów szkół powszechnych otworzono nawet w Berlinie specjalne gimnazjum.

W dyskusji nad referatem zabierają głos: Dr Gawroński, Dr Narkiewicz, Dr Szmurło i Dr Garlicka.

Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z siedzibą w Krakowie, powołana przez Ministerstwo W. R. i O. P., podjęła szereg wydawnictw, mających na celu wyjaśnienie ważniejszych momentów z historii polskiego szkolnictwa i poglądów wychowawczych, na których się opierały organizacje szkolne w Polsce.

Wydawnictwa te dzielą się na trzy serie. Pierwszą stanowią Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce; jako tom pierwszy tej serii ukazała się właśnie książka Teodora Wierzbowskiego „Szkoly parafjalne w Polsce i na Litwie za czasow Komisji Edukacji Narodowej 1773—1794” (Kraków 1921). W druku zaś lub w przygotowaniu są następujące opracowania:

A. Danysz. Studja z dziejow wychowania w Polsce.

St. Łempicki. Działalność Jana Zamojskiego na polu szkolnictwa (1573—1605);

St. Koł. Komisja Edukacji Narodowej, dzieło wieku Oświecenia;

X. K. Michalski. Nauczanie filozofii w szkolnictwie średniowiecznym w Polsce;

St. Tync. Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej.

Druga seria obejmie Polską Bibliotekę Pedagogiczną, poświęconą krytycznym wydaniom utworów wybitnych polskich pisarzy pedagogicznych oraz ważniejszych tekstów, ilustrujących rozwój szkolnictwa polskiego. W Bibliotece tej zamierza Komisja ogłosić pisma Szymona z Pilzna, Erazma Glicznera, Sebastjana Petrycego, Kasptra Siemka, A. A. Olizarowskiego, Joachima Pastoriusa, A. M. Fredry, Stanisława Konarskiego, Antoniego Popławskiego, Franciszka Bielińskiego, Grzegorza Piramowicza, A. ks. Czartoryskiego, Hugona Kołłątaja, Jana i Jędrzeja Śniadekich, Tadeusza Czackiego, W. Szweykowskiego, Kl. z Tańskich Hofmanowej, Ewarysta Estkowskiego, Bronisława Trentowskiego i t. d.

Obok nich — zbiór polskich programów szkolnych epoki humanistycznej, wybór instrukcyj rodzicielskich, określających wychowanie młodzieży polskiej, jezuickie ustawodawstwo szkolne, obrady sejmików szkolnych w XVIII. wieku, przepisy Szkoły Kadeckiej, zbiór rozporządzeń pedagogicznych oraz Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, wybór ustaw i przepisów edukacyjnych z czasów Ks. Warszawskiego i Królestwa Kongresowego i t. p.

Trzecia seria poświęcona będzie Inwentaryzacji materiałów rękopiśmiennych, odnoszących się do historii polskiego wychowania i szkolnictwa, a w wielkiej ilości spoczywających w zbiorach archiwalnych i bibliotecznych.

Tablice poglądowe do nauki o Polsce opracowane w Instytucie gospodarstwa społecznego, nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wydziału Oświaty pozaszkolnej. Serja I. składa się z 6 tablic. I. Obszar Przeczypospolitej II. Ilość Polaków i przyrost naturalny III. Gęstość zaludnienia IV. Bogactwo kopalne V. Użytkowanie ziemi VI. Przemysł fabryczny. Do nabycia w Książnicy Polskiej Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych (Księgarnia Uniwersytecka) Warszawa, Nowy Świat 59.

Podręczniki geograficzne prof. Sawickiego. Po „Elementarzu geograficznym” (cena 40 Mp.) i Geografii dla III. stopnia (cena 48 Mp.) pojawiła się obecnie Geografia dla stopnia IV. (ziemie polskie). Podręcznik ten, obejmujący 96 stron, ozdobiony 51 rycinami kosztuje 52 Mp. i jest do nabycia w ekspedycje: L. Sawicki, Kraków—Dębni, Barska 41. Za poleconą przesyłkę pocztową liczy się 6 Mp. od egzemplarza. W druku są: Geografia dla stopnia V. i Metodyka Geografii dla stopnia I—III.

Wskazania zdrowotne. Ministerstwo W. R. i O. P. przypomina dyrekcjom szkół o ścisłym stosowaniu się do wskazań zdrowotnych, podanych okólnikami w sprawach: 1) spędzania przerw między lekcjami, 2) korzystania z terenów boiskowych, 3) unikania przepełnienia klas, 4) stosowania zaprawy pyłochłonnej, 5) dożywianie dziatwy szkolnej, 6) zdrowia nauczycieli, 7) notowania nieobecności lekarzy szkolnych, 8) wykładów higieny w szkołach średnich. Do powyższych wskazań Ministerstwo dodaje jeszcze następujące: I. W sprawie zgłaszania przypadków śmierci uczniów lub pojawieniu się epidemii w szkole.

II. W sprawie zwalczania gruźlicy w szkołach.

Ponieważ sprawozdania lekarskie szkolne wykazują wysoki odsetek uczniów i uczenic, podejrzanych o gruźlicę, zaleca się lekarzom szkolnym otoczenie ich szczególną opieką: w razie znalezienia u nich objawów gruźlicy czynnej, potwierdzonej badaniem bakterjologicznym, należy na czas, w ciągu którego pobyt i praca w szkole zarówno dla nich samych, jak i dla ich otoczenia, jest szkodliwa i niebezpieczna, wstrzymać ich uczęszczanie do szkoły publicznej.

Badanie bakterjologiczne winno być uskutecznione możliwie wcześniej.

III. W sprawie pogadanek higienicznych z rodzicami.

Lekarze szkolni winni na konferencjach rodzicielskich, zwoływanych przez dyrekcje szkół, przedstawiać w sposób możliwie przystępny i uwzględniający warunki miejscowe rodzicom zasady higienicznego wychowania dzieci. Wykazywać doniosłość współudziału rodziców we wdrażaniu dzieci w spełnianie przepisów higienicznych, bez czego praca szkoły nad wychowaniem fizycznym dzieci i młodzieży nie może być skuteczną.

IV. W sprawie pogadanek higienicznych z uczniami.

Lekarze szkolni winni pouczać młodzież szkolną w specjalnych pogadankach o tem, w jaki sposób ma układać tryb życia codziennego, jak ma dzielić czas na naukę, pożywienie, spoczynek, gry i zabawy i sen, jak szkodliwym dla zdrowia rosnącego i rozwijającego się organizmu okazać się może niedostateczny posiłek (np. spotykane nieraz wskutek pośpiechu niejedanie lub niedojadanie pierwszych śniadań), niedostateczny sen i t. d.

W porozumieniu z dyrekcją szkoły i z wychowawcami lekarz szkolny winien w każdej klasie poświęcić kilka godzin w ciągu roku na wykłady i pogadanki z dziedziny higieny. Temat i sposób ujęcia przedmiotu winien być dostosowany do poziomu umysłowego uczniów i związany z całokształtem nauczania i wychowania w szkole. Zwłaszcza zwrócić uwagę należy na walkę z chorobami zakaźnymi, z alkoholizmem, z gruźlicą, przedstawić szkodliwość palenia tytoniu, oraz w ostatnich klasach niezależnie od indywidualnego traktowania sprawy rozpatrzyć w sposób jak

najbardziej taktowny i liczący się z wrażliwością i pobudliwością dojrzewającej młodzieży zagadnienia płciowe pod względem biologicznym, etycznym i społecznym; wzorować się można na wspomnianej w jednym z poprzednich okólników „Odezwie do młodzieży męskiej” prof. Herzena (wyd. „Książek dla wszystkich” Arcta). Podać należy sposoby ratownictwa w nagłych wypadkach. W tych miejscowościach, gdzie się to da uskuteczyć, zaleca się zwiedzanie z uczniami instytucyj i zakładów użyteczności publicznej, ważnych ze stanowiska zdrowia społecznego.

V. W sprawie zadawania lekcyj do domu.

Zaleca się zarządom szkół czuwanie nad zapobieganiem przeciążenia młodzieży szkolnej pracami domowymi. W szczególności unikać należy zbytecznych przepisywań, o ile nie są spowodowane względami dydaktycznymi. Nauczyciele sami lub za pośrednictwem wychowawcy winni porozumiewać się ze sobą, by zadania domowe uczniów były możliwie równomiernie rozłożone na poszczególne dni tygodnia. Na dni świąteczne oraz ferie nauczyciele nie powinni wyznaczać żadnych dodatkowych lekcyj (nie mówi się tutaj o takich godnych zalecenia pracach wakacyjnych, jak lektura, obserwacja i notowania przyrodnicze, zbieranie zieleników i t. p.). Tam, gdzie t. zw. „zadawanie lekcji do domu” ze względów dydaktycznych jest potrzebne, przystosowywać się należy do uczniów średnio zdolnych. Co pewien czas należy zbierać ankietę co do ilości czasu, poświęcanego przez poszczególnych uczniów na przygotowanie lekcji w domu. Przy każdej odpowiedniej sposobności należy uczniom udzielać wskazówek co do tego, w jaki sposób w domu pracować mają, gdyż często wrzekomę przeciążenie ucznia lekcjami wypływać może z nieumiejętnego sposobu uczenia się (nieumiejętności skupienia uwagi, zbyt częste lub zbyt rzadkie przerwy w nauce domowej, zachowanie wadliwej pozycji przy czytaniu i pisaniu, nieodpowiednie warunki higieniczne i t. p.); wszystko to obniża wydajność pracy umysłowej i wpływa na przedłużenie czasu, poświęconego na odrabianie lekcji.

VI. W sprawie stosowania ćwiczeń oddechowych śródlekcyjnych oraz uprawiania zabaw i gier ruchowych.

Niezależnie od ćwiczeń cielesnych metodycznych, na które program szkolny we wszystkich klasach przeznaczają dwie godziny tygodniowo, zaleca się stosowanie ćwiczeń oddechowych śródlekcyjnych (kilka głębokich wdechów i wydechów w pozycji bacznej), zwłaszcza w środku tych lekcji, które związane są z dłuższą trwającą nieruchomą, a często wadliwą pozycją ucznia.

W celu wdrożenia uczniów w pożyteczne spędzanie wolnego czasu zaleca się organizowanie gier i zabaw ruchowych w godzinach popołudniowych i wolnych od lekcji. W tym celu korzystać można z dziedziców szkolnego, wolnego placu lub większego boiska w ogrodzie publicznym. Sprawą tą winni się zająć zawodowi nauczyciele ćwiczeń cielesnych, jak również wychow-

wawcy i inni członkowie ciała nauczycielskiego w myśl zasady, że czuwać oni mają zarówno nad wychowaniem umysłowym jak i fizycznym młodzieży. Poza tem ruch na świeżem powietrzu i zdrowiu nauczycieli niewątpliwie korzyść przyniesie.

Nad samorzutnie przez młodzież zorganizowanymi zabawami podczas większych przerw między lekcjami winien czuwać uzdolniony wychowawca, nadając należyty bieg zabawie.

Czasopisma pedagogiczne.

Szkoła Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. w Warszawie. Zeszyt I. 1921 zawiera artykuły: Puścizna literacka Estkowskiego (*W. Osterloff*) — Obowiązki szkoły względem Państwa (*I. Moszczeńska*) — Czego domaga się Ojczyzna nasza dzisiaj od nauczyciela (*F. Laskowski*) — Dzieje rozwoju slōjdu w Polsce (*J. Majchrzycki*) — Z książką czy bez książki (*E. Mandyczewski*) — O reformie elementarza (*J. Gdula*) — Kilka uwag o układzie i rozwiązaniu zadań w szkole powszechnej (*J. Szydłowski*) — Czem się interesują uczniowie (*J. Kamosiński*) — Zainteresowanie dzieci w mojej szkole (*J. Nehringowa*) — Oceny i sprawozdania — Ruch pedagogiczny w Polsce i zagranicą.

Muzeum. Organ T-wa N. S. W. Lwów. Zeszyt I. (R. 1920): Program ministerjalny gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe (*Krakowska Komisja Referentów szkolnictwa średniego*) — Program nauki o ustroju Polski współczesnej (*B. Stawomirski*) — Uniwersytet wileński 1578—1803—1919 (*Dr W. Hahn*) — Oceny i sprawozdania — Wiadomości bieżące.

Ruch Filozoficzny wychodzi we Lwowie pod redakcją prof. Kazimierza Twardowskiego. Zeszyt 10 (listopad—grudzień 1920): Kilka uwag o ministerjalnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej (*K. Twardowski*) — Sprawozdania i oceny — Przegląd czasopism — Zapiski bibliograficzne — Wiadomości bieżące.

Język Polski. Organ T-wa Miłośników języka polskiego, wydawany z zasiłkiem Ministerstwa W. R. i O. P. oraz Komisji Językowej Polskiej Akademii Umiejętności. Kraków. Nr 1 (styczeń—luty 1921): O podstawie psychologicznej zapożyczania wyrazów obcych (*A. Gawroński*) — Słowniczek półtorarocznej dziewczynki (*J. Kutrzebowa*) — O nowych wydaniach Kochanowskiego (*K. Nitsch*) — Trzynaste wydanie szkodliwego podręcznika (*J. Rozwadowski*) — W sprawie książeczki „O języku polskim“ (*K. Nitsch*) — Prosta zasada dzielenia grup spółgłoskowych (*J. Rozwadowski*).

W Stońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców pod redakcją *Stefanii Sempołowskiej*. Warszawa. Nr 1—2 (styczeń 1921): Troski i nadzieje Irlandji (*S. Pósnér*) — Księżniczka Kasia (tłóm. *J. Kasprowicz*) — Nasz dom — (*J. Korczak*) — *Badania pogody* (*S. S.*) — Styczeń i luty — Poszukiwacze skarbu — Korespondencje.

Płomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Warszawa. Wydawca: *Józef Włodarski* w imieniu Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych. Redaktorka: *Helena Radwanowa*. Treść: Miljonówka — Krzesiwko (*H. Kopciówna*) — Listy do Redakcji. Dodatek dla młodszej działwy *Płomyczek* zawiera: W wieczór św. Mikołaja (podług *Scharelmanna*).

Orli Lot. Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży wychodzi w Krakowie pod redakcją *Leopolda Węgrzynowicza*. Nr. I. (Styczeń 1921): Do młodzieży (*Ignacy Chrzaniowski*) — Zygmunt Głogier (*Dr. J. Talko-Hryniewicz*) — Bór modrzewiowy u stóp gór Św.-Krzyżskich (*Dr. W. Szafer*) — Niedzica (*Dr. W. Semkowicz*) — Dom wycieczkowy dla młodzieży im. ks. J. Stolarczyka w Zakopanem. — Z życia organizacji krajoznawczych.

Zapiski bibliograficzne.

Teodor Wierzbowski. Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Kraków 1921. Skład Główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. w Warszawie.

Lucjan Zarzecki. Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T. N. S. W.

W. Osterloff. Metodyka języka czystego w zakresie elementarnym. Warszawa 1921. Nakł. Księgarni L. Fiszera w Łodzi.

B. Dyakowski. Nauka o rzeczach i przyrodzie dla niższych klas szkół powszechnych. Część III. z 72 rycinami. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Kraków—Warszawa 1920.

Ludomir Sawicki. Elementarz geograficzny dla I. i II-go stopnia siedmioklasowej szkoły powszechnej. Z 31 rycinami. Kraków 1921. Nakładem „Dziedzictwa” w Cieszynie.

— *Geografia dla III. stopnia szkoły powszechnej siedmioklasowej.* Z 30 rycinami Stanisława Wójcika. Kraków 1921.

H. Witkowska. Elementarz obywatelski. Warszawa 1920. Nakł. Biura Propagandy wewnętrznej.

— *Unje, federacje, braterstwo narodów.* Warszawa 1921, 98. Księgarnia wojskowa.

Arcydzieła literatury obcych. W wyborze i układzie dla użytku szkolnego pod redakcją *A. Boleskiego* i *K. Drzewieckiego.* Zeszyt I. *Homer. Iljada—Odyseja.* Kraków—Warszawa 1921. Nakł. T-wa Wydawniczego w Warszawie.

J. Jakóbiec i *St. Leonhard.* Pierwsza książka do nauki języka niemieckiego dla szkół powszechnych i średnich. Z ilustracjami *K. Stefanowicza* i *Z. Szyszko-Bohuszowej.* Lwów—Warszawa 1921. Książnica Polska T-wa N. S. W.

— *Druga książka do nauki języka niemieckiego dla szkół powszechnych i średnich.* Lwów—Warszawa 1921. Książnica Polska T-wa N. S. W.

TREŚĆ Nru 1—3:

H. R.: Ś. p. Aniela Szycówna. — *H. Rowid:* Rozwój ustawodawstwa szkolnego w dobie obecnej. — *M. Grzegorzewska:* Znaczenie psychopedagogiki dziecka anormalnego w studiach nauczyciela. — *F. Jaros:* Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym. — *H. Rowid:* Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym. — *M. Lipska-Librachowa:* Najnowsze elementarze. — *W. Chruppek:* Z literatury pedagogicznej. — *Kronika pedagogiczna.* — *Czasopisma pedagogiczne.* — *Zapiski bibliograficzne.*

Prenumerata:

Roczna 240 Mk
Półroczna 120 Mk

Zeszyt 1—3 kosztuje . . . 75 Mk
Nabyć można w Związku Polskiego
Nauczycielstwa Szkół Powsz. Kra-
ków, Rynek 29, II. p.

Redaktor: *Dr Henryk Rowid.* — Redaktor odpowiedzialny: *Stanisław Nowak.*
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.
Czcionkami Drukarni „Sarmacja” w Krakowie, pod zarz. *St. Baranowskiego.*

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNIA
WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI:
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO”:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POW.
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Szkoła wychowawcza.

W olbrzymiej, z dnia na dzień niemal rosnącej literaturze pedagogicznej, przewyższającej ilościowo wszystkie dotychczasowe okresy w dziejach pedagogiki, widzimy, niezależnie zresztą od jej wartości, potężny ruch, będący niczem innem, jeno wyrazem odczuwanej powszechnie i głęboko potrzeby oparcia wychowania na innych, niż dotąd, podstawach, nadania mu nowej treści, ożywienia go nowym duchem. Jestto z jednej strony naturalny i symptomatyczny wynik ogólnej przemiany, dokonującej się w łonie kultury, instyktowna tendencja do przystosowania zadań i środków wychowawczych do nowego układu wartości i sił, do nowej, tworzącej się dopiero rzeczywistości społecznej i kulturalnej, z drugiej zaś strony wyraz ogromnie żywej tęsknoty za nowym, doskonalszym typem człowieka, twórcy przyszłego a lepszego porządku rzeczy.

Te trzy momenty: głęboka przemiana struktury społeczno-kulturalnej, dążność do przystosowania akcji wychowawczej, jej organizacji i metod do nowych warunków życia, a wreszcie pragnienie wychowania doskonalszego typu człowieka — stwarza owe nowe idee i tendencje, z żywiołową nieraz mocą uderzające o mury dotychczasowej szkoły.

Szkoła ta — a mam tu na myśli głównie szkołę średnią w tym typie, jaki ostatecznie wytworzył się w drugiej połowie XIX w. — stanowiła organizm o nader swoistych i odrębnych znamionach, wśród których najwybitniejsze stanowił niewątpliwie jej intelektualizm — co prawda, wysoko pojęty i niemal arystokratyczny. Gdy więc z tego stanowiska „szkołę realną” uważano jedynie za typ uboczny, niejako za koncesję na rzecz praktycznej jeno strony życia, i w tym też duchu należycie ją spazcano, to cały idealizm pedagogiczny skupiał się w jednym

naczelnym, reprezentatywnym, ogniskującym w sobie w sposób niejako „pełnowartościowy“ treść i cele ówczesnej pedagogiki t. j. w gimnazjum klasycznym. Treści tej i celów doskonałym wyrazem jest austriacki tzw. „Zarys Organizacyjny“ (Organisationsentwurf) z r. 1849., który, określając cele szkoły średniej, stawia na pierwszym miejscu „ogólne wyższe wykształcenie i przygotowanie do studiów wyższych“, o wychowawczych zadaniach natomiast wspomina dopiero w drugim rzędzie; znaczy to, że, acz wychowania nie pomijano, nie przyznawano mu jednak równoważnego z „wykształceniem“ (choćby „harmonijnem“) stanowiska, ograniczając je do tych czynników wychowawczych, które tkwią przede wszystkim w samej nauce, jej składnikach formalnych i materialnych. Była to zatem koncepcja „nauki wychowawczej“ („der erziehliche Unterricht“), tyle ważna w klasycznym systemie pedagogiki Herbart. Na nim to, na jego psychologii intelektualistycznej, wywodzącej zjawiska uczuć i woli ze statyki i mechaniki „przedstawień“, na jego dydaktyce i etyce opierała się w zasadzie dotychczasowa szkoła, będąca w samej rzeczy instytucją w pierwszym rzędzie uczelnianą. Choć bowiem sam Herbart oraz jego najwybitniejsi uczniowie i następcy: Ziller, Rein, Otto Pick, Willmann w teoretycznych wywodach wysuwają na czoło moment etyczny-wychowawczy, to w praktyce, dzięki zasadom psychologii herbartowskiej, nacisk niemal wyłączny spoczął na nauce, której metodom (stopnie formalne) tyle pracy ta niewątpliwie wielce zasłużona szkoła poświęciła. Nawet „karność“ (Zucht) — element na wskrós wychowawczy, stanowiący jedno z zasadniczych pojęć pedagogiki herbartowskiej, w pedagogice tej uległa zracjonalizowaniu, ile że zasada ją ona nie na praktyce i ćwiczeniu, ile na wszczepianiu ogólnych zasad i maksym.

Pedagogice Herbart brakło socjologicznej podbudowy. Zapominała ona i zgoła nie uwzględniała owych czynników pozapedagogicznych, życiowych, tworzących niewidoczne często a niemniej potężne podwaliny wszelkiego typu wychowawczego. Jednym z pierwszych pisarzy, który przejrzał i wykazał ten ścisły związek typu edukacji i szkoły z ogólnym typem i ustrojem życia społecznego w danym narodzie i momencie dziejowym, to socjolog Edmund Demolins, znany jako autor tyle głośnej książki: „La nouvelle Education“,¹⁾ propagującej system angielski, oraz mniej może znanego, lecz cenniejszego jeszcze dzieła: „A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons“²⁾. W tem właśnie dziele wykrywa Demolins ścisłą zależność i uwarunkowanie socjologiczne wszelkiego systemu edukacyjnego.

Abstrakcyjny i formalny intelektualizm pedagogiki Herbart, tak przemożnie władającej w dotychczasowej szkole starego typu, nie byłby sam możliwy, gdyby nie owe ogólne moce życiowe,

¹⁾ To też istotę jego upatrywać należy nie tyle w samym programie naukowym, ile raczej w przesadnym intelektualizmie.

²⁾ „Nowe wychowanie“ przetł. J. Wł. Dawid. Warszawa, E. Wende 1920.

³⁾ Przekład polski pt. „Potęga wychowania“ 2 t. „Biblioteka Dzieł wyborowych. Nr. 347 i 348.

podtrzymujące ją, stanowiące o jej ustroju, dające jej wogóle możność bytu, działania i rozwoju. Takimi właśnie dźwigniemi tej szkoły były pewne niewzruszone — zdawało się — zasady i systemy życiowe, mianowicie: państwowe, społeczno-ekonomiczne i moralno-religijne. Państwo z naczelną zasadą najwyższego autorytetu, klasowy ustrój społeczny i wychowanie moralno-religijne, nad którym czuwać miały Kościół i Rodzina, oddziaływały potężnie na typ szkoły, nadając jej odrębną fizioognmję. Można by go pod względem wychowawczym określić jako patryarchalny, względnie autorytatywny, jako że istotę jego stanowił autorytet. On to w najrozmaitszej formie był jedynym niemal czynnikiem bezpośrednio wychowawczym w szkole i wychowaniu domowym. Zapoznawano przytem zupełnie rzeczywistą naturę dziecka, odrębne prawa jego życia i przebogate możliwości jego rozwoju, wtłaczając je w pewien ogólny i stały szablon wychowawczy¹⁾. W szkole poza owem z samej nauki wpływającym działaniem wychowawczem nie troszczono się zbytnio o to wychowanie, zostawiając je przedewszystkiem domowi. Co najwyżej zwracano uwagę na t. zw. dyscyplinę, nie tyle jednak w sensie chociażby „Zucht“ herbartowskiej, ile raczej „Regierung“ t. j. karność zewnętrzną, opartej na groźbie kary, a mającej na celu utrzymanie niezbędnego dla skutecznej nauki ładu. Takie stanowisko szkoły było też poniekąd uzasadnionym, wspomnianym już ustrojem politycznym i społecznym, dzięki któremu szkoła średnia głównie otrzymywała dzieci o pewnym, niejako doborze intelektualnym, moralnym i ekonomicznym, t. j. dzieci, pochodzące z domów, w których samo życie rodzinne ze swoją swoistą atmosferą moralną stanowiło w istocie poważny czynnik wychowawczy.

Tak więc intelektualistyczna i patryarchalna szkoła dawnego typu opierała się o współczesny ustrój polityczny, społeczny i moralny, zespalałające się razem w pewien zwarty porządek życia. Rzecz jasna tedy, że, kiedy te ustroje poczęły się same w sobie chwiać i kruszyć, to i oparta o nie szkoła nie mogła ostać się w swej dotychczasowej formie i że każda zmiana w tamtych systemach musiała zachwiać także równowagą systemu pedagogicznego wogóle, a szkolnego w szczególności. Nie idzie tu o to bynajmniej, by szkoła dzielić miała wszelkie na powierzchni życia dokonujące się zmiany polityczne i społeczne. Taka „aktualność“ szkoły wydawałaby ją na łup najrozmaitszych haseł i zawołań dnia i podcinałaby u samych korzeni jej pracę, zasadzając się na pewnej ciągłości. Znaczyłoby to jednak zapoznawać żywotność dziedziny wychowawczej, gdyby negować chciano zależność jej ogólnych praw, rządzących życiem państw, narodów i społeczeństw. Mimo nietykalności najwyższych ideałów szkoła,

¹⁾ Rzecz znamienna, że mimo asocjalnego indywidualizmu pedagogiki Herbartowskiej opierała się ona nie na psychologii indywidualnej, lecz na abstrakcyjnym typie, co ją w konsekwencji zaprowadziło do formalizmu i dogmatyzmu.

jako twór życia, nie może stać ponad życiem t. j. nie ponad tego życia wiecznie ruchliwą i zmienną powierzchnią, lecz jego głębią, w której spoczywają również fundamenty szkoły. Idzie tylko o to, by proces przemiany w tej dziedzinie szczególnie dokonywał się nie po linii przewrotów i zmian nagłych, lecz ciągłości i rozwoju, oraz by rozwojem tym kierował nie sam jeszcze nieodpowiedzialny żywioł życia, jeno rozum, wsparty na doświadczeniu przeszłości i na intuicji tych prądów, które, biorąc początek w głębinach życia współczesnego, już wiodą w przyszłość.

A właśnie w tych głębinach życia zachodzą zmiany istotne: w dziedzinie ustrojów politycznych upadają monarchje, czyniąc miejsce republikom z zasadą samorządu ogółu obywateli, w dziedzinie społecznej klasowy ustrój zastępuje powszechną demokracją, niemniej w dziedzinie moralności jesteśmy świadkami rozdarcia, zmagają się, walk o nowe formy, nową treść; przepiętny rozwój techniki, przemysłu i handlu, wybujała niezmiennie kultura materialna, olbrzymia praca myśli ludzkiej, udoskonalona komunikacja, przewroty ekonomiczne wstrząsają do głębi dotychczasowym ustrojem ludzkości. Ludzkość przechodzi kryzę, jedną z największych w dziejach. Ten stan należy sobie w całej pełni uświadomić, by zrozumieć, że przesilenie to wraz z całą kulturą podzielić musiała i szkoła. Szkoła ta, będąca dotychczas, jak widzieliśmy, przede wszystkim uczelnią, stanęła nie tylko wobec całego szeregu niezwykle doniosłych zagadnień programowych i metodycznych, lecz wobec zasadniczego, w samą jej strukturę sięgającego zagadnienia, któreby określić można jako zagadnienie szkoły wychowawczej. Nie mamy zamiaru wyczerpywać tu wszystkich tych zagadnień. Kładziemy nacisk tylko na moment wychowawczy, który tak przemożnie samo życie wysunęło na czoło.

Oto jak je opisuje pedagog, acz ze szkoły Herbarta, nie zamykający jednak oczu na rzeczywistość¹⁾. — „W naszych czasach — mówi on — nastąpiło znaczne zbliżenie do siebie wychowania domowego i szkolnego, a spowodowała je zmiana stosunków społecznych na niekorzyść rodzinnego życia. W miastach, zwłaszcza większych (a przeszło połowa ludności mieszka teraz już po miastach), o życiu rodzinnem u warstw pracujących nie może być mowy, ponieważ poza domem po większej części pracuje nie tylko ojciec, lecz i matka i starsze rodzeństwo. Szkoła więc z konieczności musi w wielu razach przejąć znaczną część funkcij wychowawczych, które na mocy naturalnego porządku dotąd należały do rodziny, ponieważ na pomoc domu w wychowaniu nie może liczyć. Ten nowy obowiązek zaskoczył szkołę w niektórych społeczeństwach zupełnie niespodzianie, tak, że nie zdołała jeszcze wytworzyć form, któreby jej ułatwiały spełnienie tego zadania. Załatwienie tej trudnej sprawy należy do najbliższej przyszłości”. — Do tych wysoce znamiennych słów Herbartjanina

¹⁾ Dr. Antoni Danysz: „O kształceniu”. Lwów 1918. Wyd. „Macierz Polska”. — Str. 20/21.

nie od rzeczy będzie dodać i te, które tenże autor na innem wypowiada miejscu¹⁾. „Przekonanie o konieczności ścisłego związku między kształceniem a wychowaniem utrwała się coraz bardziej i zmienia stosunek do siebie czynników ściśle wychowawczych i ściśle kształcących. Nowoczesna szkoła bierze na siebie coraz więcej obowiązków, które uważano dawniej za przywiązanie raczej do domu rodzicielskiego. Idea wychowawczej nauki już tak dalece dojrzała, że dom zrzeka się chętnie swych praw do prowadzenia dzieci na korzyść szkoły, a szkoła rozszerza coraz więcej zakres swego działania, nie cofając się nawet przed spełnianiem w zastępstwie domu rodzicielskiego obowiązków pod względem fizycznego wychowania, a nawet odżywiania dzieci. Życie, zwłaszcza w wielkich miastach, socjalizuje się, a skutki tego objawu odczuwa się w nowoczesnem wychowaniu“.

Nie obeszło się tu oczywiście bez walki. Szkoła — z natury swej konserwatywna — nie mogła i nie chciała odrazu za głosem życia nadażyć. Skutkiem tego wytwarzał się coraz wyraźniejszy między niemi rozdźwięk. Coraz jawniejszą stawała się dysharmonja między tem, co szkoła dotąd za rzecz główną uważała t. j. nauką, a tem, czego coraz usilniej domagało się od niej życie t. j. wychowaniem. Coraz przykrzej też i boleśniej mścił się na niej samej grzech jej pierworodny t. j. owego wychowania zaniedbywanie prawie zupełne, wywołując wrogi niemal stosunek społeczeństwa do szkoły, krytykę w samem nauczycielstwie, wśród uczniów zaś uczucia obojętności, zniechęcenia a nawet — nienawiści, co wszystko razem jak najujemniej odbijając się musiało na swoistej działalności szkoły t. j. na nauce. — „Szkoła nie przygotowuje do życia“, „Szkoła zabija wszelką indywidualność i twórczość“, „Szkoła nie wychowuje, a co więcej, wypacza duszę młodzieńczą“, „Szkoła średnia traci średniowieczność“ i t. d. — oto zarzuty, z którymi szkoła ta spotykała się u ogółu. Równocześnie zaś na łamach pism codziennych i fachowych pojawiały się coraz częściej artykuły prawie wszystkie na znamieny temat: „Szkoła a wychowanie“, artykuły pełne krytyki, żalu, rad, pomysłów reformatorskich. Krzyk o reformę był powszechny. I nie mogła na krzyk ten pozostać głuchą szkoła, jeśli nie chciała zatracić wszelkiego związku z życiem. To też reformy te zrazu nieśmiało i kompromisowo zaczęto do szkoły wprowadzać; i rzecz ciekawa: szły one wszystkie niemal, (t. j. nawet w dziedzinie programów i metod) po linii wychowawczej właśnie t. j. po linii tworzenia nowego, pełniejszego i szlachetniejszego typu człowieka wolnego; metody kształcenia, zmierzające ku wyrabianiu coraz większej samodzielności umysłowej, środki i organizacje wychowania fizycznego (gimnastyka, sport, wycieczki, skaut), estetycznego (kółka samokształcenia), społecznego (szkolne kasy oszczędności, warsztaty studenckie) a głównie narodowego²⁾,

¹⁾ L. c. str. 12/13.

²⁾ Por. odnośne działy w „Bibliografii pedagogicznej“ Dra Antoniego Karbowiaka. Lwów — Warszawa. Nakł. Książnicy Pol. Tow. N. S. W. 1920.

oto pola wzmóżonej pracy wychowawczej, do której dodać należy samorządne organizacje i stowarzyszenia młodzieży samej. „Wychowanie” stało się jakby cudownym zaklęciem, powszechnem, międzynarodowem zawoływaniem najszlachetniejszych umysłów, magicznem słowem na wszelkie bóle i zawody, wszelkie nadzieje i tęsknoty. Od wychowania spodziewano się wszystkiego: nowego pokolenia ludzi, nowej ery, zbawienia. Jestto rys znamieny naszej epoki, którybym „panpedagogizmem” nazwał, — rodzaj nowej wiary, nowej religii wychowawczej. Jest, mówię, bo proces to jeszcze nieskończony, boć my sami w nim jeszcze stoimy i on nas jeszcze ponosi. Czy wiara ta jednak jest uzasadniona? Zbyt dobrze znamy dziś wielokrotne uwarunkowanie wychowania przez czynniki takie, jak dziedziczność, rasa, czynniki ekonomiczne, kulturalne, narodowe i w. i., ażebyśmy na pytanie to odpowiedzieć mogli bez zastrzeżeń potakująco. I w tej właśnie świadomości wielokrotnego uwarunkowania, różnica między naszym okresem, a okresem drugiej połowy XVIII w., wiarę swą wszechmoc wychowania tak naiwnie wypowiadającym w słowach Kanta: „Człowiek jest tylko tem, co zeń uczyni wychowanie”.

Nie wdając się bliżej w to zagadnienie, stwierdzimy, że w anty-intelektualizmie i w „panpedagogizmie” znaleźliśmy dwie — mimo całej pozatem niesłychanej rozbieżności — wspólne cechy współczesnego ruchu pedagogicznego, ogniskujące się w koncepcji „szkoły wychowawczej”.

II.

Idea szkoły tej, jak widzieliśmy, wypłynęła z „ducha czasu”, jego potrzeb i tęsknot, jego nowych ideałów i zmian, jakie zaszły w układzie czynników wychowawczych. Te nowe ideały kulturalne i czynniki wychowawcze przyjdzie nam z kolei omówić.

Ideał kulturalny naszych czasów to nie uczonej ani estety, nie urzędnik ani człowiek przysposobiony do mechanicznego wykonywania ściśle określonych funkcji, nie kupiec, przemysłowiec czy technik, — lecz typ człowieka, któryby z zawodem wykształceniem łączył szerokość horyzontów myślowych, z indywidualną samodzielnością wysokie uspołecznienie, z zdrowiem fizycznym krzepkość i równowagę ducha, z zdolnością do inicjatywy — subtelnością świadomości i hart moralny, z poczuciem wolności osobistej — ducha obywatelskiego, z kulturą woli — kulturą umysłu i uczuć, słowem typ, któryby ująć można w definicję: człowiek — odpowiedzialny — współtwórca — kultury.

Definicja ta wymaga pewnych objaśnień, wszak mógłby ktoś zarzucić ona nie zawiera — zasadniczo nic nowego. Zarzut drugi zaś mógłby się skierować przeciw ogólności tej definicji, w której każde niemal słowo należałoby wprzód dokładnie określić, jeśliby treść jej miała stać się jednoznaczna. Otóż postaramy się udowodnić, że nie brak jej bynajmniej treści swoistej, tak zna-

miennej dla mniej lub więcej świadomych tendencji doby współczesnej.

Idzie więc przede wszystkim: 1) o stosunek każdego człowieka do życia; 2) o współtwórczość w wielkim procesie pracy dokonywanej przez ludzkość wzgl. naród, a objętej mianem kultury; 3) o poczucie odpowiedzialności moralnej za tę część działalności, jaka każdej jednostce przypada w udziale.

Każdy z tych trzech drogą analizy z ogólnej definicji uzyskanych postulatów zawiera znowu *implicite* cały szereg wskazań i zadań konkretnych.

„Stosunek twórczy każdego człowieka do życia“ podnosi przede wszystkim godność każdego człowieka, który ma być, nie jak dotąd na ogół, automatycznym kołkiem tylko w ogólnej mechanice życiowej, lecz w własnym zakresie życie to ma potęgować i doskonalić. Odtąd przejąć się ma każdy tą świadomością, że odeń tylko, a nie od czynników obcych, zewnętrznych, kształt i jakość życia zależy. Do tych zaś wzniosłych zadań przysposobić go ma wychowanie. Dla wychowania tedy upadają z góry wszelkie dotychczasowe ograniczenia w stosunku do dzieci różnych stanów i warstw; albowiem każde dziecko ma w zasadzie prawo do korzystania z dobrodziejstw wychowania¹⁾, bo każde w swoim zakresie t. j. w zakresie swoich indywidualnych zdolności i zajmowanego w przyszłości stanowiska stać się ma twórczym czynnikiem życia społecznego. Stąd socjalny postulat bezwzględnej równouprawnienia wychowawczego dzieci.

Stąd w dalszej konsekwencji postulat drugi: najdalszej indywidualizacji, wspartej na dokładnej znajomości psychologii i warunków życia każdego dziecka, a zmierzającej do jak najpełniejszego rozwoju jego sił duchowych i fizycznych ze szczególnem uwzględnieniem tych sił, które przysposobić mogą każdego młodego człowieka do czynnej i samodzielnej postawy wobec życia.

Stąd wreszcie metodyczny postulat: stosowania takich metod, któreby zadaniom powyższym w całej pełni odpowiadały, a więc nie tylko nie ubijały owych twórczych pędów w dziecku, lecz systemem odpowiednich pobudeł, reakcyj i organizacji popotęgowały i kształciły: oto dziedzina uprawy t. zw. zdolności umysłowych, kształcenia fizycznego, estetycznego a nadewszystko kształcenia woli, jako najgłówniejszego pierwiastka duchowego w człowieku, decydującego o jego zasadniczej postawie wobec życia. Hasło t. zw. wychowania twórczego rozbrzmiewa dziś wszędzie i obejmuje cały zakres wychowania, pobudzając do przelicznych pomysłów dydaktycznych metodycznych i organizacyjnych i przetwarzając do gruntu dotychczasowe poglądy na za-

¹⁾ Postulat ten w swych najdalszych konsekwencjach wykracza daleko poza sferę uprawnień szkolnych, ujmując zarazem ogólnowychowawczy zakres działania obowiązków państwa.

dania i środki szkoły i wychowania. Jestto rozległe pole prób i eksperymentów, opartych na wynikach t. zw. pedagogiki doświadczalnej. Hasło to w oderwaniu od dalszych części naszej definicji znalazło swój wyraz najskrajniejszy w t. zw. pedagogice indywidualistycznej, ciesząc się wielkimi powodzeniem w Ameryce, a poniekąd i w Niemczech. Pomijamy ją tutaj tembardziej, że w innym miejscu poddajemy ją krytyce¹⁾. Zasada twórczego wychowania, sama w sobie skrajna, jako zasada jest czemś bezwzględnie przeciwną wobec dotychczasowej zasady wychowawczej, obowiązującej szczególnie w szkołach publicznych, w których na rzecz jednostronnego wykształcenia intelektualnego, a co najwyżej, estetycznego, zaniedbywano zupełnie rozbudzanie i rozwój twórczych pierwiastków dziecka. Zasada ta jednak w oderwaniu byłaby pozbawiona treści konkretnej, nie uzupełniona dwoma dalszemi postulatami, zawartemi w naszej definicji: w s p ó ł - twórczości w dziele kultury ludzkiej i odpowiedzialności za nią. Bez względu na to, co przez kulturę rozumieć będziemy, zgodzą się wszyscy na to, że jestto dziedzina: wspólnoty pracy. Tu tedy należą najogólniejsze formy bytu i pracy zbiorowej, jak rodzina, społeczeństwo, naród, państwo, ludzkość, oraz systemy wartości, ujęte w religii, etyce, nauce, sztuce. Zasada współtwórczości kulturalnej wprzega tedy jednostkę twórczą w całokształt owych form i wartości, pracy jej i rozwojowi daje treść i kierunek. I znowu: rzeczą wychowania dokonać tego powiązania jednostki z całością kultury. To się oczywiście w zasadzie działo przedtem i dzieje dzisiaj. Wszelkie wychowanie zawsze ku temu zmierzało. Rozszerza się tylko dziś zakres i zmieniają metody. Wprowadzano dotąd młodych ludzi w kulturę zbyt jednostronnie, bo wyłącznie naukowo i estetycznie pojmowaną. Nie ukazywano im natomiast lub co najmniej nie dość okazywano ni drogą rozbudzania żywych zainteresowań nie sprowadzano młodzię w związek rozumienia i odczuwania z kulturą ludzką pracy, ludzkich urządzeń i form bytu, ludzkich wierzeń, obyczajów, uczuć i sądów moralnych. Nie czyniono tego z należytą wagą, w należytych zakresie i nie pod kątem owej właśnie współtwórczości kulturalnej, do której edukacja taka miałaby być przysposobieniem. I oto mamy znowu dziedzinę wychowania, w której czasy nowe przyniosły bezmiar zadań i pomysłów, odnoszących się częścią do zmiany i rozszerzenia planów naukowych we wskazanym kierunku, częścią do nowych działań i metod wychowawczych. Idzie tu zawsze o to, by człowiek przyswoił sobie drogą poznawania i ćwiczeń te wszystkie wiadomości i wartości, które stanowią istotną treść kultury, zrozumiał, wniknął w ich treść, pojął chwilę własną i swój do niej stosunek i stał się zdolnym wartości te realizować w życiu. Wymaga ten punkt widzenia znacznego rozszerzenia zakresu t. zw. wykształcenia a w każdym razie ujmowania programów naukowych ze stanowiska kulta-

¹⁾ Por. artykuł: „Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej” („Ruch pedagogiczny” R. 1920 Wrzesień — Październik).

ralnej pracy ludzkiej t. j. takiego ich układu, któryby, odpowiadając z jednej strony naturalnym warunkom i granicom młodej umysłowości, a więc nie narażając na szwank zasady wychowania twórczego, z drugiej strony wprowadzał ją w samą istotę kultury ludzkiej, jako pracy twórczej. Gdy jednak „kultura” nie same jeno wartości techniczne, naukowe i estetyczne zawiera, lecz i owe najwyższe chyba i najogólniejsze — wartości religijne i moralne, a w zakresie tych ostatnich społeczne, narodowe i obywatelskie, to w związku z postulatem odpowiedzialności we współpracy kulturalnej oraz z gruntownie zmienionym poglądem na psychologię człowieka, który w przeciwstawieniu do „intelektualizmu” krótko „woluntaryzmem” nazwać wypada, nie może wychowanie, jak dotąd przeważnie, ograniczać się lub na czoło wysuwać uprawy umysłu lub pewnych zręczności, lecz raczej główne swe działanie i troskę przenieść na te dziedziny ludzkiej duszy, w których najgłębiej funduje się istota człowieka, jako osobowości, charakteru, jednostki czynnej i twórczej, a więc na sferę uczuć i woli. Nie znaczy to bynajmniej, by zaniedbywać miano, jak to się często w uniesieniu naturalnej reakcji a bez należytego prze-myślenia problemu czyni, pisze i mówi, stronę intelektualną w człowieku, a więc naukę. Byłby to przesąd w skutkach fatalny. Nauka w wychowaniu spełnia zadanie ogromnie doniosłe i niezbędne: materialne przez zaznajamianie z treścią ludzkiej kultury, — formalne: przez kształcenie władz umysłowych, jakoto: zdolności spostrzegania, tworzenia pojęć i sądów, sprawności i ścisłości w wnioskowaniu, oraz moralne — przez ścisły związek wyobrażeń i sądów z dziedziną uczuć i woli, oraz przez wspomniane już przez nas — w samych procesach pracy intelektualnej tkwiące czynniki psychiczne o pierwszorzędnej wadze dla kształcenia woli i urabiania wartości moralnych, jakoto: uwaga, dokładność w spostrzeganiu, zamiłowanie do prawdy (t. zw. sumienie intelektualne!), wierność reprodukcji, ścisłość w wypowiedzaniu i t. d. Spór toczyć się może o mniej lub więcej kształcącą rolę tych czy owych przedmiotów nauki, o ich zespół, metody wreszcie i ich kształcącą skuteczność, nądewszystko zaś o stosunek, jaki zachodzić powinien w całokształcie wychowania między „kształceniem”, w ścisłym tego słowa znaczeniu, a „wychowaniem”, wziętem również w ścisłym znaczeniu. I tu właśnie dokonuje się przewrót po wskazanej przez nas linii przysposobienia człowieka do współtwórczego i odpowiedzialnego uczestniczenia w kulturalnej pracy ludzkiej, przewrót oparty z jednej strony na głębokiej przemianie struktury społecznej i płynących stąd „ideałów kulturalnych”, a więc na przewartościowaniu dotychczasowych wartości, — z drugiej zaś strony na zgoła odmiennych pojęciach o człowieku, jego psychice i prawach jego rozwoju, do jakich doszła nauka dzisiejsza (pedologia, psychologia z swemi odgałęzieniami, jak pedagogia doświadczalna, a zwłaszcza t. zw. psychologia genetyczna, a dalej antropologia, socjologia, historia porównawcza religii i etyka).

Obok a raczej równoległe z tą przemianą „ideałów kultu-

ralnych“ przesunął się również stosunek czynników wychowawczych. Te same bowiem przemiany, które wyłoniły ze siebie nowy ideał, przyniosły zarazem, jak każdy okres „burzy i wzniecia“, cały szereg ujemnych zjawisk przejściowych w dziedzinie społecznej. Znane są one powszechnie, byłoby przeto rzeczą zbędną je tu omawiać; wystarczy napomknąć o nich, by wytworzył się w nas obraz rzeczywistości tak groźnej ze względów wychowawczych i świadomość koniecznego przeciwdziałania. Poziom życia moralny obniżył się niesłychanie; w życiu tem wytworzyły się stosunki, wpływające nader ujemnie, szczególnie na rozwój młodych dusz, to też coraz pilniejsza rodzi się potrzeba takich sił, sposobów i środków, iżby nie tylko paraliżowały te zgubne wpływy, lecz kształciły u młodych ludzi hart i opór moralny dostatecznie silny, by mógł i sam ostać się zwycięsko wobec pokus życia, a ponadto czynnie wniść w życie samo. Nas tu obchodzi ten czynnik głównie, na którego współdziałaniu wychowawczem dotychczasowa szkoła budowała to jest dom, rodzina. Z najrozmaitszych przyczyn natury społeczno-ekonomicznej czynnik ten — jak widzieliśmy dziś naogół zawodzi. Demokratyczna szkoła — wobec przymusu szkolnego i rozpowszechnionego w szerokiej warstwach pędu — szczególnie do szkół średnich — otrzymuje dzieci wszech stanów i środowisk, wśród nich i takich, w których bądź „domu“ — w znaczeniu ogniska rodzinnego — wcale niema, bądź sam „dom“ ten właśnie staje się wprost lub pośrednio czynnikiem dla młodych dusz wysoce niezdrowym i niebezpiecznym. Dodajmyż momenty takie, jak ogólne rozpamiętanie i żądza użycia, nerwowe tempo życia, wychowanie ulicy wraz z kinem, gazetą, lekturą i całym stekiem miazmatów zepsucia i pokus, — nadewszystko zaś wojna, która tak bezlitośnie w swe wiry wciągnęła młodzież, a stanie przed nami ogrom tych sił nieczystych i plugawych, tak rozwielnionych dziś szczególnie w wielkich, miejskich zbiorowiskach ludzkich. Przeciwno nim zaś jakież to na straży dusz młodych stają jasne moce obronne? Gdy dawne tradycje rodzinne się rozprzegają a nowe się jeszcze utworzyć nie zdołały, gdy społeczeństwo samo, gwałtownym ulegając przeobrażeniom, również zwarłego jeszcze typu moralnego ani atmosfery moralnej nie wydobyło ze siebie¹⁾, gdy wreszcie i wpływ czynników religijnych w szerokiej warstwach słabnie, pozostaje — szkoła, już nie tylko jako przybytek nauki, lecz jako warsztat pracy nad duszami, nie tylko

¹⁾ Por. Zygmunt Balicki: *Egoizm narodowy wobec etyki*. „Lwów 1903 (Wyd. II) str. 5/6: Ta sfera naszego społeczeństwa, która przoduje, nam na każdym polu,nie przedstawia żadnego wyraźnego typu społecznego i nie posiada określonej fizjognomji moralnej, nie jest więc w stanie ani nadać wybitnej indywidualności całemu społeczeństwu, ani wytworzyć dla niego odpowiedniego systemu pojęć etycznych..... Występuje (w niej) rozpaczliwa chwiejność i rozbieżność zarówno pojęć, jak i postępowania, rażące sprzeczności nie tylko w życiu zbiorowem, ale i w prywatnem życiu jednostek. Dowodzi to, że sfera, która świeci przykładem ogółowi, a więc wytwarza etykę postępowania, sama nie posiada żadnej indywidualności, nie przedstawia sobą żadnego określonego typu moralnego, jest więc sama bez charakteru“. — Od stanu tego, jak go tu kreśli Balicki, na którego poglądy zresztą składają się nie godzimy, o ileż gorszym jest jeszcze stan rzeczy dzisiejszy!

jako ośrodek oświaty, lecz jako instytucja bezpośrednio wychowawcza. Tak więc problem szkoły wychowawczej jako jeden z najważniejszych problemów społeczno-kulturalnych, staje dziś przed nami w całej wyrazistości i wadze, i domaga się rozwiązania. Problem to jednak niezmiernie trudny, bo czyż szkoła już dzięki swej strukturze — może podjąć się tego zadania? i w jakiej mierze? — Jeśli całkowicie, musiałyby stać się chyba instytucyjtem wychowawczym na kształt internatów angielskich czy „Landerziehungsheimów“ niemieckich; — na to zaś nas nie stać i to mija się z charakterem szkoły publicznej¹⁾. Jeśli natomiast częściej tylko, to zapytać się godzi: do jakich granic? jakimi środkami i z jakim programem, by nie uchybić celowi naczelnemu, jakim mimo wszystko pozostać musi nauka? — Na wszystkie te pytania nie sposób tu odpowiedzieć. Wszak łączy się ta sprawa z bezmiarem zagadnień pedagogicznych, tak żywotnych i aktualnych i taką już olbrzymią literaturę wykazujących, jak wychowanie społeczne, narodowe, moralne, obywatelskie i t. d. Jakkolwiek się jednak ta sprawa w przyszłości ułoży, to rzecz pewna, że problem wychowawczy szkoły — powszechna zarówno, jak i średnia — już dziś z pełnem uświadomieniem wagi rozmiarów tych nowych zadań podjąć musi. Idzie tu głównie o elementy wychowania społecznego, moralnego i obywatelskiego. Czy jednak w dzisiejszych ramach szkoły ta posiada dość, — żeby tak rzec — tchu, powietrza, miejsca? Czy posiada jakieś może niewyzyskane jeszcze należycie dla celów wychowawczych możliwości, które bez naruszenia fundamentalnego zrębu szkoły dałyby się realizować? Odpowiemy odrazu: tak, a możliwości takie w następujących widzimy czynnikach: nauka, karność szkolna i charakter zbiorowy szkoły.

O nauce wspomnieć tylko wypadnie; wszak nie idzie tu głównie o zaprowadzenie nowych przedmiotów nauki w rodzaju tego, jaki pod nazwą „nauki moralnej i prawa“ zaprowadziła do szkół swych Komisja Edukacyjna, jaki dopiero w r. 1882 mają szkoły francuskie (pod nazwą „L'instruction morale et civique“), szkoły angielskie od r. 1897, podobnie i amerykańskie, niemieckie jako „Bürgerkunde“ czy „Heimatskunde“, szwajcarskie jako „Religion und Sittlichkeit“ czy też „Biblische Geschichte und Moral“²⁾ i t. d, a jakiej i u nas domagają się niektórzy czy to jako „nauki moralnej“ czy „obywatelskiej“ czy też „nauk prawno-spo-

¹⁾ Nie sądzimy też, by szkoła, jako taka choćby najidealniejsza, mogła sama jedna sprostać zadaniu moralnego odrodzenia, wszystkim anomaljom wychowawczym życia społecznego. Współdziałać tu muszą ze szkołą wszystkie czynniki kulturalne, w pierwszym rzędzie Państwo, potem Kościół, samo społeczeństwo w lepszej swej części, jednostki wreszcie, by wytworzyć w ten sposób potężny i sprawny system organizacji wychowawczych, podobnie, jak się to dzieje w społeczeństwach zachodnich (Ameryka, Anglia).

²⁾ Por. Fr. W. Foerster: „Jugendlehre“, Berlin 1907 oraz Dr. Wilh. Rosenkranz: „Die Moralphädagogik im heutigen Deutschland“ Langensalza 1919 (Fr. Manns: Pädagogisches Magazin. Zesz. 712). Dr. M. Bienstock: „Wychowanie społeczne w świetle najnowszej literatury pedagogicznej“ (Muzeum, wrzesień, październik, listopad 1912).

tecznych¹⁾; szłoby raczej o rozkład faktycznego materiału na poszczególne przedmioty dziś udzielane (głównie: religię, literaturę, historję, geografję), nadewszystko jednak o uświadomienie sobie samego problemu w większej, niż dotąd, mierze, o przeniknięcie nauki duchem wychowania społecznego, obywatelskiego i moralnego i o metodyczne tych przedmiotów wyzyskiwanie dla celów wychowawczych.

W wyższym jeszcze stopniu i zgoła inaczej, niż, dotąd, dla celów tych wyzyskiwać należy karność, która, będąc dotąd klątwą szkoły i ciężarem, stać się powinna w przyszłości nader cennym i błogosławionym w skutkach narzędziem wychowawczem. Jak, o tem w sposób nieporównany poucza Foerster szczególnie w książce p. t. „Szkoła i charakter“. Tajemnica w tem, by miast na postrachu i rygorze, miast na przymusie ślepym i karze, oprzeć ją na najlepszych i potężnych siłach duchowych dorastającego człowieka t. j. na poczuciu czci i honoru, na naturalnem w nim popędzie do dojrzałości i męskiej siły, na wytwarzaniu zamiast posłuszeństwa zewnętrznego i narzuconego t. zw. posłuszeństwa dobrowolnego. O takim wyzyskiwaniu karności dla celów wychowawczych nie myślała zgoła ani go przeczuwała nawet szkoła dawna, dla której karność była jeno jakimś „złem koniecznem, tem bardziej za to myśleć o niem będzie musiała szkoła nowa²⁾).

Na tej krótkiej wzmiance poprzestając, przychodzimy do trzeciego najważniejszego momentu t. j. zbiorowości, z którym zresztą karność jak najściślej się łączy, a który na równi z nią a raczej ile możliwości jeszcze mniej znała i stosowała dotąd szkoła, choć w nim właśnie tkwią nieprzebrane i nieocenione możliwości wychowawcze. Ta bowiem zbiorowość czyni ze szkoły właśnie jedyny w swoim rodzaju teren wychowawczy, z którym dom czy wychowanie jednostkowe żadną miarę równać się nie może. Wszelka zorganizowana zbiorowość ludzka to potęga, a taką zorganizowaną zbiorowością może być zakład cały a jest nią w szczególniejszym stopniu klasa. Może nią być oczywiście w dodatnim i ujemnym sensie, to zależy właśnie od tego, kto lub co ją organizuje: czy nieodpowiedzialne czynniki (pozaszkolne lub w-obrzebie samej klasy, np. prowodyrzy, imponujący siłą fizyczną, starszeństwem, „dojrzałością“ i t. d.), czy przygodny jaki interes i afekt, — czy wreszcie mistrz dusz, wychowawca. Ten ostatni uzyskać może w zorganizowanej zbiorowości klasy najwspanialszy instrument wychowawczy. Zbiorowość klasy bowiem to swoisty twór psychiczny, z którym jedno tylko da się porównać, to znaczy społeczeństwo. Znajdujemy w nim — w pomniejszeniu oczy-

¹⁾ Por. Dr. K. Żyłski: „Wyszktałcenie obywatelskie w polskiej szkole średniej“ Muzeum R. 1918, wrzesień, październik, listopad.

²⁾ Por. moje prace o karności: „O reformie przepisów szkolnych“ (Muze. m, grudzień 1913), tudzież Kara. Studjum pedagogiczne“ (Ruch pedagogiczny 1918), — o zbiorowości: „Zagadnienie psychologii zbiorów w szkole“ Ruch pedagogiczny 1918).

wieście i przystosowaniu do życia szkolnego — te same interesy i sprężyny psychiczne w działaniu, co i tam. Tu, i tylko tu, wchodzi metoda jednostka w ten specyficzny stosunek społeczny, zamykający się w granicach między „ja“ a „oni“, wzgl. „ja“ i „my“; tu znajdujemy tę na wskroś socjalną grę uczuć i powikłań, tę na wskroś socjalną strukturę z takimi czynnikami, jak: interes ogólny i podporządkowanie się jednostki wzgl. kolizję jej interesu czy przekonań z interesem czy przekonaniami ogółu, sugestję masy, opinię publiczną, przewodników, wspólnotę pracy i t. d. Słowem: klasa to społeczeństwo w miniaturze — surowe jeszcze i instynktowne, jeśli pozostawione sobie, jeśli zaś zrećnie kierowane, jedyny w swoim rodzaju teren wychowania społecznego i moralnego¹⁾. Dodajmy jeszcze czynniki wyższego rzędu niejako t. j. stosunek tego społeczeństwa (klasy) do równorzędnych grup społecznych, jakimi są inne klasy tego samego zakładu, stosunek do nauczycieli i kierownika zakładu, jako przedstawicieli ładu ogólniejszego i wyższego, a wreszcie stosunek do tegoż ładu samego, wcielonego w ideę szkoły, jej bytu i dobra, jako najwyższego celu, a otrzymamy kategorię uczuć i stosunków obywatelskich i państwowych. Idzie tylko o to, by te czynniki w strukturze szkoły *in crudo* dane zorganizować świadomie i umiejętnie wyzyskiwać. Formą zaś najlepiej do tego celu się nadającą to — zdaniem naszym — samorząd uczniów — tak ulubiony w społeczeństwie anglosaskim i przez tak wielu dziś propagowany pedagogów w Europie. „Samorząd“ — wyraża najogólniejszą tylko zasadę wychowawczą organizacji zbiorowej, zasadę opartą na wolności i płynącym z niej poczuciu odpowiedzialności, wstępujących w miejsce dotychczasowych instancji przymusu i płynącego zeń stanu bezodpowiedzialności. Zasada ta jednak przyoblekać się może w najrozmaitsze, najrozmaiciej stopniowane i konstruowane organizacje i formy, zresztą doskonale przystosować się dające do stopnia wieku, rozwoju, indywidualności zbiorowej klasy i — inicjatywy wychowawcy. I to jest jej nieocenioną zaletą, że obcym jest jej a nawet wrogim wszelki szablon. „Gmina szkolna“ — to tylko jedna taka forma samorządu — i to forma nawet w ramach własnych niezwykle elastyczna, dopuszczająca najrozmaitsze odmiany: poniżej jej pełnej organizacji znaleźć się mogą cząstkowe i pierwotniejsze organizacje samorządne, nadające się do niższych zwłaszcza stopni, jako stądja

¹⁾ Por. co o zbiorowym charakterze nauki szkolnej mówi Prof. Dr. Kaz. Twardowski w książce p. t. „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki“ (Lwów 1911 str. 216): „Szkoła przedstawia się pod niejednym względem jako odzwierciedlenie społeczeństwa; tu i tam są jednostki, tworzące całość; tu i tam są przełożeni i podwładni, tu i tam są między jednostkami daleko idące różnice; tu i tam wszystkie jednostki mimo to podlegają wspólnym prawom. Sympatje i antypatje, współzawodnictwo i gotowość wzajemnej pomocy, dążności rozbieżne i poczucie solidarności objawiają się wśród uczniów nie mniej żywo, aniżeli wśród ludzi dorosłych. Z tych wszystkich względów szkoła może przy umiejętnem prowadzeniu uczniów być doskonałym przygotowaniem do życia w społeczeństwie i kształcić w uczniach najważniejsze cnoty społeczne“.

łecznych¹⁾; szłoby raczej o rozkład faktycznego materiału na poszczególne przedmioty dziś udzielane (głównie: religię, literaturę, historję, geografię), nadewszystko jednak o uświadamienie sobie samego problemu w większej, niż dotąd, mierze, o przeniknięcie nauki duchem wychowania społecznego, obywatelskiego i moralnego i o metodyczne tych przedmiotów wyzyskiwanie dla celów wychowawczych.

W wyższym jeszcze stopniu i zgoła inaczej, niż, dotąd, dla celów tych wyzyskiwać należy karność, która, będąc dotąd klątwą szkoły i ciężarem, stać się powinna w przyszłości nader cennym i błogosławionym w skutkach narzędziem wychowawczem. Jak, o tem w sposób nieporównany poucza Foerster szczególnie w książce p. t. „Szkoła i charakter”. Tajemnica w tem, by miast na postrachu i rygorze, miast na przymusie ślepym i karze, oprzeć ją na najlepszych i potężnych siłach duchowych dorastającego człowieka t. j. na poczuciu czci i honoru, na naturalnem w nim popędzie do dojrzałości i męskiej siły, na wytwarzaniu zamiast posłuszeństwa zewnętrznego i narzuconego t. zw. posłuszeństwa dobrowolnego. O takim wyzyskiwaniu karności dla celów wychowawczych nie myślała zgoła ani go przeczuwała nawet szkoła dawna, dla której karność była jeno jakimś „złem koniecznem, tem bardziej za to myśleć o niem będzie musiała szkoła nowa”).

Na tej krótkiej wzmiance poprzestając, przychodzimy do trzeciego najważniejszego momentu t. j. zbiorowości, z którym zresztą karność jak najściślej się łączy, a który na równi z nią a raczej ile możności jeszcze mniej znała i stosowała dotąd szkoła, choć w nim właśnie tkwią nieprzebrane i nieocenione możliwości wychowawcze. Ta bowiem zbiorowość czyni ze szkoły właśnie jedyń w swoim rodzaju teren wychowawczy, z którym dom czy wychowanie jednostkowe żadną miarę równać się nie może. Wszelka zorganizowana zbiorowość ludzka to potęga, a taką zorganizowaną zbiorowością może być zakład cały a jest nią w szczególniejszym stopniu klasa. Może nią być oczywiście w dodatnim i ujemnym sensie, to zależy właśnie od tego, kto lub co ją organizuje: czy nieodpowiedzialne czynniki (pozaszkolne lub w obrębie samej klasy, np. prowodyrzy, imponujący siłą fizyczną, starszeństwem, „dojrzałością” i t. d.), czy przygodny jaki interes i afekt, — czy wreszcie mistrz dusz, wychowawca. Ten ostatni uzyskać może w zorganizowanej zbiorowości klasy najwspanialszy instrument wychowawczy. Zbiorowość klasy bowiem to swoisty twór psychiczny, z którym jedno tylko da się porównać, to znaczy społeczeństwo. Znajdujemy w nim — w pomniejszeniu oczy-

¹⁾ Por. Dr. K. Żylski: „Wyszktałcenie obywatelskie w polskiej szkole średniej” Muzeum R. 1918, wrzesień, październik, listopad.

²⁾ Por. moje prace o karności: „O reformie przepisów szkolnych” (Muze. m, grudzień 1913), tudzież Kara. *Studjum pedagogiczne* (Ruch pedagogiczny 1918), — o zbiorowości: „Zagadnienie psychologii zbiorowej w szkole” Ruch pedagogiczny 1918).

wiście i przystosowaniu do życia szkolnego — te same interesy i sprężyny psychiczne w działaniu, co i tam. Tu, i tylko tu, wchodzi młoda jednostka w ten specyficzny stosunek społeczny, zamykający się w granicach między „ja” a „oni”, wzgl. „ja” i „my”; tu znajdujemy tę na wskroś socjalną grę uczuć i powikłań, tę na wskroś socjalną strukturę z takimi czynnikami, jak: interes ogólny i podporządkowanie się jednostki wzgl. kolizję jej interesu czy przekonania z interesem czy przekonaniem ogółu, sugestję masy, opinię publiczną, przewodników, wspólnotę pracy i t. d. Słowem: klasa to społeczeństwo w miniaturze — surowe jeszcze i instynktowne, jeśli pozostawione sobie, jeśli zaś zreżymie kierowane, jedyny w swoim rodzaju teren wychowania społecznego i moralnego¹⁾. Dodajmy jeszcze czynniki wyższego rzędu niejako t. j. stosunek tego społeczeństwa (klasy) do równorzędnych grup społecznych, jakimi są inne klasy tego samego zakładu, stosunek do nauczycieli i kierownika zakładu, jako przedstawicieli ładu ogólniejszego i wyższego, a wreszcie stosunek do tegoż ładu samego, wcielonego w ideę szkoły, jej bytu i dobra, jako najwyższego celu, a otrzymamy kategorię uczuć i stosunków obywatelskich i państwowych. Idzie tylko o to, by te czynniki w strukturze szkoły *in crudo* dane zorganizować świadomie i umiejętnie wyzyskiwać. Formą zaś najlepiej do tego celu się nadającą to — zdaniem naszym — samorząd uczniów — tak ulubiony w społeczeństwie anglosaskim i przez tak wielu dziś propagowany pedagogów w Europie. „Samorząd” — wyraża najogólniejszą tylko zasadę wychowawczą organizacji zbiorowej, zasadę opartą na wolności i płynącym z niej poczuciu odpowiedzialności, wstępujących w miejsce dotychczasowych instancji przymusu i płynącego zeń stanu bezodpowiedzialności. Zasada ta jednak przyoblekać się może w najrozmaitsze, najrozmaiciej stopniowane i konstruowane organizacje i formy, zresztą doskonale przystosować się dające do stopnia wieku, rozwoju, indywidualności zbiorowej klasy i — inicjatywy wychowawcy. I to jest jej nieocenioną zaletą, że obcym jest jej a nawet wrogim wszelki szablon. „Gmina szkolna” — to tylko jedna taka forma samorządu — i to forma nawet w ramach własnych niezwykle elastyczna, dopuszczająca najrozmaitsze odmiany: poniżej jej pełnej organizacji znaleźć się mogą cząstkowe i pierwotniejsze organizacje samorządne, nadające się do niższych zwłaszcza stopni, jako stadia

¹⁾ Por. co o zbiorowym charakterze nauki szkolnej mówi Prof. Dr. Kaz. Twardowski w książce p. t. „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki” (Lwów 1911 str. 216): „Szkoła przedstawia się pod niejednym względem jako odzwierciedlenie społeczeństwa; tu i tam są jednostki, tworzące całość; tu i tam są przełożeni i podwładni, tu i tam są między jednostkami daleko idące różnice; tu i tam wszystkie jednostki mimo to podlegają wspólnym prawom. Sympatie i antypatie, współzawodnictwo i gotowość wzajemnej pomocy, dążności rozbieżne i poczucie solidarności objawiają się wśród uczniów nie mniej żywo, aniżeli wśród ludzi dorosłych. Z tych wszystkich względów szkoła może przy umiejętnem prowadzeniu uczniów być doskonałym przygotowaniem do życia w społeczeństwie i kształcić w uczniach najważniejsze cnoty społeczne”.

Tabl. XIV. — Chłopcy.

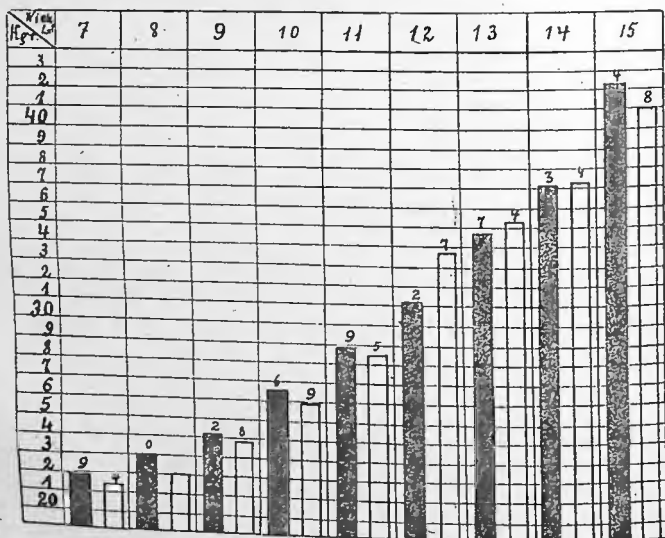
Wiek (ilość lat skoń.)	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ilość badanych	9	153	254	234	184	143	109	85	34
Ogólna suma	197	35237	61518	62362	53187	44599	37857	31809	14428
Średnia wagi	21,95	23,03	24,22	26,65	28,90	31,18	34,73	37,30	42,44
Minimum wagi	16,0	15,0	18,8	19,0	22,6	26,0	23,8	34,5	32,0
Maximum wagi	31,5	30,0	32,0	38,5	36,7	46,0	45,6	47,0	47,0

Tabl. XV. — Dziewczyny.

Wiek (ilość lat skoń.)	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ilość badanych	6	124	263	322	189	148	114	62	13
Ogólna suma	1281	27297	62635	83564	54006	49853	40316	23165	5925
Średnie	21,35	22,02	23,82	25,95	28,57	33,68	35,36	37,36	40,96
Minimum	17,2	11,0	17,4	18,0	20,8	24,8	24,0	27,0	35,0
Maximum	23,2	29,9	29,6	35,7	38,5	47,0	48,0	45,0	47,0

Tabl. XVI.

Waga dzieci szkoły w Zawierciu.

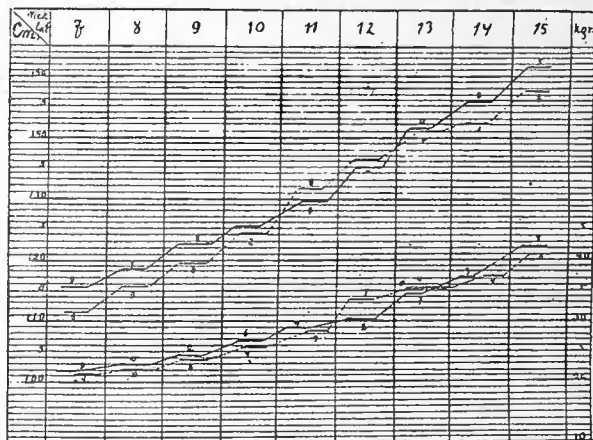


Kolumny ciemne oznaczają chłopców
 „ jasne „ dziewczyny

Analizując tablice XIV, XV, jak również XVI, widzimy przede wszystkim, że waga chłopców, począwszy od lat 7 do 12 r. przewyższa wagę dziewczyn, zaś od 12 do 15 roku obserwujemy zjawisko wprost odwrotne: w tym okresie waga dziewczyn prze-

Tabl. XVII.

Wzrost i waga dzieci szkoły fabr. Akc. Tow. „Zawiercie“.



Krzywe górne oznaczają wzrost
 „ dolne „ ciężar ciała
 Krzywe ciągłe „ chłopców
 „ przerywane oznaczają dziewczyny

Tabl. XVIII.

Przyrost roczny wagi.

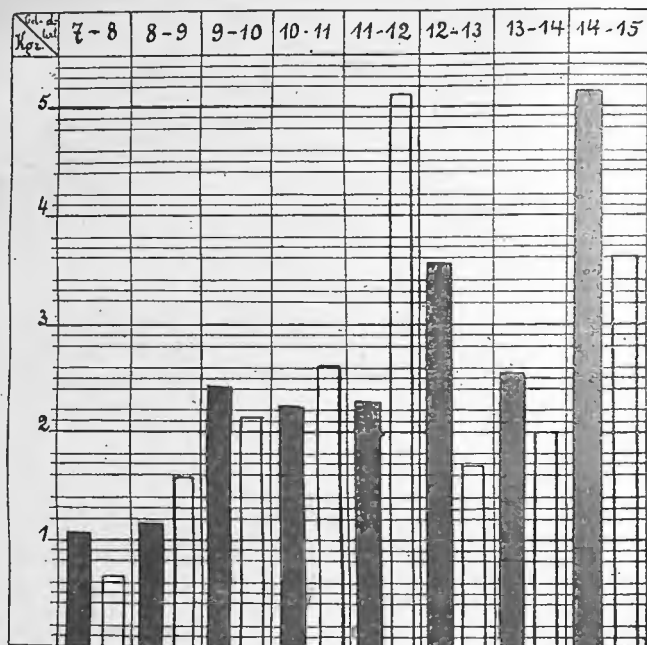
Okres czasu	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14	14—15
Chłopcy	1,08	1,19	2,43	2,25	2,28	3,55	2,57	5,14
Dziewczyny	0,67	1,6	2,13	2,62	5,11	1,68	2,00	3,6

wyższa wagę chłopców. i dopiero w piętnastym roku stosunek powraca do poprzedniego stanu. Fakt, że w pewnym okresie wieku ciężar ciała dziewczyn, podobnie jak wzrost, przewyższa wagę chłopców, jest już stwierdzony niejednokrotnie. Dr. Kosmowski¹⁾ stwierdza, że w stosunku do dzieci proletariatu m. Warszawy, przewaga pod tym względem przypada na rok 13 i 14;

¹⁾ Dr. W. Kosmowski. O wzroście i wadze dzieci klas biednych w Warszawie.

Tabl. XIX.

Przyrost roczny wagi dzieci szkoły w Zawierciu.



Kolumny ciemne oznaczają przyrost roczny wagi chłopców
 „ jasne „ „ „ „ dziewczyn

podług dra Miklaszewskiego, na podstawie pomiarów dzieci ze szkół P. M. Szk. w Warszawie, okres ten przypada na rok 11, 12 i 13; podług Axel'a Key'a w Sztokholmie na rok 12, 13, 14, 15 i 16¹⁾. Z moich zaś obliczeń wypada (Tabl. XVI.), że dziewczyny przewyższają ciężarem chłopców w roku 12, 13 i 14. Musimy tu zauważyć, że zjawisko przewagi tychże dziewczyn nad chłopcami w stosunku do wzrostu przypada za okres 11 i 12 lat. Równoległość przeto jest względna (Tabl. XIX).

Postrzegamy następnie, że największy przyrost wagi u chłopców przypada na 15 rok życia i sięga 5,14 kg., u dziewczyn zaś na 11 rok i przyrost ten równa się 5,11 kg. (Tabl. XVIII i XIX). Są to jednym słowem lata maksymalnego rozwoju ciężaru dziecka w okresie szkolnym. Ewolucja ta w stosunku do wzrostu odbywa się u dzieci nieco wcześniej. Maksymalny rozwój wzrostu u tychże

¹⁾ Książka cytowana dra Kosmowskiego.

chłopców (6,4 cm) przypada na 13 rok życia, u dziewczyn zaś na 11 (Tabl. X i XI).

W poszukiwaniu stosunku liczbowego wzrostu do ciężaru ciała, otrzymujemy rezultaty następujące, mianowicie: na 1 cm wzrostu wypada kilogramów:

W latach	7	8	9	10	11	12	13	14	15
u chłopc.	189,3	194,3	197,2	210,6	222,6	230,9	247,0	255,8	280,1
u dziewcz.	189,6	186,5	198,8	208,9	216,7	247,4	250,8	262,9	277,1

Stosunek zaś rocznego rozwoju wzrostu do przyrostu ciężaru ciała jest następujący: na 1 cm wypada kilogramów:

od—do roku	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14	14—15
u chłopc.	415,4	276,7	1139,0	535,7	438,4	554,6	584,0	901,7
u dziewcz.	155,8	551,0	484,1	344,7	1188,4	336,7	818,1	631,5

Przechodząc do porównania ciężaru ciała dzieci szkoły zawierckiej z rozwojem dzieci innych szkół, kombinujemy tablice cyfrowe:

Tabl. XX. Chłopcy.

Wiek od lat	waga w kilogramach						Średnie ogólne
	I	II	III	IV	V	VI	
7	21,95	22,7	22,64			24,1	22,84
8	23,03	22,8	23,9			27,3	24,25
9	24,22	23,8	25,41	26,9	25,06	28,7	25,68
10	26,65	26,0	27,72	28,9	28,01	31,1	28,06
11	28,90	28,4	32,08	30,8	30,83	34,12	30,69
12	31,18	30,6	33,74	33,7	33,30	37,46	33,28
13	34,73	32,7	35,62	37,0	37,24	43,5	36,79
14	37,30		41,63	43,1	41,69	48,23	43,39
15	42,44		44,1	47,8	47,00	52,68	46,8

I Chłopcy szkoły fabrycznej w Zawierciu.

II Chłopcy kolonij letn. m. Warszawy podług dra Kosmowskiego.

III Chłopcy szkoły P. M. Szk. w Warszawie podł. dra Miklaszewskiego.

IV Uczniowie szkoły Handl. podług dra Kopczyńskiego.

V Gimnaziści Radomscy podług dra Suligowskiego.

VI Uczniowie szkół średnich m. Warszawy podług dra Drabczyka.

Tabl. XXIII. Dziewczyny.

	I	II	III
7-8	0,67		0,25
8-9	1,8	1,8	0,93
9-10	2,13	2,4	2,76
10-11	2,62	2,5	4,16
11-12	5,11	3,4	2,81
12-13	1,68	1,8	3,8
13-14	2,0		
14-15	3,6		

Uwaga: Wyjaśnienie jak do Tabl. XXI.

chłopców, prześcignęli ich jeszcze w różnych latach o 1 do 6 kg. Jeżeli waga tej grupy chłopców w okresie wojenno-głodowym, mianowicie od 1915—1917 r., obniżyła się od 0,8 kg. do 4 kg.¹⁾, to i wtedy jeszcze przewyższali maximum wagi innych grup 0,2 do 2,0 kg. Obserwujemy w danym razie ten pocieszający objaw, że chłopcy ci mieli przynajmniej z czego chudnąć. Niezawodnie okres głodowy dla osobników, stojących rozwojowo poniżej tej normy, był w skutkach daleko gorszym.

Za uczniami szkół średnich m. Warszawy po kolei następują: gimnaziści radomscy, uczniowie szkoły Handlowej, dzieci szkoły P. M. Szk. i dzieci szkoły fabrycznej w Zawierciu. Dzieci proletariatu m. Warszawy, wysyłane na kolonie letnie, zajmują pod tym względem miejsce ostatnie, i objaw ten trzeba uważać za bardzo naturalny. Dla wyrobienia sobie dokładniejszego pojęcia o różnicy powyższych grup dzieci odnajdujemy średnie rocznego ich rozwoju według następujących formuł:

Średnie rocznego rozwoju chłopców:

$$\text{Szkoly zawierckiej} \quad \left(\frac{42,44 - 21,95}{8} \right) = 2,56.$$

$$\text{Kolonij letnich} \quad \left(\frac{32,7 - 22,7}{6} \right) = 1,67.$$

$$\text{P. M. Szkolnej} \quad \left(\frac{44,1 - 22,64}{8} \right) = 2,68.$$

$$\text{Szkoly Handl.} \quad \left(\frac{47,2 - 26,9}{6} \right) = 3,98.$$

$$\text{Gimnaziści radom.} \quad \left(\frac{47,0 - 25,6}{6} \right) = 3,57.$$

¹⁾ Dr. F. Drabczyk. Rozwój fizyczny i stan zdrowia młodzieży szkół średnich. Broszura str. 2.

$$\text{Szkół średnich m. Warszawy} \left(\frac{46,8 - 22,84}{6} \right) = 3,99.$$

Średnie rocznego rozwoju dziewczyn:

$$\text{Szkoly zawierckiej} \left(\frac{40,96 - 21,35}{8} \right) = 2,45.$$

$$\text{Kolonij letnich} \left(\frac{32,4 - 20,8}{6} \right) = 2,32.$$

$$\text{P. M. Szkolnej} \left(\frac{37,86 - 20,85}{6} \right) = 2,83.$$

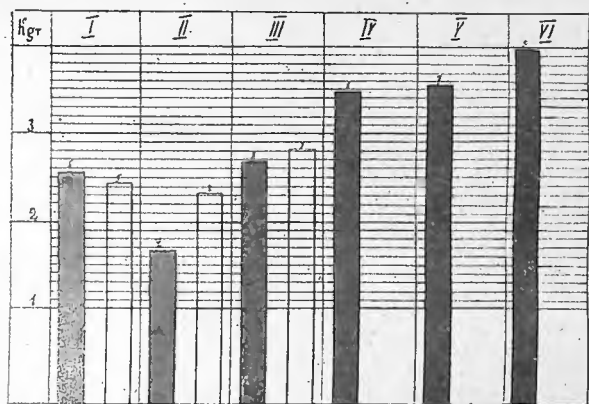
Powyższemu obliczeniu możnaby uczynić ten niewinny zarzut, że nie stosowano jednakowego okresu lat do poszczególnych grup dzieci, ale inaczej być nie mogło, gdyż brakło ku temu odpowiednich cyfr, jak to widzimy na tablicy XXII i XXIII. Nadto wypada zaznaczyć, że dwie liczby objęte nawiasem, jak to widać na tabl. XXI, eliminowałem z zakresu moich obliczeń dla następujących powodów. Pierwsza 32,03 w obliczeniach dra Miklaszewskiego (Rozwój cielesny prolet. Warszawy. Tabl. XI.) oznacza przeciętną wagę dziewczyn czternastoletnich. Jestto miara o ile z jednej strony czysto indywidualna, gdyż pochodzi z badań zaledwie trzech jednostek, to z drugiej jest bez wartości realnej, jako odbiegająca daleko od normy dziewczyn w tym wieku; zresztą sam autor ignoruje tę liczbę. Drugą nieużytkowaną liczbą jest 38,1, którą dr. Kosmowski określa jako wagę czternastoletnich dziewczyn proletariatu Warszawy, zakwalifikowanych na kolonie letnie. Nie mogę mieć przekonania do tej liczby po pierwsze dlatego, że wznosi się ona raptownie ponad szereg liczb, określających poprzedni wiek danej grupy dzieci, a powtórnie trudno uwierzyć, aby dziewczyny proletariatu Warszawy, zakwalifikowane na kolonie letnie, jako istoty wątłe i anemiczne, przewyższały pod względem ciężaru o półtora kilograma swoich kolegów-rówieśników, których ciężar równy 46,6, a prawie o jeden kilogram ważyły więcej, aniżeli tego samego wieku chłopcy, i dziewczyny szkoły zawierckiej, których stan odżywiania lekarze szkolni określali wogóle wyrazem „średni“. Stąd właśnie pochodzą różnice dzielników naszych formuł.

Na podstawie otrzymanych rezultatów kreślimy tablicę graficzną Nr. XXIV.

Widzimy, że dzieci proletariatu st. m. Warszawy, wysyłane przez wydział opieki społecznej na kolonie letnie, stanowią pewien kontrast z ciężarem ciała porównywanych grup dzieci. Podobny również kontrast, tylko w odwrotnym stosunku, stanowią uczniowie szkół średnich, po części gimnazjiści i handlowcy. Centrum zaś wypełniają dzieci szkół P. M. Szkolnej. Gorszy stan od centrum reprezentują dzieci szkoły zawierckiej, co szczególnie dotyczy chłopców, których ciężar ciała w okresie lat 7 do 12 włącznie pozostaje na jednym prawie poziomie z chłopcami kolonij letnich, i dopiero od 13 roku następuje zwrot na korzyść pierwszych. Stan zaś dziewczyn zawierckich w porównaniu z ró-

Tabl. XXIV.

Średnie wagi.



Kolumny czarne oznaczają chłopców, jasne dziewczyny.

- I. oznaczają dzieci szkoły zawierckiej
- II. " dzieci kolonii letnich
- III. " dzieci szkół P. M. Szkolnej
- IV. " uczniów szkoły Handlowej
- V. " gimnazystów radomskich
- VI. " uczniów szkół średnich m. Warszawy

wieśnicami z kolonii jest nieco lepszy. Nie bawiąc się w daleko idące komentarze, do tego, co mówią za siebie cyfry lub kolumny graficzne, wypada dodać, że warunki społeczne są w danej kwestji czynnikiem jedynym i decydującym.

Na podstawie danych, dotyczących ciężaru ciała dzieci różnych szkół i środowisk kraju, uważamy za potrzebne odnaleść, podobnie jak do wzrostu, ogólne średnie tego rozwoju w stosunku do płci i poszczególnego wieku. Otrzymane stąd cyfry, jako rezultaty porównania 8402 spostrzeżeń będą niezawodnie stanowiły miarę autentyczną rozwoju dzieci naszych pod tym względem. W tym celu układamy następujące tablice:

Ostatnie te tablice dają nam dokładne pojęcie o rozwoju wagi dziecka polskiego w okresie szkolnym. Do dotychczasowych naszych, uwag na ten temat, w związku z powyższymi tablicami, wypada jeszcze dodać, że o ile u poszczególnych grup dzieci widzieliśmy znacznie większą różnicę i większe wahanie się cyfr, określających czy to rozwój ogólny, czy roczny przyrost wagi, to przy porównaniu masowem wahania te i raptowne przeskoki niejako wygładziły się, a miara rozwoju wyraźnie zarysowała się w granicach powolnie a systematycznie przyspieszonego tempa, czego prawie klasycznym przykładem może być przyrost roczny wagi chłopców (Tabl. XXV). Przyrost ten rozpoczynający się w siódmym roku od minimum, mianowicie od 1 kg., stopniowo i jakby

Tabl. XXV. Chłopy.

Wiek	Szkoła Zawiercka		Kol. let.		P. M. Szk.		Szkoła Handlowa		Gimnaz. Radomsk.		Uczniowie szkół średn.		Ilość ogólna		Średn. ogólna		Roczny przyrost	
	Ilość post.	Śred. wagi	Ilość post.	Śred. wagi	Ilość post.	Śred. post.	Ilość post.	Śred. wagi	Ilość post.	Śred. wagi	Ilość post.	Śred. wagi	Ilość post.	Śred. wagi	ogólna post.	ogólna wagi	przyrost wagi	przyrost wagi
7	9	21,95	39	22,7	25	22,64					80	24,1	150	22,84			1,11	
8	153	23,03	160	22,8	41	23,9					167	27,3	521	24,25			1,60	
9	254	24,22	180	23,8	47	25,41	30	26,9	52	25,06	244	28,7	807	25,68			2,48	
10	234	26,65	201	26,0	48	27,72	42	28,9	133	28,01	297	31,1	955	28,06			2,60	
11	183	28,90	154	28,4	61	31,08	54	30,8	124	30,83	311	34,12	885	30,69			2,71	
12	143	31,18	151	30,6	89	33,74	44	33,7	132	33,30	316	37,46	875	37,28			2,52	
13	109	34,73	52	32,7	71	35,62	34	37,0	107	37,24	322	43,5	695	36,79			4,72	
14	85	37,30			40	41,63	18	43,1	137	41,69	273	48,23	551	43,39			4,32	
15	34	42,44			9	44,1	10	47,8	109	47,00	184	52,68	346	46,8				
Razem													5785					

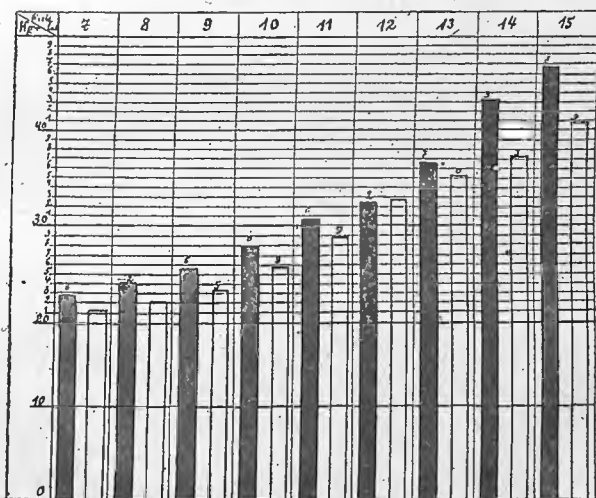
tendencyjnie zwiększa się, dochodzi w roku czternastym do maximum, bo do 5-ciu blisko kg. Rozwojowe to maximum, będące niejako symbolem spotęgowanej ewolucji w życiowym rozmachu przyszłego mężczyzny, już w następnym czyli 15 roku życia kurczy się i schodzi do 4,3 kg. Jaki jest jego przebieg dalszy, kwestję zostawiam badaczom, zajmującym się dokładnem badaniem rozwoju młodzieży w okresie szkoły średniej. Chociaż z cyfr dra Suligowskiego, dotyczących gimnazystów, widzimy, że symboliczna ta plątka ulega powolnej regresji, bo staje się dwójką, a nawet jedynką w okresie 16—21 roku, jednak odosobniony ten wniosek wymaga jeszcze potwierdzenia. Co zaś do dziewczyn, to maximum rozwoju wagi przypada na rok 11 życia i równa się 3,67 kg.

Tabl. XXVI.

Wiek	Szkoła zawiercka		Kol. letnie		P. M. Szk.		Ilość ogólna sprostecz.	Średnia wagi	Roczny przyrost wagi
	Ilość sprost.	Śred. wagi	Ilość sprost.	Śred. wagi	Ilość sprost.	Śred. wagi			
7	11	24,35			21	20,85	72	21,10	0,97
8	127	22,02	150	20,8	37	23,4	314	22,07	1,51
9	265	23,82	208	22,6	40	24,33	513	23,58	2,33
10	322	25,95	258	24,7	58	27,09	538	25,91	3,10
11	189	28,57	239	27,2	54	31,25	482	29,01	8,67
12	148	33,68	233	30,6	33	34,06	414	38,78	2,43
13	115	35,36	77	32,4	14	37,86	206	35,21	2,15
14	62	37,36	40	(38,1)	3	(32,03)	105	37,36	3,60
15	13	40,96					13	40,96	
Raz							2617		

Tabl. XXVII.

Ogólne średnie wagi.



Kolumny czarne oznaczają chłopców
Kolumny jasne oznaczają dziewczyny

Na zakończenie powyższego tematu następują nam następujące wnioski:

1) Ciężar chłopców wogóle jest większy niżeli dziewczyn z wyjątkiem roku dwunastego, kiedy rozwój ten przechyla się na korzyść dziewczyn.

2) Maximum przyrostu wagi chłopców przypada na rok 14, dziewczyn zaś na rok 11 życia.

3) Przeciętny przyrost roczny wagi okresu szkolnego chłopca stanowi 2,88 kg., dziewczyny — 2,58 kg.

4) Siła progresywna rozwoju wagi chłopców jest nieco wyższa, niżeli dziewczyn.

d) Objętość piersi.

W pomiarach antropometrycznych piersi celem moim było zbadanie nie tylko objętości, ale i stopnia rozszerzalności klatki piersiowej. Z powyższego względu brano miary podwójne, mianowicie: przy wdechu głębokim (maksymalnym) i przy wydechu. Obwód klatki piersiowej mierzono poniżej wysokości brodawek i podstawy łopatek. Do technicznego wykonania pomiarów służyła zwyczajna taśma centymetrowa.

Zebrany materiał daje nam możliwość ułożenia następującej tablicy. (Tabll. XXVIII).

Tabl. XXVIII.

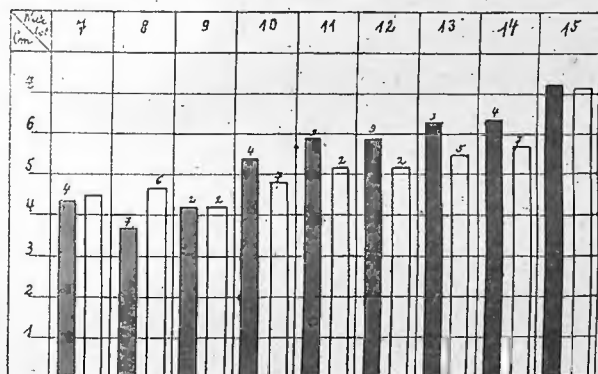
Chłopcy					Dziewczyny			
Lat.	przy wdechu	przy wyd.	różnica	rozwój roczny	przy wdechu	przy wyd.	różnica	rozwój roczny
7	62,3	57,9	4,4	0,7	61,5	56,0	4,5	0,1
8	62,3	58,6	3,7	1,3	61,7	56,0	4,6	1,4
9	64,1	59,9	4,2	0,7	61,7	57,5	4,2	2,3
10	66,0	60,6	5,4	1,9	64,5	59,8	4,7	1,3
11	68,4	62,5	5,9	1,5	66,3	61,1	5,2	3,4
12	67,9	64,0	3,9	2,0	67,7	64,5	3,2	2,9
13	72,3	66,0	6,3	0,8	72,9	67,4	5,5	0,5
14	73,2	66,8	6,4	2,4	73,6	67,9	5,7	1,7
15	76,4	67,2	9,2		76,7	67,6	9,1	

Przedewszystkiem postrzegamy tutaj (Tabl. XXVIII), że objętość klatki piersiowej zarówno przy wdechu jak i wydechu u chłopców szkoły Zawierckiej w pierwszych latach okresu szkolnego jest większa, aniżeli u dziewczyn. Stan taki trwa nieprzerwanie do 12 roku życia włącznie i różnica waha się w granicach od półtora do dwóch cm. Począwszy od 12 roku podwójne te miary przechylają się na korzyść dziewczyn, które i w następnych latach pod tym względem chłopcom zdystansować się nie dają.

Różnica pomiędzy wdechem i wydechem czyli rozszerzalność piersiowa u dzieci w okresie szkolnym wzrasta stopniowo i systematycznie z wyjątkiem od 7—8 lat u chłopców i od 7—9 lat u dziewczyn, gdzie cyfry otrzymane przez nas nie harmonizują z ogólną całością, posiadającą wyraźne cechy progresji. (Tabl. XXVIII, XXIX). Począwszy od 8 i 9 roku życia, różnica ta mniej więcej od 4 cm, dochodzi u dzieci obydwóch płci w roku 16 do 7 przeszło cm. Małe odchylenia od absolutnej równoległości pod tym względem widzimy w okresie od 10 do 14 lat na korzyść chłopców. W 15 roku cyfry obydwóch płci niwelują się: (Tabl. XXIX).

Tabl. XXIX.

Rozszerzalność piersi.



kolumny ciemne oznaczają chłopców

Kolumny jasne oznaczają dziewczyny

Roczny rozwój klatki piersiowej (przy wydechu) waha się u obydwóch płci od 0,1 do 3,4 cm. Maximum rozwoju u chłopców równa się 2,4 cm. i przypada na rok 15 życia.

Co zaś do dziewczyn, obserwujemy zjawisko. nieco odmiennie, mianowicie: rozwój, stanowiący w ósmym roku życia dziewczyn 0,98 kg., chociaż zwiększa się stopniowo, lecz w mniejszym zakresie, aniżeli u chłopców, i maximum jego w dwunastym roku sięga 3,67 kg. W następnych dwóch latach rozwój ten przewyższa tylko 2 kg., a dopiero w czternastym roku życia dziewczyn dochodzi do 3,60 kg.

Z porównania objętości piersi w stosunku do wzrostu, mianowicie: dzieląc powiększoną 100 razy liczbę objętości przez liczbę wzrostu, otrzymujemy następujące wskaźniki piersiowe:

		Dla chłopców	Dla dziewczyn
w wieku lat	7	49,9	49,7
	8	49,4	47,9
	9	49,7	47,9
	10	48,2	48,1
	11	48,1	46,3
	12	47,4	47,3
	13	46,6	47,8
	14	45,8	47,7
	15	45,6	47,0

Tabl. XXX.

	Chłopcy				Dziewczyny		
	Szkoła zawiercka	Gimnazjści radomscy podł. dr. Sulgowskiego	Kol. letnich podł. drki Tomaszewicz-Dobrskiej	Uczniowie szkół sred. w Warszawie p. dra Drabczyka	Szkoła zawiercka	Kol. letnie p. dra Mi-klaszewskiego	Kol. letnie p. drki Tomaszewicz-Dobrskiej
7	62,3—57,9			61,36—55,0	60,5—56,0		
8	62,3—58,6			63,0—56,4	60,7—56,1	56,3—52,5	
9	64,1—59,9	62,7—57,7	62,7—59,0	64,0—58,1	61,5—57,5	58,0—53,3	59,3—55,8
10	66,0—60,6	64,2—58,3		64,3—57,91	64,5—59,8	59,6—54,8	
11	68,4—62,6	65,7—60,3	66,6—63,1	69,38—59,73	66,3—61,1	60,7—56,7	63,0—59,5
12	69,9—61,0	67,3—61,5	67,7—64,0	69,11—62,11	69,7—64,5	62,2—57,5	64,5—61,2
13	72,3—66,0	69,3—63,5		73,0—65,8	72,9—67,4	67,0—62,1	
14	73,2—66,8	71,9—65,5		77,26—69,8	73,6—67,9	70,0—65,0	
15	76,4—69,2	75,3—68,8		79,56—74,04	76,7—69,6		

Porównyując wreszcie wymiary objętości piersi dzieci szkoły zawierckiej z innymi grupami (Tabl. XXX), wypadłoby ze zdziwieniem stwierdzić, że rozwój pod tym względem chłopców zawierckich jest lepszy, aniżeli gimnazjstów radomskich, a co jeszcze ciekawsze, że ci ostatni co do wymiarów piersiowych wyposażeni gorzej nawet od chłopców proletariatu Warszawy, wysyłanych na kolonie letnie. Czy rzeczywiście tak jest, wypada wątpić, tembardziej, jak wykazują tablice porównawcze VIII i XX, gimnazjści ci pod względem wzrostu i ciężaru ciała w porównaniu z innymi grupami chłopców zajmowali stanowisko prawie że dominujące. Przypuszczam, że przyczyny rzekomego upośledzenia pod tym względem gimnazjstów radomskich szukać należy w technice wykonania pomiarów lub w ich lokalizacji. Szkoda, że nie mamy najmniejszych wyjaśnień, na jakim poziomie piersi dokonywane były pomiary tych chłopców. Gdyby rzeczywiście chłopcy w ro-

dzaju gimnazystów radomskich z przed dziesiątka lat, rekrutujący się ze sfery inteligentnej i zamożnej, imponujący wzrostem, odznaczali się rażąco upośledzeniem pod względem rozwoju piersi, byłoby zjawiskiem socjologicznie dość ciekawem. Problematyczna ta kwestja winna być stanowczo zakwalifikowana do szerszego zbadania i pogłębienia antropometrycznie celem ustalenia faktów pozytywnych.

Wymiary piersi uczniów szkół średnich w Warszawie z okresu przedwojennego podług dra Drabczyka w niektórych liczbach są prawie analogiczne z wymiarami chłopców szkoły zawierckiej. Większe różnice pomiędzy temi grupami chłopców, dochodzące do 4 cm, obserwujemy w wieku lat 14 i 15 na korzyść uczniów szkół średnich. Z porównania zaś ogólnego wypada, że chłopcy szkoły zawierckiej pod względem objętości piersi przewyższają nieco uczniów szkół średnich, ale pod względem rozszerzalności klatki piersiowej ustępują tym ostatnim.

Wypada dodać, że uczniowie szkół średnich, badani w okresie 1916—1917 roku, wykazali zarówno pod względem objętości jak i rozszerzalności piersi pewne obniżenia od normy okresu przedwojennego.

Tablica porównawcza dotycząca dziewczyn wykazuje, że rozwój piersi dziewczyn zawierckich w całym szeregu lat jest znacznie większy od dwóch grup dziewczyn kolonij letnich w Warszawie. Sądząc obiektywnie, fakt ten, bez uprzedzeń do metody czy techniki pomiarów, można uznać za zjawisko naturalne. Nie można jednak z tą samą pobłażliwością sądzić różnic, dochodzących do 3 przeszło cm, które postrzegamy pomiędzy dwiema analogicznymi grupami dziewczyn kolonij letnich, mianowicie: pierwszą badaną przez drkę Tomaszewicz-Doborską przed r. 1895, drugą przez dra Miklaszewskiego w okresie 1896—97 (Tabl. XXX). Nie ulega wątpliwości, że pomiary dwóch grup dzieci nawet jednego środowiska, żyjących w jednakowych warunkach socjalnych, mogą wykazać pewne różnice, jednak minimalne. Otrzymane zaś w tych warunkach różnice maksymalne wyłómaczyć się nie dadzą. Przyczyn tego rodzaju dyferencji niezawodnie w indywidualizmie poszczególnych antropometrów szukać należy.

Jakkolwiek tablica porównawcza dziewczyn wypada mniej paradoksalnie niż porównanie gimnazystów radomskich z chłopcami proletariatu Warszawy, jednak, wobec ujawnionych tego rodzaju niekonsekwencji, siłą rzeczy nasuwa nam się następujący wniosek. Dla uniknięcia w przyszłości sztucznych różnic u porównywanych grup dzieci czy dorosłych i dla dobra samej antropometrii, teoria, dotycząca pomiarów piersi, winna być należycie skorygowana i ujednoliconą. Chodzi głównie o to, że poziom czyli elipsa piersi najodpowiedniejsza do mierzenia powinna być określona ściśle. Wypada sądzić, że istniejące u nas T-wo badań nad dziećmi wydaniem odnośnej dyrektywy tę naukowo ważną kwestję należycie uregułuje.

Wnioski ogólne na temat antropometrii piersi dają się streścić w następujących słowach:

1. Objętość piersi większa jest u chłopców aniżeli u dziewczyn do lat 12-tu, po tym zaś okresie czasu postrzegamy zjawisko odwrotne.

2. Rozszerzalność piersi u dzieci podnosi się stale i systematycznie, i w okresie 7 — 15 lat zwiększa się prawie o 3 cm.

3. Maximum rozwoju klatki piersiowej, przypada u chłopców (2,4 cm) na 15 rok życia, u dziewczyn zaś (3,5 cm) na 11-ty rok życia.

e) Czaszka

Do wykonania pomiarów czaszki, stosownie do wskazania drki Joteykówny, szefa laboratorium psycho-fizjologicznego przy uniwersytecie w Brukseli, zamiast cefalometru, używano zwyczajnego cyrkla Broca. Długość głowy mierzono w ten sposób, że jeden koniec cyrkla stawiano na dolnym ząbku kości czołowej w punkcie przecięcia linii nosa i brwi — punkt podstawy; drugim zaś poszukiwano na potylicy punktu najdalej odległego. Te dwa punkty, mianowicie: podstawowy i potylicowy określały średnicę przedniotylną czyli podłużną. Średnicy poprzecznej poszukiwano na tymże poziomie, a jako jej granice, brano dwa boczne punkty, określające maksymalną szerokość głowy.

Bez względu na prymitywność instrumentu, technika cefalometrii jest dość trudna, i obok pewnej subtelności czuć dotykowych wstępnych przygotowań praktycznych, aby średnice głowy móc określać z dokładnością milimetryczną. O dostatecznem przygotowaniu eksperymentatora może rozstrzygać tylko ten fakt, jeżeli brany przez niego trzykrotnie ten sam wymiar będzie jednakowo określony z dokładnością 0,5 milimetra. Zasadniczą w danym razie odgrywa rolę mniejszy lub większy ucisk na skórę, co stanowić może półtora do dwóch milimetrów różnicy. Ucisk cyrkla na skórę głowy musi być mocny, subtelny, ale nie graniczący z bólem. Tyle co do technicznego wykonania pomiarów cefalometrycznych. Nasuwają się zatem uwagi natury matematycznej. Na podstawie otrzymanych dwóch liczb mianowicie: średnicy przedniotylniej i poprzecznej, przyjęto w pedologii określenie wskaźnika głowy w następujący sposób: liczbę określającą średnicę poprzeczną mnoży się przez sto i dzieli się przez liczbę średnicy przedniotylniej. Otrzymany tym sposobem rezultat n. p. 87, będzie oznaczać, że na każdy centymetr długości głowy przypada 0,87 cm. jej szerokości. Jeżeli wyobrazimy sobie figurę geometryczną, otrzymaną z przecięcia czaszki wzdłuż linii pomiaru w postaci nieregularnej elipsy, to wskaźnik 0,87, będzie oznaczał stosunek dwóch średnic tej elipsy, mianowicie średnicy małej do wielkiej, co możnaby wyrazić w następującej formie $M:W=0,87:1$. Większa liczba danego wskaźnika czyli zbliżona do jednostki będzie oznaczać, że kształt czaszki na poziomie pomiarów odbiega od formy elipsy i zbliża się do formy koła.

Przebiegając oczyma materiał, dotyczący pomiaru 2058 czaszek dziecięcych, postrzegamy, że zwykle pierwsza cyfra wskaźnika być musi 8 albo 9, inne cyfry np. 10 albo 7 należały do

zjawisk prawie fenomenalnych, oznaczających już stan teratologiczny. Otóż, biorąc pierwszą cyfrę wskaźnika za podstawową, wypada podzielić czaszki stosownie do ich kształtu w przekroju poziomym na dwie kategorie: czaszkę z cyfrą 9, jako kształtem zbliżoną do koła, trzeba nazwać krótko (brachycephalia), czaszkę zaś z cyfrą 8 — eliptyczną albo długą (dolichacephalia).

Teraz zachodzi pytanie, jakich czaszek u dzieci w wieku szkolnym więcej, krótkich czy długich? Otóż obliczenia pod tym względem doprowadzają nas do następujących rezultatów:

Chłopcy:

Czaszek krótkich (brachycefalicznych)	96	8,7%
długich (dolichocefalicznych)	997	90,4%
długich anormalnie, których wskaźnik określony był cyfrą 7,	9	0,8%
krótkich anormalnie ze wskaźnikiem 10,	1	0,09%
Razem	1103	

Dziewczyny:

Czaszek krótkich (brachycefalicznych)	85	8,9%
długich (dolichocefalicznych)	864	90,5%
długich anormalnie	6	0,6%
krótkich anormalnie ze wskaźnikiem 10,		
Razem	955	

Wyprowadzając ogólne średnie pomiarów czaszki, otrzymujemy następującą tablicę:

Tabl. XXXI.

CHŁOPCY

DZIEWCZYN Y

Wiek lat	Średnie przednio-tylne	Średnie po-przeczne	Wskaźnik	Średnie przednio-tylne	Średnie po-przeczne	Wskaźnik
7	(17,21)	(14,53)	(84,4)	(16,64)	(14,35)	(86,1)
8	16,93	14,80	87,4	16,10	14,29	88,8
9	17,02	14,89	87,4	16,34	14,33	87,7
10	17,15	14,93	87,1	16,49	14,47	87,7
11	17,20	14,98	87,1	16,81	14,52	86,5
12	17,24	15,05	87,2	16,91	14,61	86,4
13	17,56	15,15	86,3	17,12	14,77	86,3
14	17,57	(15,13)	86,1	17,18	14,78	86,0
15	17,86	15,20	85,1	17,27	14,82	85,8

O „nauce o Polsce“.

W sejmie pojawił się wniosek w sprawie wydania dzieła p. t. „Nauka o Polsce“. Zwołana komisja rzeczoznawców orzekła, że nie można jeszcze przystępować do opracowania takiej książki, w epoce bowiem tworzenia się i krystalizowania Polski napisane dzieło; wnetby, jak powiadają, straciło wartość. Cóż zatem? Poczekać z wprowadzeniem do szkół tego przedmiotu, aż się stosunki ustalą? Zapewne — ale, czy dla trochę subtelniejszej wagi ustalą się kiedy stosunki? Raczej zawsze trzeba będzie liczyć się z tem, że tylko w książce można znaleźć ich ustalenie, nie zaś w płynącym życiu. Ale, powiedzą, niema spisu ludności, statystyka nie pracowała od lat sześciu czy siedmiu, coż można dać za informacje w takich warunkach?

I to wielka racja. Można dać tylko dane przedwojenne. A nie są one tak zupełnie obojętne, by nie można i na nich zbudować pewnych wiadomości. Pod zmianami wojennymi została przecie cała podbudowa, owoc wiekowych procesów rozwojowych. Wojna n. p. przyniosła uchwalenie reformy rolnej, ale włościanstwo, które z tej reformy będzie korzystało, to produkt nie tylko uwłaszczenia z pierwszej połowy XIX wieku, produkt i czynnik nie tylko procesu rozdrabniania i karłowacenia gospodarstw chłopskich, procesów komasacyjnych i parcelacyjnych, ale nawet jeszcze dawniejszej pańszczyzny; i wszystkie te jego przejścia i przegody stanowe żyją w jego psychice, w jego poziomie gospodarczym, w jego świadomych dążeniach i w odruchach, które stamtąd ciągną siłę, choć je dziś może uzasadniać ta czy owa agitacja wcale inaczej.

Zatem i z przedwojennych danych można się dość dużo dowiedzieć o stanie dzisiejszym, a już napewno znacznie go sobie rozjaśnić. A o coż idzie w „nauce o Polsce“?

Gdyby szło o statystyczny obraz kraju, nie pozostawałoby nic innego, jak powziąć tą właśnie decyzję, którą słusznie powzięli uczeni wedle dziennikarskich notatek, i czekać na statystyczne dane i ustalenie stosunków.

Jeśli jednak trochę inne postawić wymagania tej nauce, może dałoby się już i teraz to i owo zrobić.

Mianowicie możnaby od „nauki o Polsce“ żądać, aby przygotowała ucznia czy uczennicę do orjentowania się w życiu społecznym, obywatelskiem, w stosunkach i sprawach ogólnych tego społeczeństwa, którego mają wnet zostać czynnymi członkami.

Orientowanie się zaś w tych rzeczach niekoniecznie jest związane z cyfrowym obrazem ustalonych stosunków. Można nie wiedzieć dokładnie, ile jest kopalń węgla w Polsce, ale trzeba wiedzieć, co znaczy istnienie tych kopalń dla przemysłu. Można nie wiedzieć także dokładnej cyfry górników, ale powinno się orjentować w charakterze zbiorowisk robotniczych, w stosunkach świata pracy, wytwarzanych przez obecne metody produkcji. Nie powinna ta nauka jednym słowem, uczyć cyfr, ale uczyć ich interpretacji; nie ma być, choćby malowniczym, obrazem faktów,

ale pokazać jak się one dzieją, jak się stwarzają i zmieniają. Nie jest więc jej rzeczą opisywanie n. p. którejdy idzie która granica, jaką rzeczką, czy między jakimi wsiami, ale zastanowienie się nad tem, co to jest dla państwa granica: jakie ma cechy granica polityczna, jaki charakter ma teren pograniczny pod względem ludności i t. p.

Nauka o Polsce nie ma być bowiem ani geografją, ani historją, ani statystyką: ma być pokazaniem młodemu umysłowi, jak się dzieją rzeczy w społeczeństwie, w państwie na takich oto, konkretnych przykładach polskich, czasem porównanych, dla miary, z obcemi. A zatem sprawy rolnictwa i rolników, wielkich i małych; sprawy przemysłu i pracujących w nim; jak wygląda rola państwa w tych sprawach, aby potem pokazać jego wagę w zorganizowaniu gospodarczem i politycznem społeczeństwa. Jak wreszcie cała ta praca i organizacja wypowiada się w kulturze miejscowej, w toku cywilizacji.

Wracając do przykładu o włościaństwie, ma to być pokazanie najpierw napięcia, a potem rozwiązywania kwestji włościańskiej przez rządy zaborcze i przez rząd polski w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowem; potem dalszego rozwoju sprawy: drobnienia gospodarstw, nadmiaru ludności rolniczej przy niskim stanie rolnictwa i za małym przemysłem, emigracji zarobkowej, nabywania ziemi za wszelką cenę, wreszcie uchwalenia reformy rolnej.

Jeśli idzie o pokazanie dziania się tych rzeczy, to oczywiście w tym celu, aby uczeń pojawiający trud, powolność, złożoność, ogromny zasięg jednych na drugie w społeczeństwie tych różnych kwestyj, pozyskał pewną dojrzałość wstępną, przed doświadczeniem praktycznem, zastanowiwszy się jeszcze na szkolnej ławie przy pomocy nauczyciela nad wagą i rozciągłością spraw, w których wnet będzie uczestniczył jako obywatel. Aby więc mniej był pochopny do sądzenia ich i rozstrzygania na podstawie byle jakiej broszurki, czy odezwy wyborczej, byle jakiego demagogicznego artykułu gazeciarskiego.

Mniejszej może nawet wagi będą te konkretne informacje i szczegóły, ten cały materiał faktyczny, aniżeli na tym materiale wyćwiczone i uzyskane wejrzenie w mechanizmy dziania się, w spojenia organizacji gospodarstwa, państwa,

Możnaby się zapytać, czy też młodzież szkolna, nie znająca jeszcze wcale z osobistych spostrzeżeń i doświadczeń wagi i masy zjawisk, w które ją ma wprowadzić „nauka o Polsce“, będzie w stanie skorzystać w sposób tak konkretny z tej nauki, by to aż umożliwiło jej rzeczywiste, lepsze czy gorsze, orjentowanie się w rzeczywistych stosunkach. Czy ta nauka nie będzie znowu receptą papierową na orjentowanie się, raczej niż istotnym przewodnikiem?

O tem już rozstrzygnie metoda nauczyciela. Rzeczą nauczyciela jest wciąganie do wykładu, jako materiału do objaśnień, różnych faktów z bieżącego życia, ogólnego i lokalnego. Nie

można tu podawać przepisów, ani podręcznik nie może zastąpić inicjatywy nauczycielskiej, bo idzie tu o sprawy żywe, bieżące.

Natomiast podręcznik powinien dać porządne i staranne przeprowadzenie ucznia od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, unikając definicji, które są dobre jako zsumowanie różnorodnych wiadomości o przedmiocie, ale nie jako punkt wyjścia do poznania go. Rzeczy łatwiejsze, jak rozważanie cech terytorjum, ruchu ludności i t. p., idą najpierw, rzeczy trudniejsze, jak tendencje w rozwoju spraw gospodarczych wprowadza się pomału, przy omawianiu rolnictwa, przemysłu, handlu, w tem stopniowaniu, jako coraz to bardziej skomplikowane. Najtrudniejsza do przedstawienia jest organizacja i rola państwa, bo nie można powtórzyć starego błędu różnych dawnych podręczników i występować poprostu z inwentarzowym opisem, najnudniejszą rzeczą, która może tylko odstręczyć ucznia.

Pojęcie o roli i organizacji państwa musi się wprowadzać zawczasu, powoli, wykazując udział państwa w rozwiązywaniu zagadnień gospodarczych przy omawianiu wielkich działów gospodarstwa. Tam też wypływają kwestje różnych ustaw, które się okazują przytacza i objaśnia na konkretnych, właśnie omawianych sprawach gospodarczych. Np. omawiając górnictwo, przy wosku ziemnym i ropie można przedstawić stan tej eksploatacji zanim zastosowano do niej ustawę górnictwą, i po jej zastosowaniu, przez co ustawa nabierze zupełnie innego życia w oczach ucznia, niż gdyby wprost oznajmiono mu jej istnienie i treść. Oczywiście nie każdą wiadomość z administracji czy organizacji państwa da się w ten sposób przedstawić „na żywo”. O wielu urzędzeniach musi się uwiadomić ucznia bez takiego obrazu życia, tylko jako o szczegółach, ilustrujących ogólną tendencję czy potrzebę.

Oczywiście należy unikać nadmiaru wiadomości. Bardzo dobrym hamulcem może tu być uprzytomnienie sobie, co z tego zostanie jeszcze w głowach po latach, dziesięciu? Byłoby zostało zrozumienie ważności prac dokonanych przez wieki rozwoju i dobra wola pomagania, współdziałania w ulepszaniu tego, co już osiągnięto, a opłaci się trud nauczycielski.

Trud zaś autora podręcznika, jakkolwiek po kilku latach książka straci wartość informacyjną, musi być podjęty choć na tych lat kilka. Osłodzić tę krótką wartość ich dzieła mogłaby różnym autorom myśl, że niewielka to w istocie rzeczy różnica lat kilka, czy kilkadziesiąt, i pożytek trochę dłuższy, czy trochę krótszy, byle był.

Kraków, — marzec.

Aniela Nitschowa

Ustalenie polskiej terminologii gramatycznej.

Brak ustalonej terminologii gramatycznej dawał się dotkliwie we znaki zarówno w nauczaniu języka polskiego, jak również i języków obcych. Wprowadzenie jednolitej administracji i jednolitych programów szkolnych na obszarze wszystkich dzielnic Państwa Polskiego wysunęło, jako jedną z najpilniejszych, ujednostajnienie pisowni polskiej i ustalenie jednej terminologii gramatycznej. Sprawa pisowni została z inicjatywy Władz szkolnych podjęta przez Akademię Umiejętności i po dwukrotnych Zjazdach w lutym 1917 roku i styczniu 1918 r. ostatecznie przez wydanie nowych zasad rozstrzygnięta. Ujednostajnieniem i ustaleniem terminologii gramatycznej zajął się Zarząd Główny T. N. S. W. Przy pomocy Krakowskiej Komisji Referentów T. N. S. W. z poparciem materialnem Ministerstwa W. R. i O. P. zostały urządzane dwie Konferencje gramatyczne: pierwsza 15 16 i 17 grudnia 1918 roku, druga 17 i 27 lutego 1921 roku, w których wzięli udział:

Reprezentanci Ministerstwa W. R. i O. P. pp. wizytator Kielski, prof. Szober i Saski, reprezentant Małopolskiej Kuratorji Szkolnej, wizytator St. Rzepiński, szef departamentu oświatowego w Ministerstwie dla b. dzielnicy pruskiej l. Stein, profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego: Dr Folkiński, Dr Łoś, Dr Nitsch, Dr Rozwadowski i Dr Sternbach, prof. Uniw. Pozn. Dr Kleczkowski i Dr Rudnicki, reprezentanci krakowskich szkół średnich: profesorowie Dr Bielak, Chowaniec, Dr Dawidowski, Dr German, Dr Jakóbiec, Jaworek, Klemensiewicz, Lederer, Maurer, Pluciński, Dr Schmidt, Dr Skimina, K. Stach, Dr Turowski, Dr Zathay, dyr. Zawiliński i Dr Ziemnowicz, reprezentanci nauczycielstwa szkół powszechnych pp. Majewiczówna i Dr Rowid.

Podstawą dyskusji konferencji pierwszej były referaty pp. dyr. W. Schmidta: „O nauce składni w naszych szkołach“ i dr Kleczkowskiego: „O gramatykach równoległych“, który dowodził konieczności równoległego traktowania gramatyki różnych języków, czy to łacińskiej i greckiej, czy to niemieckiej, francuskiej i angielskiej i ujął zasady gramatyk równoległych w następujących punktach:

1. Gramatyka języka polskiego stanowi podstawę. Po polsku i na podstawie gramatyki polskiej odbywają się wszelkie pouczenia gramatyczne o językach obcych, nawet na stopniu najwyższym szkoły średniej.

2. Układ (porządek materiału) i klasyfikacja zjawisk językowych odbywa się na podstawie wspólnych zasad logicznych, z uwzględnieniem szczególnie przy składni wewnętrznych t. j. treściowych kryteriów.

3. Terminologia (nazwy i definicje pojęć gramatycznych) ma być jednolita, możliwie zredukowana bez rewolucji.

4. W zakresie materiału należy uwzględnić różne języki, jak a) język polski, b) języki klasyczne, c) języki nowe, żyjące.

5. Wspólna typografia: różne czcionki na oznaczenie rzeczy różnej wagi lub trudności.

Na drugiej Konferencji podstawę dyskusji stanowił syntetyczny referat prof. St. Szobera, w związku z którym ustalono terminologię gramatyczną polską i jej równoległy stosunek do języków obcych.

Polska terminologia gramatyczna.

1. Głosownia.

Nauka o głoskach.

Płuca. Tchawica. Krtani. Władza głosowa. Szpara głosowa. Chrzątka tarczowa: chrzątka obrączkowa: chrząstki nalewkowe. Nagłośnice. Nasada: jama ustna, jama gardłowa, jama nosowa. Podniebienie miękkie: języczek. Podniebienie twarde. Działta (wy pukłość nad zębami). Zęby. Szczęki. Język. Wargi.

Artikulacja (ruchy narządów mowy). Artikulacja płuc: artykulacja krtani i t. d.

Głos (wrażenie słuchowe). Dźwięk (głos wywołany falowaniem prawidłowym). Szmer (głos wywołany falowaniem nieprawidłowym).

Głoska. Głoski dźwięczne i bezdźwięczne.

Samogłoska. Samogłoski czyste i nosowe. Samogłoski przednie, środkowe i tylne; samogłoski wysokie, średnie i niskie; samogłoski szerokie i wąskie; samogłoski jasne i pochylone; samogłoski zgłoskotwórcze i niezgłoskotwórcze.

Spółgłoska. Spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne. Spółgłoski czyste i nosowe. Spółgłoski twarde i miękkie. Spółgłoski: wargowe, wargowo-zębowe, przednio-językowe (zębowe i dźwiękowe), średnio-językowe, i tylnio-językowe. Spółgłoski chwilowe (zwarte i zwarto szczelinowe) i trwałe (szczelinowe i półotwarte).

Zgłoska. Zgłoski otwarte i zamknięte.

Akcent: przycisk i ton.

Położenie głosek w wyrazie. Nagłos; śródgłos; wygłos.

Zmiany głoskowe. Zmiany żywe i historyczne. Wymiany głoskowe. Głoski uboczne. Głoska podstawowa i uboczna. Upodobnienie głoskowe (do poprzedniej głoski, do następnej głoski, pod względem artykulacji krtani, pod względem miejsca artykulacji w jamie ustnej, pod względem stopnia rozwarcia narządów mowy). Stosunek chronologiczny zmian głoskowych. Wzdłużenie samogłoski podstawowej. Stwardnienie i zmiękczenie spółgłosek. Iloczas. Samogłoski długie i krótkie. Półsamogłoski. Samogłoska e. ruchoma. Przewłoka głosek.

2. Semantyka.

Nauka o znaczeniu wyrazów.

Rzeczownik. Rzeczowniki zmysłowe i oderwane (umysłowe); rzeczowniki pospolite i własne, rzeczowniki zbiorowe i jednost-

kowe. Przymiotnik. Stopniowanie przymiotników. Stopniowanie względne i bezwzględne. Stopniowanie proste i opisowe. Stopień równy, wyższy i najwyższy.

Czasownik. Czasowniki przechodnie i nieprzechodnie.

Przysłówek. Przysłówki zaimkowe i liczebnikowe.

Zaimek. Zaimki rzeczownikowe, przymiotnikowe i przysłówkowe. Zaimki odpowiednikowe. Zaimki osobowe, zwrotne, dzierżawcze, względne, pytające, liczebnikowe i nieokreślone.

Liczebniki porządkowe i ilościowe (główne, ułamkowe, zbiorowe, wielorakie, mnożne).

Przyimek. — Spójnik. — Partykuła. — Wykrzyknik.

3. Słowotwórstwo.

Nauka o budowie wyrazów.

Rdzeń (pierwiastek). Temat (osnowa). Przedrostek — przyrostek — wrostek.

Wyrazy proste i złożone. Wyrazy nierozwinięte (rdzenne) i rozwinięte.

Zestawienie — zrost — złożenie.

Przyrostek żywy i martwy. Przyrostek (słowotwórczy) i przyrostek fleksyjny (końcówka).

4. Fleksja.

Nauka o odmianie wyrazów.

Deklinacja (odmiana imion). Konjugacja (odmiana słów osobowych).

Deklinacja rzeczowników — męska, żeńska, nijaka, mieszana. Przypadek: mianownik (nominativus), dopełniacz (genetivus), celownik (dativus), biernik (accusativus), wołacz (vocativus), narzędnik (instrumentalis), miejscownik (locativus). Liczba. Liczba pojedyncza, mnoga, podwójna.

Rodzaj męski, żeński i nijaki. Odmiana męsko-osobowa i rzeczowa rzeczowników w liczbie mnogiej.

Przymiotnik. Formy rzeczownikowe przymiotników. Formy męsko-osobowe i rzeczowe w deklinacji rzeczowników.

Czasownik. Czasownik właściwy (słowo osobowe).

Imiesłów przymiotnikowy. Imiesłów przysłówkowy. Bezokolicznik.

Tryb orzekający, przypuszczający, rozkazujący.

Strona czynna, bierna i zwrotna.

Osoba pierwsza, druga i trzecia.

Rodzaj czynności dokonany i niedokonany; rodzaj jednokrotny i wielokrotny.

Czas teraźniejszy, przyszły, przeszły i zaprzeczony.

Liczba pojedyncza, mnoga, podwójna.

Imiesłów współczesny i uprzedni. Imiesłów przeszły czynny.

Imiesłów bierny.

Temat czasu teraźniejszego i temat czasu przeszłego.

5. Składnia.

Nauka o zdaniu.

Zdanie.

Zdanie oznajmujące, wykrzyknikowe i pytające. Zdanie pojedyncze i złożone. Zdanie nierozwinięte i rozwinięte.

Podmiot nierozwinięty. Podmiot zasadniczy. Zdanie bezpodmiotowe.

Orzeczenie nierozwinięte i rozwinięte. Orzeczenie zasadnicze, orzeczenie czasownikowe i imienne. Orzecznik, łącznik.

Części podmiotu rozwiniętego i części orzeczenia rozwiniętego. Określenie. Rodzaje określeń: przydawka, przedmiot, okolicznik. Przedmiot bliższy i dalszy.

Składnia rzędu. Związek współrzędny i podrzędny. Rodzaje związku podrzędnego: rząd, zgoda i przynależność.

Zdania złożone współrzędnie i zdania złożone podrzędnie. Zdania współrzędne. Zdania współrzędne łączne i przeciwstawne, spójnikowe i niepołączone.

Zdania podrzędne i nadrzędne. Zdania główne i zdania poboczne. Zdania podrzędne podmiotowe, orzecznikowe i określeniowe. Zdania określeniowe: przydawkowe, przedmiotowe i okolicznikowe. Zdania okolicznikowe: miejsca, czasu, sposobu, stopnia, przyczyny skutku, warunku i przyzwolenia. Zdania podrzędne: niepołączone, spójnikowe i względne.

Równoważnik zdania. Zdanie niezupełne.

6. Stosunek do języków obcych.

W sprawie stosunku terminologii gramatycznej polskiej do języków obcych ustalono:

1. Paralelizm należy stosować w takiej mierze, aby nauka gramatyki języków obcych łączyła się możliwie w najistotniejszy sposób z językiem ojczystym.

2. Właściwości gramatyczne obcego języka należy wyjaśniać samodzielnie, posługując się wszakże wedle możliwości analogiami z języka ojczystego.

3. Kwestję zakresu materiału i jakości druku pozostawić uznaniu autora, a uzależnić także od samego typu opracowanej gramatyki.

W szczególności ustalono: nazwy: rodzajnik określony i nieokreślony, zamiast również używanych nazw: przedimek oznaczony i nieoznaczony.

(Przegląd Pedagogiczny)

St. Szober

Recenzje.

Karol Homolacs. „Podstawowe zasady budowy ornamentu płaskiego i metodyka kursu zdobniczego”. Książnica polska Tow. Naucz. Szkół wyższych. 1910. Lwów-Warszawa.

Zawiódłby się ten, kto by w dziele p. Homolacsa szukał „wzorków” ornamentalnych; także i ten, któryby się spodziewał

spotkać tam z historją tej sztuki, albo oczekiwał zobrazowania etnograficznych różnic i analogji w zakresie zdobnictwa. Nic z tego. Owszem autor dla jasności swego wykładu, którego zasadniczym celem było wskazanie i rozwinięcie „podstawowych zasad budowy ornamentu płaskiego“, zataił umyślnie wszelkie różnice etniczne, wszelkie znamiona okresowości historycznego rozwoju. I dzięki tej właśnie abnegacji, na którą może niełatwo przyszło się zdobyć takiemu erudytowi, jakim musi być autor budujący gramatykę twórczości ornamentalnej, dał rzecz niezmiernie „czystą“, matematycznie ścisłą, surową w swej dogmatyczności, a równocześnie głęboką i subtelną. Jakże łatwo i kusząco jawić się mogły w duszy autora porywy wypisania się z całą znajomością tej olbrzymiej dziedziny wiedzy, rozpinającej nici swej osnowy od psychologii do rzemiosła, w której nie brak i sztuki troglodytów, w której myśl zahacza nawet o „pseudo-sztukę zwierzęcą“. Ale, że tu o sztukę idzie, więc o rzecz bardzo... niepospolitą, wolną, jak duch i jak on nieuchwytną, nieobjętną, jak zjawą utkana z mgieł i tęczy, tedy ów „dekalog“ zasad musiał być bardzo troskliwie utkany w swej interpretacji, by nie pętał skrzydeł twórczości a jednak nie przestał być... obowiązującym.

Poprzez wszystkie wieki i tysiąclecia człowieczego istnienia, poprzez czas i przestrzeń stałym towarzyszem człowieka, tem bliższym, im tenże wyżej stawał w swym pochodzie ku gwiazdom, była i jest sztuka. I obojętne to, że w jej rozwoju pomyślnym warunkiem okazywał się to kult, to dobrobyt, to natura etc, — potrzeba sztuki, pragnienie piękna, to głód duszy i konieczność jego zaspokojenia. Niewolny od tego i Egipcjanin i Peruwiańczyk, Hindus, czy Kamczadal, niewolny zarówno mieszkancie jaskiń, nawodnych szaletów, czy roccocowych pałaców. Autor, szukając prawideł, na to, by je znalazłszy, skryształizować i spisać jako „zasady“, musiał przebiec myślą całe dzieje twórczości, ustosunkować, skategoryzować i wysnuć to, co w tem wszystkim niewzruszone, stałe, jako psychologiczne rudimentum, którego zlekceważyć nie może ani kapłanka jaskiniowego znicza, zdobiąca swoje skórzane odzienie, ani współczesny twórca kilima, czy witraża. U jednostek twórczych przestrzeganie tych zasad odbywa się intuicyjnie, ale pogwałcić ich nie może. I choć „genjusz, często fałszywą obierając drogę, dobre osiąga rezultaty“, choć nie wiemy, czem w swem j. istocie jest twórczość, jednak z chwilą, gdy myśl człowieka kształty określone przybierze, musi wejść w ramy zasad celowości i piękna harmonji. Zarówno katedra, jak i dzban, czy oprawa książki. Świadom tego autor — artysta, więc z pasją analityka i nauczyciela daje równocześnie „metodykę kursu zdobniczego“. Już samo to zebranie w jednej pracy i „zasad“ i metodyki dowodzi niezmiernie ścisłego ujęcia i rzetelnego przemyslenia wszystkiego, co tu znać, przemyśleć i ująć należało. Więc i dzieje sztuki i świat materiałów niezbudowanej jeszcze jej psychologii, więc rozszczepić włókno po włóknie całą osnowę twórczości ornamentalnej, doszukać się tętna impulsu, wydzielić starranie pierwiastki i ze stosowaniem metody nie gorszej, ni lżej-

szej, niż ta, której się ima przyrodnik ze swym mikroskopem i chemją, dotrzeć do duchowego prawidła.

Te 280 stronicy książki to dzieło zaiste niepowszednie, dzieło lat pracy, erudycji, doświadczenia i wnikliwej myśli. Zaczyna wstępem. W nim rozwija poglądy na sztukę wogóle a zwłaszcza na sztukę zdobniczą. Od „objektywnego naturalizmu szła tu twórczość poprzez schemat i geometryczne upraszczanie i dała w rezultacie dotychczasowym świat zdobyczy, w którym trzeba poczynić kategorie, rozeznaczyć. Więc: ornament, kolorystyka, symbolizm i naturalizm. W dziełach sztuki występują one splecione z sobą, przyczem jedna z owych kategorii dominuje”. „Dążenie do oczyszczenia sztuki z tych kategorii drugoplanowych; to znaczy dążenie do stworzenia sztuki wyłącznie rytmicznej, kolorystycznej, symbolicznej, lub naturalistycznej, jest koncepcją sztuczną”. Oto mimochodem rzucony promień dla ogółu brodzącego w bałamuctwie i dezorientacji na punkcie sztuki i sztuczek. Ale autor mówi w swem dziele o ornamencie płaskim. Opiera się on na formach geometrycznych a wypływa z poczucia rytmu i harmonji. Ornament pozostaje w ścisłym związku z materiałem, w którym ma być urzeczywistniony. Niematerialny, abstrakcyjny, ornament nie istnieje.

Po wstępie wprowadza nas autor odrazu w przykłady. Przykłady te, objęte „rozdziałami”, dotyczą zarówno „zasad budowy ornamentu, jak i strony technicznej. Mamy więc ornament z płytek kwadratowych i trójkątnych, z odcinków prostej, z linii giętych, ornament kreślony piórem, pendzlem, mamy rozdział o barwie w ornamencie, w tkactwie, wycinkach, pisankach i o batiku. Mówiąc o rysunku piórem, omawia i pismo. Przy innej sposobności porusza sprawę motywów czerpanych z natury i t. d. W zakończeniu dzieła daje uwagi ogólne i streszczenie. Po każdym rozdziale dodaje „ćwiczenia praktyczne” i „porządek zadań”. — Jak widzimy, autor, wyznawca niezłomnej zasady zależności, czy ścisłej łączności, jaka istnieje między ozdobą a przedmiotem zdobionym, między ornamentem jako układem linii, czy plam a techniką wykonania i eo ipso przedmiotem; więc i materiałem, z którego został wykonany i z celem, do którego służy, podzielił swą pracę właśnie według zakresów poszczególnych technik. W rozdziale I., najobszerniejszym, rozsunął zasady ogólne obowiązujące w każdej technice. Owa kwadratowa płytka czarna w duecie z sąsiadką swoją plamą białą, daje świat motywów i nieodparcie nasuwa analogię z muzyką, jej rytmem i harmonją. Później wchodzi w grę ton trzeci, pośredni, grają akordy, przewijają się nie melodyj, „widać” nateżenia tonu, zciszenia, wkońcu pod głównym „rysunkiem” melodji odzywa się akompanjament: tło. To przebieg jednej myśli rozwoju. Ale ta płytka kwadratowa spełnia jeszcze inne zadanie. Służy do wyjaśnienia „organiczności ornamentalnej”. Na blisko 100 stronach rozwija autor niezmiennie ściśle i drobiazgowo wszystko, co łączy się ze sprawą ornamentu, co stanowi i wiedzę potrzebną temu, kto się temu działowi twórczości oddać zechce, i najściślejszą metodę. Jest tam więc wszystko, co w budowie i zastosowaniu ornamentu musi być uwzględnione, by tenże odpowiedział pra-

widłom „rytmu i harmonji“. Wszelkie rodzaje zdobnictwa ze względu na jego układ, rytm, płynność, skupienie, na jego więź organiczną, na jego oddziaływanie na całość i zależność od niej, ze ściśłem uwzględnieniem budowy zdobionego przedmiotu, architektonicznej logiki, osi rytmicznych, symetrycznych, obrotowych etc. w poszanowaniu zasady „rytmicznej krystalizacji“ — omawia, rozstrzuwa, rozbiera ze ściśłością analityka, by później doprowadzić do syntezy, do zmasowania w kategorii, w zasadzie, w prawie.

Z góry dobitnie zaznacza różnicę między elementem, motywem i ornamentem. Elementem będzie np. kreska — odcinek prosty, motywem zygzak, który zostanie ornamentem, gdy zjawi się np. na garnku i to, gdy zjawi się jako dodatek pożądany, sam w sobie piękny i upiększający.

Każdy element, czy będzie nim kwadrat, lub inna figura geometryczna, kreska prosta lub krzywa etc. ma swoją, sobie właściwą wymowę, swoje walory, które w ornamentacie nabierają życia i wzajem mu go udzielają; jak w każdym żywym organizmie. To krąg pierwszy. A dalej: każdy motyw powstający z elementu znów ma swoje, już szersze wymagania, swoje prawa, wdzięk i charakter. To drugi krąg o większym już promieniu. A dalej: ornament, którego jedyną racją istnienia jest służba zasadzie harmonji, polegającej głównie na tem, że przedmiot zdobiony będzie zawsze wartościową nadrzędną, ornament zaś tylko jednym ze składników piękna całości. I już tu jego sprawa zazębia się ze sprawą przystosowania. Bowiem skoro ornament poza sferą przystosowania nie istnieje, co już wynika z samego pojęcia, musi w tej sztuce istnieć rzetelna świadomość celu, użytku, wartości swoistych, charakterystycznych materiału, jego właściwości, podatności etc. wreszcie narzędzia. Wysiłek twórczy, idący głównie w tym kierunku, by np. w piaskowcu wykuwać cieniutkie płatki kwiatu, zmuszać drzewo, by udawało żelazo, lub odwrotnie, wywoływać intarsją złudzenie bryłowości, wybijać w pułapach otwory, przez które widać malowane nieba i t. p., to wysiłek stracony, bo błędny. Wszystko to było... w okresach dekadencji, ale w dalszym następstwie artystycznej kultury skazane zostało jako fałsz i bezsens.

Wreszcie dochodzimy do narzędzia, tego przedłużenia i uzupełnienia ręki ludzkiej, która bywa „w sztuce plastycznej częściej — mądrzejsza od głowy“. Uderzenie młota kowalskiego, tworzącego kute kraty zdobne, często prawdziwe dzieła sztuki, odcisk stempla na skórze oprawy introligatorskiej, cięcie góralskiego noża na łyżniku, czy sosrębie; cios ciesielskiej siekiery w niknącem budownictwie drzewnem, ślad ryłka żłobiącego rysunek w glinie garnka, kreska o delikatnych i zmiennych wartościach rysowana piórem, linja płynnego wosku batikowego narzędzia etc., to znów świat nuansów, których znaczenie w charakterze ornamentu jest równie dobitne, jak znaczenie materiału. Ze splotu tych wszystkich czynników powstaje ornament taki, jak go pojmuje autor.

Inwencja twórcza in actu, żywe uczucie współczynne w każdym momencie jej wyładowania, baczna, kierująca pracą myśl wspólna z tem, co nam od siebie da materiał i narzędzie, oto

wszystko, co musi się ujawnić w ornamencie, jeśli tenże ma być rzeczą piękną, nie parodią, nie popisem zręczności, nie bezduszną kompilacją, lub szablonowym elukubratem rzemiosła.

Autor, postawiwszy sobie hasło przeprowadzenia swej pracy po linii analizy tych wszystkich czynników spleających się w ornamencie, zerwał z góry z owym powszechnym dotychczas podziałem pracy w tej dziedzinie, jaki panuje np. w szkole. To piszemy pod adresem zdziwionych „nowem” ujęciem rutynistów. Ale na ostatnich stronicach wypowiada autor w szkicowym zarysie szereg uwag odnoszących się do elementarnych poczynąń. Ogarnia zatem całość rozwoju człowieczej twórczości zdobniczej, rozwoju tego poczucia piękna, które jedynie warunkuje istnienie i życie sztuki zdobniczej o określonym charakterze. Czy to już będzie styl? Nie jeszcze. Styl, to wykwit całego zbioru warunków życia. „Jeżeli pragniemy, aby powstał ornament swoisty, stylowy, to musimy przedewszystkiem dbać o to, aby życie nasze płynęło zdrowo, aby miało swój sens, swój charakter”. Szkoła nie wytworzy stylu, nie wytworzy go nawet szereg genialnych jednostek. Życie musi być przeorane głęboko pługiem pracy w duchu narodowym, przepojone żywym poczuciem odrębności plemiennej i wtedy dopiero w atmosferze ideowej, w cieple czystych uczuć może wykiełkować styl rodzimy. Trafnie ocenia autor zadanie elementarnej szkoły, wychodząc z założenia, że „poczucie dekoracyjne jest jeszcze bardzo żywotne w tej warstwie, najmniej spaczonych ujemnymi formami cywilizacji”. Zauważyć tylko należy, że równocześnie brak umiejętności ujawnienia tego poczucia wymaga nauki bardzo... elementarnej. Gdyby nam dziecko „umiało” powiedzieć, co się dzieje i tworzy w jego duszy, otwarłyby się nam beziary zarówno czarowne i nowe, jak i dla nas może niepojęte. Autor nie rozwija też programu elementarnej pracy w szkole, nie daje bowiem podręcznika szkolnego, dzieło jego, to praca par excellence... naukowa. I dlatego brak w niej świecidełkowych haseł, od jakich roi się w światku nauki rysunków, hasełek, błyszczących jak mika i równie jak ona wartościowych, nawoływań, wyrzutów i karcenia. Autor nie staje do walki z tarczą autorytetu, lecz uczy, rozstrząsa, dociera ze swym skalpelem do najtajniejszych zakątków istoty rzeczy, tworząc dzieło o wartości niezachwianej. Praca wydziergana do skrajności, może nawet zbyt drobiazgowa, ale głęboka, niezmiernie sumienna i pełna, dowodzi, że autor miał bardzo wiele do powiedzenia i wiele do zasiewu na naszym głuchym ugorze.

Mowa, którą się posługuje, bogata w wyrażenia użyte trafnie, malujące myśl dosadnie i jasno, mimo a może właśnie dlatego, że słownik nasz musi dla tej dziedziny zapożyczać się, szukać pokrewności, niemal tworzyć wyrazy i określenia.

Część ilustracyjna bardzo obfita została z konieczności ograniczona do cynkograficznych tawionek jednobarwnych (czarnych). Autor-artysta radzi sobie wprowadzając prócz tonu białego i czarnego jeszcze trzeci pośredni przez użycie kreskowania lub kropko-

wania. Brak klisz barwnych, tak niezbędnych, gdy mowa o barwie—niestety wskutek obecnych warunków nie do usunięcia.

Całość pod względem drukarskim bardzo staranna, co przy dzisiejszym upadku tego rzemiosła i niedbalstwie z uznaniem podnieść należy.

Ogółem dzieło niepospolite, jedyne w swoim rodzaju, jedna z prac o nieograniczonej gwarancji jako wartości trwałej. Tylko wczytać się w nią należy uważnie i z wolną, przestudjować sumiennie i nieraz do niej powrócić; poddać się, uwierzyć, potem zaś troskliwie i dokładnie czynić ład... w swych pojęciach. A potem dopiero pójść uczyć. Dzieło to winno się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej, a w rękach każdego nauczyciela rysunków przedewszystkiem.

Stanisław Wójcik

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Pucku (na Pomorzu) i Zakopanem urządzone staraniem Związku polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych, subwencjonowane przez Ministerstwo W. R. i O. P. Lipiec—sierpień 1921. Czas trwania. W czasie tegorocznych ferij odbędą się dwa czterotygodniowe Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa, a mianowicie: w czasie od 4 do 30 lipca b. r. I. W. K. U. w Pucku (na Pomorzu) i od 1 do 28 sierpnia b. r. IV. W. K. U. w Zakopanem. Wykłady odbywać się będą codziennie z wyjątkiem świąt i niedziel oraz dni przeznaczonych na wycieczki naukowe w godzinach między 9—1 w Pucku w sali Rady miejskiej, w Zakopanem w sali „Sokoła”.

Program wykładów. I. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Pucku (na Pomorzu) od 4 do 30 lipca 1921. Dział I. Filozofia — Psychologia — Pedagogika. — Prof. Uniw. W. W. Kozłowski (Poznań) — Współczesne prądy filozoficzne. Dr Marjan Odrzywolski (Radom) — Etyczne postulaty wychowania. Dr Henryk Elzenberg, docent Uniw. Jag. (Kraków) — Wychowanie człowieka przez sztukę. Prof. Uniw. Dr Stanisław Kot (Kraków) — Komisja Edukacji Narodowej. Dr Henryk Rówid (Kraków) — Najważniejsze prądy pedagogiczne doby obecnej. Helena Witkowska (Gdańsk) — O wychowaniu obywatelskiem. Prof. Uniw. Dr Józefa Joteyko (Warszawa) — Antropometria szkolna. — Rozwój fizyczny dziecka. Dr Marjan Odrzywolski (Radom) — Praca intelektualna młodzieży a szkoła. Zagadnienia indywidualności w pedagogice. Dr Marja Tolwińska (Kraków) — Metodyka przyrodoznawstwa.

Dział II. Historia — Geografia — Przyroda. Prof. Uniw. Dr Wacław Sobieski (Kraków) — Bismarck a Polska. — Walka o Bałtyk — Konwersatoria. Prof. Uniw. Dr Stanisław Pawłowski (Poznań) — Zarys geografii Pomorza. — Q Bałtyku. Prof. Uniw. Dr Kazimierz Nitsch (Kraków) — O gwarach — ze szczególnem uwzględnieniem gwary kaszubskiej. Prof. Uniw. Dr Ruppert (Kraków) — Flora pomorska i bałtycka. Dr Konstanty Stecki (Zakopane) — Z ekologii i geografii roślin.

Dział III. Prof. Uniw. Tadeusz Grabowski (Poznań). — a) Pierwsze wieki literatury polskiej, b) geneza, analiza i krytyka „Beniowskiego” Jul. Słowackiego.

Dział IV. Teoria i praktyka „Szkoły pracy”. Dr Henryk Rówid (Kraków) — Rozwój historyczny szkoły pracy i podstawy psychologiczne. Prof. Jakubowski (Kraków) — Zdobnictwo ludowe. Wójcik Stanisław (Kraków) — Rysunek, modelowanie, wycinanie i metodyka rysunków w szkole powszechnej.

IV. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem od 1 do 28 sierpnia 1921 r. Dział I. Filozofja — Psychologia — Pedagogika. *Dr Marjan Odrzywolski* (Radom) — Etyczne postulaty wychowania. *Dr Henryk Elzenberg*, docent Uniw. Jag. (Kraków) — Wychowanie człowieka przez sztukę. Prof. Uniw. *Dr Stanisław Kot* (Kraków) — Komisja Edukacji Narodowej. *Dr Henryk Rowid* (Kraków) — Najważniejsze prądy pedagogiczne doby obecnej. *Dr Marjan Odrzywolski* (Radom) — Praca intelektualna młodzieży a szkoła. Zagadnienie indywidualności w pedagogice. *Dr Marja Lipska-Librachowa* (Warszawa) — O zdolności rozumowania u dzieci w wieku szkolnym. Metodyka pogadanek przyrodniczych w I i II roku nauczania.

Dział II. Krajoznawstwo. — Geografia — Przyroda. Prof. Uniw. *Dr Ludomir Sawicki* (Kraków) — Rola Tatr w łańcuchu karpaczkim. Prof. Akad. Gór. *Dr Walery Goetel* (Kraków) — O poście Tatr. *Dr Tadeusz Wolski* (Kraków) — Fauna tatrzańska. *Dr Konstanty Stecki* (Zakopane) — Roślinność Tatr. Prof. Uniw. *Władysław Skoczyła* (Warszawa) — Sztuka ludowa w Polsce a w szczególności na Podhalu.

Dział III. Teoria i praktyka „Szkoły Pracy”. *Dr Henryk Rowid* (Kraków) — Rozwój historyczny szkoły pracy i podstawy psychologiczne. Prof. *Jakubowski* (Kraków) — Zdobnictwo ludowe. *Wójcik St.*, *Policht Henryk*, *Seredyński Leon* (Kraków) — Rysunek, modelowanie, wycinanie i metodyka rysunków w szkole powszechnej.

Warunki przyjęcia. Uczestnikami Kursu mogą być nauczyciele (ki) kwalifikowani. Zgłaszający się mają podać, na który Kurs chcą uzyskać przyjęcie. Na pokrycie kosztów wykładów, wspólnego umieszczenia i obsługi nadesłać należy 3500 Mkp. Zgłoszenia przyjmuje Sekretariat Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich. Adresować należy; Związek polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych, Kraków Rynek 29, II p.

Mieszkanie. Uczestnicy Kursu w Pucku znajdą umieszczenie w tamtejszej szkole, a w Zakopanem w Bursie Szkoły przemysłu drzewnego i w tamt. Szkole powszechnej. Wszelkich wyjaśnień udziela; Sekretariat Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich. (p. *Roman Sowa*) Kraków Rynek Główny 29 II p. w godz. 6—7 do dn. 27 czerwca b. r., a w lipcu i sierpniu na miejscu.

Wpisy na Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem i w Pucku trwać będą do 20 czerwca. Pierwszeństwo mają nauczyciele (ki) z kilkuletnią praktyką w szkolnictwie.

Kursy dla pracowników oświatowo-kulturalnych. Praca nad kulturą i oświatą mas szerokich w Polsce niepodległej po tylu latach sztucznego zastoju, wywołanego niewolą, wymaga wielkiej energii i wykwalifikowanych pracowników. Rozumiejąc to, Instytut Oświaty i Kultury im. Staszcza urządza w przyszłym roku szkolnym, poczynając od 15-go października, już po raz trzeci 8-mio miesięczne Kursy dla pracowników oświatowo-kulturalnych, którzy mają się obznajomić teoretycznie i praktycznie z pracą organizowania i prowadzenia: odczytów i pogadanek, kursów dla dorosłych, chórów i teatrów ludowych, kooperatyw, bibliotek, kół samokształcenia i t. p. Prócz kursu instruktorskiego, na który przyjmują się kandydatów z wykształceniem co najmniej 6-cio klasowym, prowadzony będzie Kurs Przygotowawczy dla samouków z wykształceniem 4-ch klas szkoły średniej lub równorzędnem. Pierwszeństwo mieć będą ludzie, mogący się wykazać pracą na niwie społecznej. Zapisy przyjmuje i wszelkich informacji udziela Instytut Oświaty i Kultury im. Staszcza (Warszawa, Wspólna 23 m. 12) od 15-go września do 15 października w godzinach między 5 a 7 wieczorem w poniedziałki, środy i piątki.

Instytut Rousseau'a w Genewie. Od roku 1912 istnieje w Genewie Wyższa Szkoła pedagogiczna (*L'Ecole des Sciences de l'Education*) pod nazwą Instytutu J. J. Rousseau'a. Zadaniem tej szkoły jest zaznajomienie osób, poświęcających się wychowaniu, z całokształtem wiedzy pedagogicznej. W szczególności zaznajamiają się słuchacze z metodami pracy naukowej, mającymi na celu rozwój i postęp psychologii dziecka i dydaktyki.

Szkoła ta wykształciła już dotąd sporą liczbę wychowawców: kierowników (czki) szkół średnich, powszechnych i ognisk wychowawczych, asysten-

łków pracowni psycho-pedagogicznych, kierowniczkich domów dziecięcych, pracowników oświatowych i społecznych.

Przy Instytucie Rousseau'a istnieje Dom dziecięcy dla dzieci od lat 3-8 („Maison des Petits”), gdzie słuchacze, zajmujący się specjalnie wychowaniem dziecka w tym okresie życia, odbywają ćwiczenia praktyczne.

W zakres programu naukowego Instytutu wchodzi następujące przedmioty: psychologia doświadczalna, psychologia dziecka, antropometria, choroby wieku dziecięcego, patologia i wychowanie anormalnych, historia i filozofia znakomitych pedagogów, wychowanie fizyczne, higiena szkolna, ochrona dziecka, dydaktyka, rysunek i zajęcia ręczne jako pomoce dydaktyczne, wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym.

Do Instytutu Rousseau'a, który jest zakładem koedukacyjnym, uzyskać mogą przyjęcie osoby z ukończonym co najmniej 18 rokiem życia. Po dwuletnich studiach otrzymują słuchacze dyplom.

Założycielem Instytutu Rousseau'a jest znakomity pedagog Edward Claparède, prof. uniwersytetu genewskiego, autor znanej u nas książki „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna” (tłum. Dr Franciszka Baumgarten) i wielu innych prac. Wspólnie z prof. Flournoy wydaje czasopismo „Archives de Psychologie”.

Instytut Rousseau'a spełnia podwójne zadanie; teoretyczne i praktyczne. Słuchacze podejmują samodzielne badania i studia specjalne dla uzyskania uprawy w posługiwaniu się metodami badań naukowych. Współdziałają też w gromadzeniu zbiorów szkolnych dla Instytutu.

Od października 1912 wydaje Instytut Rousseau'a własny organ „L'Intermédiaire des Educateurs” pod redakcją dyrektora zakładu P. Bove'a. Jestto biuletyn, informujący świat pedagogiczny o najważniejszych obławach w dziedzinie wychowania. Zamieszcza też szkice biograficzne wybitniejszych pedagogów współczesnych. W rocznikach przedwojennych znajdujemy zyciorysy Ferd. Brunot'a, K. Groosa, M. Montessori, Fr. Zollingera, Heymansa, Kerschsteinera, Stanley Halla, G. Compayrégo, H. Key, P. Godin'a, A. Nieczajewa, M. Schuytena, M. Sante de Sanctis'a, E. Jaque-Dalacroze'a, Th. Simon'a, M. V. O'Shea i innych wybitnych pedagogów.

Instytuty pedagogiczne we Francji. Największe zasługi około rozwoju psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej we Francji położył Alfred Binet, twórca testów, znanych pod nazwą „metrycznej skali inteligencji”. Jego przedwczesna śmierć (umarł w r. 1911 w 54 roku życia) spowodowała chwilowy zastój w tej dziedzinie nauki, nauczycielstwo francuskie nie okazywało zbyt dużego zainteresowania dla pedagogiki doświadczalnej i psychologii dziecka. W duchu zmarłego psychologa pracowało założone przezeń Towarzystwo badań psychologicznych nad dzieckiem (Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant), zwane obecnie na cześć znakomitego pedagoga Towarzystwem Binet'a (Société Binet), ale z powodu słabego zainteresowania wśród szerszych kół nauczycielskich działalność tej instytucji nie była tak intensywna, jak za życia jej twórcy. W ostatnich dwu latach zaznacza się korzystny zwrot w pracy nad rozwojem psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej we Francji wskutek założenia przy uniwersytecie paryskim Instytutu Pedagogicznego w r. 1919 i Instytutu Psychologicznego w r. 1920. Z Instytutem Psychologicznym połączony jest specjalny oddział psychologii zawodów. Na czele Instytutów stoją prof. Delacroix, Dumas, Janet, Piéron i Raband.

Amerykańska Liga Szkolna. (American School Citizenship League). Towarzystwo to, zmierzając do stworzenia wspólnoty pracy narodów drogą wychowania. W tym celu bada, jakie wiadomości z geografii i literatury obcych krajów i narodów wynoszą dzieci ze szkół tamtejszych. Liga stawia żądanie, aby młodzież poznała urządzenia społeczne, formy rządów, ideały narodowe różnych ludów, z którymi w przyszłości jako obywatele państwa, współdziałać będzie, albowiem przyjazne stosunki narodów zależą w znacznej mierze od wzajemnego zrozumienia i poznania.

Dla rozwoju studiów około poznania stosunków wzajemnych między narodami świata rozpisuje Liga co roku konkurs na odpowiednie rozprawy. Na rok 1921 rozpisało Towarzystwo konkurs na dwie rozprawy na temat:

1). Jakie znaczenie nieć może wychowanie dla zapewnienia współpracy narodów. (Dla uczniów seminarjów). 2). Najważniejsze podstawy światowej wspólnoty pracy. (Dla uczniów szkół wyższych). Dla najlepszych trzech praw ustanowiono 3 nagrody, w kwocie 75, 50 i 25 dolarów.

Liga rozwija też działalność około zaopatrzenia bibliotek szkolnych w książki, omawiające wzajemne stosunki między narodami. Dla rozwoju kultury stara się Am. Liga Szkolna o nawiązanie stosunków z wybitnymi pedagogami obcych krajów, albowiem uznaje wychowanie jako najpewniejszy środek urzeczywistnienia idei wspólnej pracy i prawa narodów. Wierzy, że trwały pokój zależy ostatecznie od wychowania pokoleń, prześlągniętych duchem wolności demokratycznej. W tym celu zmierza Liga do stworzenia Międzynarodowego Biura Wychowania i wniosek w tej sprawie przedstawił sekretarz Ligi na konferencji Delegatów sprzymierzonych mocarstw, odbytej podczas ostatniej zimy w Paryżu. Liga opracowuje teraz dokładny plan Międzynarodowego Biura Wychowania i przedłoży go najbliższej konferencji Ligi Narodów w Rzymie.

Sprostowanie. W artykule M. Librachowej *Najnowsze elementarze* (Ruch Ped. Nr. 1—3, 1921) należy sprostować kilka przykrych pomyłek drukarskich:

str. 43	wiersz 11	od dołu zamiast	<i>prawem</i>	ma być	<i>pisaniem</i>
" 44	" 2	" " "	<i>pewnych</i>	" "	<i>pierwszych</i>
" 54	" 13	" " "	<i>życia</i>	" "	<i>rycin</i>
" 55	" 3	<i>góry</i>	<i>licznych</i>	" "	<i>luźnych</i>
" 55	" 11	" " "	<i>zapoznają</i>	" "	<i>rozpoznają</i>

Czasopisma pedagogiczne.

Szkola powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. pod redakcją *Dra Z. Ziemińskiego* w Warszawie. Zeszyt II. (1921) zawiera artykuły: Nieco o drobiazgach i drobiażgowości w wychowaniu domowym i szkolnym (*E. Mandyczewski*) — System zapobiegawczy w wychowaniu (*F. Jaros*) — Zabawy dziecka, jako objaw instynktu pracy (*Dr C. Bańkowska*) — Badanie sfery uczuciowej dziecka za pomocą kwestionariusza Decroly'ego (*Dr J. Joteyko*) — Reforma pierwszej nauki, a metody czytania (*A. Szcówna*) — Kilka uwag w sprawie nauki w klasach próbnych we Lwowie (*A. Fafarówna*) — Aniela Szcówna (*J. Ciembroniewicz*) — Wystawy szkolne (*J. Włodarski*) — Z dziedziny gospodarstwa w szkole powszechnej (*M. Liburówna*) — Z literatury — Ruch pedagogiczny.

Muzeum. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa, wydawane przez Okręg lwowski T-wa N. S. Ś. i W. pod redakcją *Dra L. Bykowskiego*. Lwów. Zeszyt 3—4 (R. 1920): O szkołach odrębnych dla wybitnie uzdolnionych (*E. Ulrich*) — Sprawa wykształcenia młodzieży wybitnie uzdolnionej (*L. Bykowski*) — O stawianiu pytań i o odpowiedziach (*L. Tułaja*) — O objaśnianiu czasów i trybów przy nauce języków nowożytnych (*S. Jurczyński*) — O przebudowę średniego szkolnictwa handlowego (*H. Weigt*) — Uwagi nad programem naukowym szkoły średniej Min. W. R. i O. P. (*K. Jarecki*) — Oceny i sprawozdania.

Nowe Tory. Organ Związku zawodowego Naucz. Pol. Szkół Średnich. Warszawa. Maj 1921. Nr. 1. Treść: Roland Bauer (*H. Raabe*) — Związek Nauczycielstwa Polskiego a szkolnictwo (*St. Kalinowski*) — O nową szkołę (*A. Drogoszewski*) — Aniela Szcówna (*I. Halpern*) — Ogólny rzut oka na rozwój Związku Zaw. N. P. S. Ś.

Przegląd Pedagogiczny. Organ T-wa N. S. Ś. i W. Warszawa. Zeszyt 4 (kwiecień 1921) zawiera: Kongres międzynarodowy w Paryżu (*St. Kwiatkowski*) — Nauczanie języka polskiego w gimnazjum wyższym (*Dr J. Gołąbek*) — Ustalenie polskiej terminologii gramatycznej (*St. Szober*) — Zapowiedź nowych rodzajów szkoły średniej w Niemczech (*B. Nawroczyński*) — Oceny i sprawozdania. — Z higieny szkolnej.

W *Słoneczku*. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców pod redakcją *Stefanji Sempołowskiej*. Warszawa. Nr. 6—7 (Maj 1921): Dzień 17, 18 i 20 marca — Napoleon i Polska (N. G.) — Wiersz do Legionów (*Godebski*) — Sąd matek (*K. Ujejski*) — Liść z Warszawy (*J. Korczak*) — Przygoda Kasi (*A. Kaczyński*).

Zapiski bibliograficzne.

Antoni Danysz. Studja z dziejów wychowania w Polsce. Kraków 1921. Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Nr. 3. Skład główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W.

W. Osterloff. Ewaryst Estkowski. 1820—1856. Skarbnica Pedagogiczna V. Nakł. Księgarni L. Fiszera w Łodzi. 192.

— Wychowanie ohywatelskie i oświata powszechna. Łódź 1921. Nakładem Księgarni L. Fiszera. Skarbnica Pedagogiczna II.

Stanisław Staszcz. Edukacja z autobiografią autora. Wydanie nowe sporządził A. Tom. Biblioteka Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Nr. 4 Warszawa 1921. Nakładem Sp. Akc. Polska Składnica Pomocy szkolnych.

Ks. Józef Rokoszyński. Wychowanie i nauka w polskich seminarjach duchownych. Radom 1921.

S. Kisielewska. Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy. Biblioteka Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Nr. 1 Warszawa 1921. Wyd. II.

Władysław Smoleński. Historia Polski. Nakład Gebethnera i Wolffa Warszawa. Wydawnictwo p. t. „Szkoła Powszechna”.

Ludomir Sawicki. Geografia dla IV stopnia siedmioklasowej szkoły powsz. z 51 rycinami. Kraków 1921. Nakładem „Dziedzictwa” w Cieszynie.

St. Łaganowski. Geografia w zakresie szkół średnich. Część wstępna. Krajoznawstwo. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1921.

F. Brodowski. O duszę Polski. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1921.

C. Niewiadomska. Legendy, podania i obrazki historyczne. Biblioteczka młodzieży szkolnej. Nakładem Gebethnera i Wolffa w Warszawie. Nr. 1—19.

TREŚĆ Nru 4—5:

Dr. J. Kretz-Mirski: Szkoła wychowawcza. — *F. Jaroś*: Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym (ciąg dalszy). — *A. Nitschowa*: O nauce o Polsce. — *St. Szober*: Ustalenie polskiej terminologii gramatycznej. — *K. Homolaś* — Recenzje. Podstawowe zasady budowy ornamentu płaskiego i metodyka kursu zdobniczego. — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata:	
Roczna	240 Mk
Półroczna	120 Mk

Zeszyt 4—5 kosztuje . . . 60 Mk
Nabyć można w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz. Kraków, Rynek 29, II. p.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. — Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak**.
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.

Czcionkami Drukarni „Sarmacja” w Krakowie, pod zarz. St. Baranowskiego.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNI
WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI:
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO”:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POW.
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

O ideał nauczyciela.

W wielkiej trosce o dobro szkoły polskiej, którą się słusznie uważa za podstawę naszej przyszłości, tworzy się ideał nauczyciela, który ma tym wielkim zadaniem sprostać. Ideał — jak zawsze — niedościgły, przejaszczony, nie spotykany w rzeczywistości — idzie jednak o to, czy dobrze byłoby, gdyby większość nauczycieli zbliżyła się do niego — ideały bowiem tworzą się dlatego, aby jak największa liczba do nich się zbliżała.

Ideały takie, o ile idzie o nauczyciela — mamy dziś dwa — albo to będzie tylko wychowawca, oddany tylko szkole i młodzieży, którego poza tem nic nie obchodzi, który całe życie swe, wszystkie pragnienia i dążenia utopił w szkole — albo to będzie człowiek, mający poza szkołą swoje umiłowania, swoje dążenia, swoje prace, którym się z zapałem oddaje i umiejący złączyć te swoje drogi ze szkołą. Pojęcie ideału dzisiejszego, jak to widać z różnych rozporządzeń władz, zbliża się do tego pierwszego, można nawet powiedzieć, że stawia go na piedestale, a od drugiego odsuwa się, jakby w obawie przed nim — a jednak śmiem twierdzić, że przyszłość jest w ręku drugiego, że prawdziwy rząd dusz jemu przypadnie w udziale, że on, a nie tamten większy i lepszy wpływ wywrze na młodzież, a przez nią na życie — i chce wykazać niebezpieczeństwo, płynące ze zbytniego zapatrzania się w ideał pierwszy.

Czy tylko wychowawca, czy wychowawca człowiek — czy tylko ktoś, kto żyje jedynie dla szkoły, czy ktoś, co żyje także dla siebie i bierze większy udział w życiu publicznym — oto tak postawić można pytanie, jakie się dziś nasuwa ze względu na zasadnicze różnice zapatrywań i ze względu na różne, wiele mówiące przepisy i dążności.

Pierwszą z tych dążności, która czyni zamach na duszę nauczyciela, to dążność do zabrania mu jak najwięcej czasu dla szkoły,

to dążność do zawładnięcia każdą jego wolną chwilą, która mu pozwala pracować nad sobą, być człowiekiem, brać udział w życiu publicznem, rozwijać się i pogłębiać ciągle. Druga — to dążność do otoczenia ucznia tak wielką opieką wychowawczą, że nie tylko uczeń nie miałby zupełnie czasu na samodzielną pracę nad sobą, ale wychowawca musiałby mu zastąpić ojca i matkę i życie i prowadzić niejako za rękę przez cały czas trwania nauki, aby nigdy i w niczem nie postąpił inaczej, niż w kierunku wskazanym przez wychowawcę. Te dwie dążności uważam za szkodliwe nie tylko ze względu na nauczyciela (bo ten mógłby nie wchodzić w rachubę) ale ze względu na młodzież, ze względu na przyszłość, ze względu na samo wychowanie, którego pojęcie poddać się musi rewizji. Tę zbytnią troskę, tę przesadę pod względem troskliwości o ucznia, tłumaczę tem, że dopiero niedawno zdobyliśmy szkołę swoją i postępujemy jak ludzie spragnieni, którzy się upajają źródłem ożywczem i na razie nie myślą o tem, czy to nie za wiele. Chcemy włożyć do tej szkoły wszystko, o czem marzyliśmy i o czem marzono przed nami, przesadzamy w zakresie materiału, który chcielibyśmy uczniom wtłoczyć w głowy i z tej i z tamtej dziedziny (i te i tamte zaniedbania łatając) i przesadzamy w opiece, trosce o nadzór, o kierunek, zapominając, że ostateczności zawsze wychowaniu szkodzą — że tu ideałem, miarą, harmonją.

Dlaczego ten drugi ideał nauczyciela uważam za wyższy, raczej za bardziej odpowiadający szkole, choć pozornie tamten zdaje się przecież odpowiedniejszy? Szkoła przygotowuje do życia i tylko o tyle jest dobra, o ile to swoje zadanie spełni — a życie ma swoje prawa i nie słucha nikogo, kto tym prawom się sprzeciwia. — Życie mówi: Oto ten, co ma dla mnie przygotować człowieka, musi mnie znać, musi brać żywy udział we wszystkim, co ja tworzę; musi mieć swoje pragnienia i ideały, musi mieć czas na przemyślenie i doświadczenie swoich prawd. Jak nie będzie mędrce człowiek żyjący tylko teorią, który od książki oczu nie podnosi, ale człowiek twórca, który szuka swych prawd i ukochał je, choć mniej siedzi nad książkami, mniej warzy w laboratorjach — tak nie będzie umiał wychowywać w życiu ten, któremu się nie zostawi czasu, aby je znał, aby w niem brał udział, aby żył ideami żywymi, cierpiał i radował się tem, co się dzieje w jego ojczyźnie, pragnął wpływać na zmiany i miał możliwość wpływania. Taki nauczyciel wychowawca, który odbije swoje pięć godzin rano, mając nawet pauzy zajęte opieką, a po południu jeszcze idzie do szkoły na kółka, na wycieczki z młodzieżą, a potem poprawia zadania, przygotowuje się do lekcji i tak ciągle, ustawicznie tej tylko młodzieży czas poświęca — nie robi przez swój wpływ tyle przez całe lata, ile wychowawca człowiek przez krótkie chwile zrobić może. Młodzież odczuwa wszystko lepiej, serdeczniej, niż ludzie dojrzały, młodzież kocha zapal i umiłowanie prawdy — ten pocziwy, dobry, złoty wychowawca musi się jej znudzić, nie potrafi obudzić zapалу i entuzjazmu. Młodzież patrzy na to, co też ten wychowawca robi poza szkołą, jej im-

ponuje jego praca naukowa czy społeczna, czy artystyczna, ją pociąga człowiek, który poza szkołą coś robi, coś kocha, czegoś pragnie. Na to wszystko musi mieć nauczyciel czas — szkoła nie może mu zajmować wszystkich chwil, w których jest zdolny do pracy. Jeśli praca fizyczna, która przecież nie wyczerpuje ani w przybliżeniu tak sił człowieka jak umysłowa — została tak wydatnie ograniczona na korzyść jednostek — cóż dopiero mówić o pracy umysłowej? A tymczasem szkolnictwo nasze dąży w zupełnie przeciwnym kierunku — dąży do zajęcia całkowitego jednostki dla szkoły, do zajęcia jej wszystkich sił i uniemożliwienia wszelkiej twórczej pracy. Jeśli przy nadużyciu pracy fizycznej jednostki, ona tylko sama ponosi szkodę, to przy nadużyciu pracy umysłowej nauczyciela, nie on tylko jest pokrzywdzony, ale w najwyższym stopniu pokrzywdzona jest szkoła. Pokrzywdzona jest z dwojakiich względów: nauczyciel nie ma należytej energii i zapału, które jedynie są wartościami wychowawczymi i staje się niewolnikiem wykonującym swą robotę — a także nie ma większego celu w życiu, celu, który jedynie czyni z niego jednostkę nieprzeciętną, zdolną do poznania młodzieży i oddziaływania na nią prawdziwie, na dłuższą — na przyszłość.

Nauczyciel taki, który ma oddziaływać na młodzież, może pracować poza szkołą w różnych kierunkach. Naturalnie mówię o ideale, bo przeciętny nauczyciel, jakich jest większość, będzie tylko dbał o swoje osobiste sprawy, o zyski, a nie zajmie go żadna idealna praca. Może więc ten nauczyciel, którego stawiam wyżej, być tylko wychowawcą albo oddać się pracy naukowej albo pracować literacko albo wreszcie brać udział w życiu społecznym i politycznym. Tu właśnie zasadnicza różnica między tem, co było w niewoli, a tem, czego wolność wymaga. W niewoli uważało się, że nauczyciel winien stronić od polityki, by uczeń nie dowiedział się, jakie on ma poglądy, by nie wprowadzał do nauki pierwiastka politycznego. Tak samo uważano, że niepotrzebna jest jego praca naukowa, bo go zbyt odrywa od szkoły, ani twórczość artystyczna z tych samych względów. Te pojęcia stanowiły opinię pospolitą, ponieważ wychodziły od władz — opinia zaciężyła na szkole niewolnej. Nauczyciel mechanik, nauczyciel ograniczony wychowawca zajęty od rana do nocy szkołą lub lekcjami, nie mógł mieć wpływu na młodzież, nie mógł jej wychować samodzielnie, wpajać ideały wielkie, na których poznanie nie miał czasu. Najpierw kuł do egzaminu sam, a potem kuł również do różnych egzaminów z uczniami i nie umiał im wlać żadnej miłości do rzeczy większej niż szarość dnia, a jeśli który uczeń tę miłość czerpał z siebie, ze swoich zdolności, to ją zabijał swą zbytnią troską, swem zbytniem krepowaniem jego, zajmowaniem wszystkiego czasu dla szkoły, jak jemu zajmowano. To była szkoła niewoli — to był ideał nie nasz. Ideał polski czyni nauczyciela obywatelem przedewszystkiem. Każe mu, a nie tylko pozwala zaznajomić się ze wszystkim, czem naród żyje, żyć z nim, wpływać na życie. A na to wszystko musi mieć czas. Nie może być piastunką swego ucznia, zajętym od rana do nocy.

ale człowiekiem, mogącym się rozwijać, który przez godzin parę więcej robi, niż inny przez czas długi, krótszym swym wpływem zaznaczy ślady wyraźniejsze na życie dalsze, niż inny ciężką, długą, męczącą pracą.

A już nietylko dla szkoły, ale dla całego nowego, przyszłego życia w obecnych warunkach jest rzeczą groźną odsuwanie nauczycieli od wpływu na życie, zajęcia ich tylko szkołą. Ten ideał pierwszy, który przedstawiłam, jest ideałem wręcz szkodliwym, szkodliwym szczególnie dzisiaj, gdy mamy taki zastraszający brak inteligencji na wszystkich polach.

W czymże ręku będzie spoczywać kierunek pracy społecznej i politycznej, jeśli usuniemy od niego taką olbrzymią gałąź inteligencji, jaką stanowi nauczycielstwo? Ta część, która zostanie, nie wystarczy na to, by wpływać swą przewagą duchową na życie, na jego kierunek, więc muszą nań wpływać różnego rodzaju karierowicze, nie przygotowani do tego, by ująć całość zagadnień, niezdolni do pracy ideowej lub choćby tylko bezinteresownej. Ten czynnik inteligencji wśród nauczycielstwa (a mówię o nauczycielstwie różnych rodzajów) musi być wciągnięty do pracy. Nie wynika z tego, że przez to polityka będzie wprowadzona do szkoły, bo to jest zupełnie inna sprawa — wynika tylko to, że nauczyciel, jeśli ma do tego zdolności, nietylko może, ale powinien do spraw politycznych się mieszać i na nie wpływać poza swą pracą szkolną.

Nauczycielom, którzy mają inne zamiłowania, także musi być dany czas, aby się im poza szkołą oddawać mogli, a jeśli ich nie mają, to obowiązkiem władz, byłoby raczej zamiłowanie takie budzić, niż do nich zniechęcać albo je zgoła uniemożliwiać przez zajmowanie wszystkiego czasu w szkole. Nawet tam, gdzie najgorsze warunki, gdzie największy brak nauczycieli, musi im się zostawić przynajmniej tyle czasu, by mogli swoje wiadomości pogłębiać i wypełniać przez lekturę, przez twórczość z postępow nauki. A to wszystko zejdzie za płon daleki, jeśli jako ideał postawimy wychowawcę, spełniającego sumiennie bardzo swe obowiązki, ale zajęty tylko szkołą — zmęczenie nie pozwoli takiemu nauczycielowi iść dalej już choćby tylko w granicach swej specjalności.

Wobec różnorodności i ciągłej zmiany przepisów, co przy nowej, zaczynającej administracji jest nieuniknione, wobec nadmiaru rozkazów, które nie zawsze liczą się z czasem i możliwością wykonania, wobec jeszcze ciągle ciężającej nad nowym życiem szkolnym formalistyki, będzie nauczyciel, chcąc się zbliżyć do takiego ideału, myślał przede wszystkim o odsiedzeniu wszystkich godzin przepisanych, o popisaniu się, ile z uczniami przebywał, ile im czasu poświęca — potem o wypełnianiu wszystkich kratek i wszystkich sprawozdań, gdzieby się mógł tem wszystkim pochwalić, a nie znajdzie już czasu (ponieważ i tu panuje prawo nieprzenikliwości) na pracę nad sobą, na pracę twórczą czy społeczną. Jeśli postawimy ten drugi ideał jako wyższy, to wprowadzie nie będziemy mieć tak szumnych sprawozdań, dobrze wypeł-

nionych kratek, ustawicznej kontroli ucznia, ale będziemy mieć za wychowawców ludzi, którzy coś przedstawiają, ludzi, którzy do czegoś w życiu dążą, którzy to życie potrafią kształtować, a więc i do niego lepiej przygotować.

Pozostaje jeszcze obawa, czy postanowienie takiego ideału nie byłoby pretekstem dla uchylających się od pracy do niespełnienia jej pod pozorem pracy nad sobą. Tę obawę odrzucam z oburzeniem; a wspominam o niej tylko jako o zabytku z niewoli. Jeśli nauczycielstwo byłoby tak mało warte, jeśliby tak pojmowało swe zadanie w ojczyźnie, to nie spełniłoby swych obowiązków nigdy, nawet wobec największej kontroli i najściślejszych przepisów ograniczających. Owszem doświadczenie uczy, że im przepisy bardziej ograniczają jednostkę, a ta jednostka poczucia moralnego ma mało, to tem mniej tych przepisów słucha — a długo jeszcze ścisła kontrola nad wykonywaniem rozporządzeń będzie u nas bardzo trudna. Dlatego, uważając ideał pierwszy nauczyciela za zasadniczo niższy, uważam go w czasach dzisiejszych za wręcz szkodliwy, a wszystko, co dąży do jego ugruntowania za sprzeczne z interesem szkoły i państwa. Walczyć z nim musi świadoma część społeczeństwa, walczyć muszą ci wszyscy, którym chodzi o to, abyśmy wychowywali ludzi samodzielnych, twórczych, a nie ciche, potulne jednostki, przyzwyczajone do chodzenia na pasku i aby wszystko, co jest twórcze wśród nauczycielstwa nie usuwało się od niego, mając ujętą możność pracy nad sobą i pracy twórczej. Nawet to hasło, dzisiaj tak popularne; Wszystko dla młodzieży, nic dla nauczyciela — każe iść za ideałem drugim, jeśli jest dobrze pojęte. Bo nie ten daje młodzieży wiele, kto wiele z nią przebywa, ale ten, którego wpływ jest trwały — a trwale wpływać może tylko człowiek pełny, człowiek twórczy, jakim musi być nauczyciel polski w przyszłości.

Stefanja Tatarówna.

Stosunek szkoły powszechnej do średniej.

Nowa epoka kulturalna, jaka nastała w dziejach ludzkości, wyciska swe piętno na organizacji szkolnictwa. Zjawisko to jest zupełnie naturalne, powtarza się ono ustawicznie w dziejach wychowania, albowiem szkoła jest odbiciem stosunków społeczno-politycznych i kulturalnych, panujących w poszczególnych epokach dziejowych. Dokonuje się obecnie proces demokratyzacji w systemie wychowania publicznego i państwowego. Zanikają coraz widoczniej formy przedwojenne wychowania, których cechą była kastowość i zupełna odrębność poszczególnych typów szkoły. W najnowszych ustawach edukacyjnych państw europejskich, w szczególności Anglii (z r. 1918),

Francji, Niemiec, Czech, Austrii, Belgii ujawnia się duch współczesnej nam epoki. Zmniejsza się coraz więcej owa przepaść, jaka istniała przed wojną światową pomiędzy poszczególnymi kategorjami szkół, zanikają osobne szkoły ludowe dla biednych i osobne szkoły dla zamożnych i uprzywilejowanych, dla dzieci społecznie wyżej postawionych. Kastowość w szkolnictwie, podobnie jak w życiu społeczno-politycznem ustępuje miejsca idei demokratyzacji. Nie trzy rodzaje, trzy kategorje szkół, ale trzy stopnie, trzy fazy wychowania i kształcenia — oto myśl przewodnia nowoczesnego ustawodawstwa. Szkoła powszechna, elementarna dla wszystkich dzieci, jako stopień pierwszy, — średnia ogólnie kształcąca i zawodowa jako stopień drugi — wreszcie szkoła wyższa jako stopień trzeci tworzy się w jednolitym systemie wychowania publicznego.

Z takiego ujęcia systemu edukacyjnego płynie postulat organicznego związku pomiędzy poszczególnymi stopniami, tudzież postulat udostępnienia młodzieży wszystkich stopni szkolnych, bez względu na jej stosunki społeczne i ekonomiczne. Jedynie odpowiednie zdolności, wrodzone skłonności i zamiłowania rozstrzygają o przejściu młodzieży do następnego z kolei stopnia szkoły. Podstawą tej budowy systemu edukacji narodowej jest szkoła powszechna, która w naszym państwie według ogólnie panującej i ustalonej już opinii ma być conajmniej siedmioletnią, obowiązkową dla dzieci od 6 do 13, względnie od 7 do 14 roku życia. Pod tym względem panuje w sferach społeczeństwa i nauczycielstwa prawie zupełna zgodność. Duża natomiast rozbieżność zdań istnieje dotąd jeszcze co do ustroju szkoły średniej ogólnie kształcącej i jej stosunku do szkoły powszechnej. Jest to obecnie zagadnienie bardzo żywotne, szeroko dyskutowane zarówno w kołach nauczycielskich, jak i w łonie Ministerstwa Oświecenia. Wszechstronne omówienie i oświetlenie tej kwestji jest konieczne dla ujednostajnienia poglądów w sferach kompetentnych, dla jaknajlepszego rozwiązania sprawy z punktu widzenia przyszłego rozwoju całokształtu wychowania wogóle, a w szczególności dobra szkoły powszechnej i średniej. Zastanówmy się nad poglądami, jakie obecnie panują w sferach zawodowych na stosunek szkoły powszechnej do średniej ogólnie kształcącej.

Według projektu opracowanego przez Sekcję szkolnictwa średniego Ministerstwa W. R. i O. P. mają być zorganizowane w naszym państwie szkoły średnie ogólnie kształjące pięć klasowe (pięcioletnie). Projekt przewiduje cztery typy tych szkół, a mianowicie: 1. gimnazjum z oddziałem matematyczno-przyrodniczym, 2. gimnazjum z oddziałem humanistycznym (bez języków klasycznych), 3. gimnazjum z oddziałem humanistycznym z łaciną, 4. gimnazjum z oddziałem klasycznym (z łaciną i greką). Do I klasy pięcioletniego gimnazjum któregośkolwiek wymienionych typów wstępuje młodzież w myśl projektu Ministerstwa po skończeniu sześciu klas szkoły powszechnej. Program naukowy ostatnich klas szkoły powszechnej, w szczegól-

ności V i VI-tej, powinien być dostosowany do potrzeb gimnazjum ¹⁾.

Punktem wyjścia w omówieniu stosunku szkoły powszechnej do średniej jest przyjęcie zasady, że szkoła powszechna jest podstawą całego systemu edukacji, z niej wypływają i do jej programu nawiązują następne stopnie szkolnictwa, t. j. szkoły średnie ogólnie kształcące i średnie zawodowe. Z takiego założenia wynika, że na ustrój, na cel i zadanie szkoły powszechnej, na jej program nie mogą wpływać programy szkół średnich, nie mogą decydować potrzeby gimnazjów. Celem i zadaniem szkoły powszechnej nie jest przygotowanie do szkół średnich ogólnie kształcących, ma ona bowiem o wiele szersze zadania. W niej wychowuje się cały naród, ona kształci wszystkich przyszłych obywateli i stąd celem szkoły powszechnej jest wychowanie człowieka etycznego, uzdolnionego do pracy produktywnej. Szkoła powszechna musi być tak zorganizowana, aby dziecko wyniosło z niej warunki i możliwości rozwoju swych wrodzonych sił duchowych i fizycznych; dalszy zaś rozwój odbywać się może nie tylko w szkole średniej ogólnie kształcącej, ale także i w różnych szkołach średnich zawodowych, albo wreszcie w szkole uzupełniającej i w różnych zawodach praktycznych, jakie młodzież obierze tuż po skończeniu szkoły powszechnej.

Nie można się tedy zgodzić na stanowisko, jakie zajęła Sekcja szkolnictwa średniego. We wspomnianej wyżej publikacji obrali autorzy jako punkt wyjścia w systemie szkolnictwa ustrój szkoły średniej ogólnie kształcącej, do jej potrzeb i programu nagięli program szkoły powszechnej i jej cele. „Przygotowanie do rozpoczęcia nauki — czytamy w „Projekcie“ Sekcji szkolnictwa średniego w „oddziale“ wyższym (w przyszłości w „szkole średniej“), którego według naszych programów miały dostarczyć uczniom trzy niższe klasy szkoły średniej, w nowym ustroju będą im musiały dać klasy IV, V i VI szkoły powszechnej o siedmiu nauczycielach, lub też klasy I, II i III szkoły wydziałowej. Stąd też postulatem szkolnictwa średniego — jak to podkreśla „Projekt“ — musi być przyjęcie dla tych klas szkoły powszechnej i wydziałowej programów, wypracowanych przez nas dla I, II i III klasy szkoły średniej“ ²⁾. Postulat ten wypłynął stąd, że w przyszłości z chwilą powstania pięcioletnich gimnazjów kl. I, II i III obecnej szkoły średniej czyli t. zw. podbudowa gimnazjalna przestanie istnieć, a zadanie jej podjąć mają ostatnie klasy szkoły powszechnej. Nastąpi kolejne odrywanie najniższych klas gimnazjalnych i wcielanie ich organicznie i zespalanie ze szkołą powszechną.

Stopniowe przekształcanie obecnego gimnazjum na 5 letnie szkoły średnie w myśl projektu Sekcji zmierza w zasadzie do zbudowania jednolitego systemu edukacji narodowej, ale z powodu nieracjonalnego ujęcia stosunku do szkoły powszechnej powstaje

¹⁾ Program naukowy szkoły średniej. Projekt wypracowany przez Sekcję szkolnictwa średniego Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa 1919.

²⁾ Program naukowy szkoły średniej. Str. 151.

w tej budowie poważna rysa. Koncepcja 5 letnich szkół średnich, mająca na celu ugruntowanie dobrej polskiej szkoły średniej, nie powinna być równocześnie przeszkodą w przyszłym rozwoju pełnej 7 klasowej szkoły powszechnej przez stawianie postulatu, dotyczącego jej ustroju i programu. Postaramy się wykazać, że postulat Sekcji szkolnictwa średniego wypłynął z fałszywego założenia i że w razie jego urzeczywistnienia rozwój 7 klasowej szkoły powszechnej, jak i rozbudowa jednolitego systemu edukacji natrafiłaby na poważne trudności.

Szkola średnia ogólnie kształcąca, jako drugi stopień w systemie edukacji wpływa w sposób naturalny ze szkoły powszechnej, a więc nie może jej narzucać swego programu, ale przeciwnie nawiązywać powinna do tego, co zrobiła szkoła powszechna.

Szkola powszechna musi wypracowywać sama dla siebie programy, odpowiadające najlepiej jej celom i zadaniom. Zająć tu musimy analogiczne stanowisko, jakie zajął b. minister p. Tadeusz Łopuszański w swym referacie, na Sejmie nauczycielskim. „Zadaniem szkoły średniej — mówił p. Łopuszański — jest rozwijanie fizycznych, intelektualnych i moralnych sił młodzieży. Wszelkie inne cele, jak przygotowanie do studiów wyższych, nie mogą być miarodajnymi dla ustroju, programów i metod szkoły średniej; mogą o tyle tylko być przez nią podejmowane, o ile nie utrudniają osiągnięcia głównego celu, którym jest rozbudzanie intelektualnych zamiarów, uzdolnienie do samodzielnej pracy i wszechstronny rozwój duchowy”¹⁾.

Program szkoły powszechnej musi być zgodny z zasadą psychologiczną, t. j. dostosowany do rozwoju duchowego młodzieży w tym okresie kształcenia, tudzież z zasadą biologiczno-społeczną, według której uwzględniony być winien przedewszystkiem materiał naukowy, mający znaczenie dla przyszłego produktywnego życia indywidualnego i społecznego jednostki. Czy program narzucony ostatnim klasom szkoły powszechnej zgodny będzie z temi zasadami, skoro „Projekt” już *a priori* przesądza zakres materiału i czas nauki z punktu widzenia ustroju i potrzeb szkoły średniej? Jest to stawianie gmacchu od średnich pięt, zamiast od fundamentów.

Według „Projektu” przechodzi młodzież odpowiednio uzdolniona po skończeniu VI kl. szkoły powszechnej do I kl. 5 letniego gimnazjum, reszta zaś zostaje w szkole powszechnej jeszcze rok jeden, poczem wstąpić może do różnych średnich szkół zawodowych lub też wprost do zajęć praktycznych. Takie ujęcie stosunku szkoły średniej do powszechnej sprzeciwia się zasadzie demokratyzacji w szkolnictwie i narusza jednolitość systemu edukacyjnego. Idea demokratyzacji i zasada jednolitości w systemie szkolnictwa polega na tem, by każdemu dziecku normalnie rozwiniętemu dać pewne minimum wykształcenia, konieczne dla przyszłego życia obywatelskiego, następnie aby każdemu dziecku dać możliwość dalszego kształcenia i uprzysięgnąć mu tę szkołę, względnie ten kie-

runek i rodzaj pracy, który najbardziej odpowiada jego wrodzonym uzdolnieniom i zainteresowaniom. Dzielenie dzieci już po kl. VI-tej szkoły powszechnej sprzeciwia się tym zasadom i oto nasuwa się postulat, by każde dziecko kończyło najpierw szkołę powszechną siedmioletnią, poczem dopiero nastąpić winno zróżnicowanie, skierowanie młodzieży na dalszą drogę kształcenia, zgodnie z jej uzdolnieniem, z jej skłonnościami.

Selekcja młodzieży, dokonywana już po kl. VI-tej, a więc w 12 czy 13 roku życia jest i ze stanowiska psychologii dziecka przedwczesna. W naszym klimacie następuje okres pokwitania zazwyczaj w 13 lub 14 roku życia i w tym czasie ogromnie ważnym i przełomowym w życiu jednostki, ujawniają się zazwyczaj zamiłowania i skłonności. Młodzież uświadamia sobie wyraźniej swoje zainteresowania i następuje odpowiednia pora dla obrania najodpowiedniejszego kierunku w dalszem kształceniu. Zagranica wprowadza już w życie instytucje, mające na celu zajęcie się młodzieżą 14 letnią, kończącą szkołę elementarną. Na podstawie obserwacji nauczyciela w szkole i wyników badań psychologicznych wydają owe instytucje opinie o każdym wychowanku szkoły elementarnej celem skierowania go do najodpowiedniejszego dlań zawodu, względnie do szkoły, najbardziej odpowiadającej jego wrodzonym zdolnościom. Selekcja, dokonana w myśl „Projektu” już po kl. VI-tej szkoły powsz., będzie również przeszkodą w rozwoju pełnej 7 klasowej szkoły powszechnej. Klasa VII-ma będzie niejako przeznaczoną dla młodzieży mniej wartościowej pod względem intelektualnym, może nawet jako „klasa ośla”, „mądrzy” bowiem poszli po VI kl. do gimnazjum. Siedmioklasowa szkoła powszechna zdobędzie dopiero wówczas warunki rozwoju, jeśli będzie istotnie powszechną, t. zn. obowiązkową przez lat siedm dla wszystkich dzieci normalnie rozwiniętych. Ustanowienie dla jednych dzieci sześcioletniego, dla drugich zaś siedmioletniego okresu uczęszczania do tej szkoły podważa zasadę powszechności.

Szkoła powszechna dać powinna warunki i możliwości dalszego rozwoju bez względu na kierunek, jaki dziecko wybierze. Po skończeniu szkoły powszechnej młodzież pójdzie nietylko do szkoły średniej ogólnie kształcącej, ale i do szkoły średniej zawodowej; a więc do przemysłowej, rolniczej, górniczej, handlowej i t. d. I podobnie jak do przyszłych 5 letnich gimnazjów, taksamo i do szkół zawodowych powinna iść młodzież należycie uzdolniona. Sądźmy, że dzisiaj nikt twierdzić nie będzie, jakoby szkoły średnie zawodowe były mniej wartościowe w porównaniu ze szkołami ogólnie kształcącymi i że im wystarczy materiał uczniowski mniej wartościowy pod względem intelektualnym. Utało się w naszym społeczeństwie, w szczególności w sferach nauczycielskich mniemanie, jakoby tylko z gimnazjów wychodzili „duchowi przywódcy” narodu. Czy nie należałoby poddać rewizji tego utartego przeświadczenia? Czy naprawdę na różnych polach pracy kulturalnej, w dziedzinie rolnictwa, przemysłu, górnictwa i t. p. nie spotykamy przywódców duchowych — ludzi twórczych, których wydały szkoły techniczne, a którzy posuwają naprzód rozwój kultury? Czy w dzi-

wają się poważne wątpliwości co do wyników nauki wobec takiego przeładowania. Podobnie ma się sprawa i co do innych przedmiotów nauki. W kl. VII-mej według obecnego programu niema historii, a w jej miejsce uczy się „nauki o Polsce współczesnej“.

Jak już wspomniano, „czapka“, którą ma dać kl. VII, mają być wiadomości o prawach i obowiązkach obywatelskich, pouczenia higieniczne, wiadomości praktyczne z różnych dziedzin wiedzy. Gdybyśmy przyjęli, że owa „czapka“ jest potrzebna, należałoby nią przyozdobić głowy wszystkich uczniów, także i tych, którzy idą do gimnazjum, bo przecież nie mamy pewności, czy wszyscy z nich dojdą do klasy ostatniej 5 letniej szkoły średniej, która im dopiero ma dać „czapkę“. Statystyka przekonałaby nas, że wcale znaczny procent uczniów opuszcza gimnazjum wcześniej — przed ukończeniem i przenosi się do innych szkół lub do zawodów praktycznych. Ta więc młodzież pozbawioną byłaby „czapki“ w zupełności.

W żądaniu, by młodzież już po VI kl. szkoły powszechnej wstępowała do gimnazjum, jest jeden poważny argument, zasługujący na rozpatrzenie. Jest nim kwestia wieku. Gdybyśmy przyjęli początek obowiązku szkolnego siódmy rok życia, wówczas przy normalnym biegu nauki kończyłby uczeń szkołę powszechną w 14 roku życia, a 5-letnie gimnazjum dopiero w 19-tym, zamiast jak jest obecnie w 18 roku życia. Przedłużenie studiów o rok ma doniosłe znaczenie dla życia gospodarczego i ekonomicznego społeczeństwa. Rok ten może zaważyć w bilansie gospodarki społecznej w kierunku ujemnym. Dlatego też jesteśmy za przyjmowaniem do klasy I szkoły powszechnej dzieci sześciolletnich, o ile są dostatecznie rozwinięte pod względem fizycznym i umysłowym. Dzieci zaś słabiej rozwinięte rozpoczynająby naukę w 7 roku życia — i od tego roku obowiązywać też winien przymus szkolny. Takie rozwiązanie umożliwiłoby przeważnej ilości młodzieży dostatecznie rozwiniętej ukończenie studiów w szkole średniej już w 18 roku życia, część zaś kończyłaby ewentualnie dopiero w 19 roku, co zresztą i obecnie nie należy do wyjątków.

Tak więc wszystkie przytoczone tu motywy przemawiają przeciw takiemu ujęciu stosunku szkoły powszechnej do średniej, jakie proponuje „Program naukowy szkoły średniej“. Nietylko ogół nauczycielstwa szkół powszechnych, ale i poważna część nauczycielstwa szkół średnich wysuwa obecnie postulat, by młodzież przechodziła do I klasy 5 letnich gimnazjów dopiero po skończeniu pełnej siedmioklasowej szkoły powszechnej. Ta zgodność zapatrywań ujawniła się w pracach, jakie podjęły Komisja Referentów Krakowskiego Koła T. N. S. W. i Krakowska Komisja Szkolna Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Przez szereg miesięcy w ciągu ub. roku szkolnego 1920/21 pracowały połączone Komisje nad ustaleniem racjonalnego stosunku między obu stopniami szkół. Po przyjęciu zasad ogólnych, które podajemy osobno, opracowały Komisje w osobnych sekcjach jednakowe programy naukowe dla klasy V, VI i VII

szkoły powszechnej, względnie dla I, II i III podbudowy obecnej szkoły średniej. Program został rozłożony równomiernie i zastosowany do rozwoju umysłowego dzieci. Celem zapoznania i zainteresowania szerszych sfer nauczycielstwa umieszczamy również program naukowy, opracowany przez poszczególne sekcje i przedłożony już Ministerstwu. W razie przekształcenia szkół średnich na 5 letnie gimnazja w myśl projektu Ministerstwa Oświaty, szkoła średnia będzie mogła budować na silnych fundamentach, jakie da dobra 7-klasowa szkoła powszechna. Okres kształcenia młodzieży, kończącej szkoły średnie, będzie trwał tak długo, jak obecnie, t. j. lat 12, tylko z tą różnicą, że nie po kl. IV-tej szkoły powszechnej, ale po VII-mej nastąpi selekcja, że wszystkie dzieci będą pobierały wspólnie naukę przez lat siedem. Jeszcze trzy lata pozostaną dzieci w szkole powszechnej, poczem część, odpowiednio uzdolniona przejdzie do 5 letnich szkół średnich, a więc dzisiejszy okres ośmioletniej nauki w gimnazjum nie będzie skrócony, a tylko rozkład okresów kształcenia, organizacja i cały system edukacji przybierze formy racjonalne, zgodne z duchem epoki. Na takim rozwiązaniu stosunku dwu stopni edukacji zyska zarówno szkoła powszechna, jak i średnia ogólnie kształcąca.

H. Rowid

Program naukowy

**kl. V, VI i VII szkoły powszechnej tudzież I, II
i III szkoły średniej ogólnie kształcącej.**

Krakowska Komisja Referentów T-wa Naucz. Szkół Wyż. w połączeniu z Komisją szkolną Związku Pol. Naucz. szkół powszechnych zajmowała się w miesiącu maju i czerwcu na kilku posiedzeniach plenarnych i sekcyjnych stosunkiem szkoły powszechnej do podbudowy gimnazjalnej. Wynikiem rozważań są następujące zasady ogólne i szczegółowe wskazania dotyczące ujednostajnienia programu naukowego.

Zasady ogólne.

Zważywszy, że nauka szkolna może rozpocząć się już po skończonym szóstym roku życia, a przymus szkolny ma obowiązywać dopiero po skończonym siódmym roku życia, należy przypomnieć, że większość dzieci w Polsce rozpocznie naukę po 6 roku życia, wobec czego warunkiem przejścia do I klasy pięcioletniego gimnazjum powinno być ukończenie całej siedmioletniej i siedmioklasowej szkoły powszechnej.

Celem ułatwienia przejścia z jednej szkoły do drugiej, zwłaszcza zaś w celu zastąpienia w mniejszych miasteczkach i większych wsiach obecnego niższego gimnazjum, program naukowy gimnazjalnej podbudowy powinien być identyczny z trzema wyższymi klasami szkoły powszechnej, a oddziały V, VI i VII szkoły pow-

szecznej powinny odpowiadać I, II i III klasie podbudowy gimnazjalnej, nie zaś, jak jest obecnie, gdzie IV, V i VI kl. szkoły powszechnej odpowiadają I, II i III kl. podbudowy gimnazjalnej. Także uprawnienia, jakie daje jedna szkoła, powinny znaleźć zastosowanie wobec drugiej.

Na czas przejściowy, dopóki szkoły powszechne nie posiadają odpowiednio przygotowanych sił nauczycielskich, trzy niższe klasy gimnazjalne mogą być połączone z pięciu klasami gimnazjalnymi, jednakowoż takie fakta nie powinny przeszkadzać tworzeniu odrębnych szkół powszechnych 7 letnich i 7 klasowych, jakoteż właściwych 5 letnich gimnazjów.

Takie postawienie i rozwiązanie kwestji służy zarówno dobru szkoły powszechnej, która nabędzie większej wartości społecznej, jakoteż przyniesie korzyść szkole średniej, bo przez możliwość pójścia do różnych szkół zawodowych po skończeniu szkoły powszechnej dokona się w znacznej mierze naturalna selekcja; skutkiem czego tylko materiał doborowy pod względem intelektualnym zwróci się do szkoły średniej.

Plan godzin szkolnych.

Przedmioty:	V I	VI II	VII szk. powsz. III gimnazjum
Religia	2	2	2
J. polski	5	4	4
J. obcy	4	4	4
Rachunki z geometrią	4	4	4
Przyrodoznawstwo	2+(2)	2+(2)	2+(2)
Fizyka z chemią	1+1	1+2	2+1
Geografia	2+(2)	2	2
Historja	2	2	2
Rysunki	2	2	2
Śpiew	1	1	1
Praca ręczna	2	2	2
Gimnastyka	4/2	4/2	4/2
R a z e m	30+(3)	30+(2)	30+(2)

Język polski.

Podstawą wspólnego Programu uczynić należy Program gimnazjalny, w którym cel nauki ujęto głębiej, a wskazówki metodyczne są treściwe i lepiej celowi odpowiadają. (Wskazówki metodyczne dla szkół powsz. mogą służyć jako szczegółowe instrukcje).

Co do podręczników t. zw. Czytanek zaznacza Komisja, że poza Czytankami najlepiej odpowiadają celowi całe utwory w takich wydawnictwach. Uczniowie mogą czytać utwory w całości, interesują się więcej nauką, otrzymują podwalinę pod ewent. naukę literatury. Odnosi się to szczególnie do utworów literatury pięknej. Ustępę treści rzeczowej powinny być w osobnej czytance. Komisja zwraca uwagę na brak ustępów rzeczowych w czytanekach (np. Reitera), a przecież lekcje języka polskiego dają i powinny dawać sposobność do omawiania różnych kwestyj, na czym zyskuje i właściwa nauka języka. (Wyrażenia techniczne, zaznajomienie dzieci choćby z nazwiskami wybitnych uczonych polskich). Program gimnazjalny można zatrzymać, zmieniając:

1. Układ materiału gramatycznego.

2. Przeprowadzić rewizję i inny wybór lektur dla kl. VII powsz. (wzgl. III gimn.).

Gramatyka: W szkole powszechnej przyjąć 3-letni kurs gramatyki (w Programie minist. 2-letni).

Materiał rozdzielić koncentrycznie na lat 3; w kl. V, VI, VII, (I, II, III g.) przerobić pewne partie z nauki składni, odmieni, głosowni, nawiązując przepisane wiadomości z etymologii.

Plan następujący:

Z kl. IV przynoszą uczniowie:

1. Biegłość w wyróżnianiu podstawowych części mowy (odmiennych i nieodmiennych).

2. Znajomość odmian rzeczownika, przymiotnika, zaimka, czasownika.

3. Rozróżnianie zdań prostych a rozwiniętych, pojedynczych a złożonych.

4. Rozkładanie wyrazów na zgłoski i głoski, odróżnianie samogłoski i spółgłoski.

Kl. I. wzgl. V.

1. Zdanie rozwinięte.

2. Kategorie znaczeniowe zdań.

3. Pojęcie zdania złożonego.

4. Narządy mówienia — artykulacje, głoski, samogłoski, spółgłoski, zgłoski. Głoski dźwięczne i bezdźwięczne.

5. Akcent gramatyczny, logiczny.

Kl. II. wzgl. VI.

1. Składnia zdania pojedynczego. Sposoby oznaczania podmiotu, orzeczenia, dopełnień i określeń. Związki rządu, zgody i przynależności.

2. Deklinacja części mowy imiennych.
3. Częstki znaczeniowe wyrazów: rdzeń, przedrostek, przyrostek. Częstki fleksyjne: temat, końcówka.
4. W związku i w zakresie odmian zmiany fonetyczne głosek: miękczenie spółgłosek, pochylenie i wymiana samogłosek, spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne, asymilacje.
5. Ćwiczenia w rozróżnianiu akcentu gramat. i logiczn.

Kl. III. wzgl. VII.

Plan Ministerstwa dobry. (Uzupełnić powtórzeniem głosowni i etymologii w zakresie czasownika).

Lektura.

Byłoby odpowiedniem ułożyć katalog lektur szkolnych i domowych na każdą klasę. W doborze lektur uwzględni nauczyciel wiek, rozwój umysłowy, oraz materiał naukowy danej klasy. (Lektury na tle historycznem nawiązać do nauki historii).

Uważamy za niezbędne oraz polecenia godne

Lektury dla kl. VII. wzgl. III. gimn.

- Kochanowski: Psalm o niewoli babilońskiej
Sobótka, pieśń XII.
- Skarga: Kazanie o miłości Ojczyzny, wyd. Ojczyzna
a okręt.
- Krasicki: Bajki (już w V. wzgl. I.).
Przygody Doświadczyńskiego, wyjątek.
- Karpiński: Pieśni religijne (już w V. wzgl. I.).
- Brodziński: Wiesław
- Mickiewicz: Świtez, Grażyna
Stepy Akemańskie
II. cz. Dziadów (wyjątki) III. część Dziadów mian.
Opowiadanie Sobolewskiego.
Do matki Polki. — Śmierć pułkownika.
Pan Tadeusz (od kl. V. wzgl. I. mają uczniowie
czytać wyjątki w oryginale).
- Syrokomla: Drobne utwory (od kl. VI. wzgl. II.). Jan Dęboróg.
- Ujejski: Maraton. — Pogrzeb Kościuszki.
- Słowacki: Jan Bielecki. — Hymn na morzu.
- Sienkiewicz: Janko muzykant. — Z pamiętników nauczyciela.
Latarnik. Wyjątki z Trylogii. (Polecamy wydawnictwo Uniwersytetów ludowych i Młodzieży szkolnej).
- Konopnicka: Nowele. — Jaś nie doczekał. — W piwnicznej izbie. — Do granicy.
- Korzeniowski: Mnich.
- Wincenty Pol: Pieśń o ziemi naszej. (wyjątki) (już od kl. V. wzgl. I.).
- Lenartowicz: Wiecznie to samo.
Wiochna. — Jagoda.

Adam Asnyk: Drobne liryki mian. Echo kołyski.

Szymański: Sruł z Lubartowa.

Orzeszkowa: Nowele (niektóre)

Reymont: Z ziemi chełmskiej (wyjątki).

Uwaga: Utwory tu polecane powinny być czytane już od kl. V. szk. powszechn. z uwzględnieniem stopnia trudności. Wielka ich liczba pochodzi stąd, że chcemy zostawić nauczycielowi swobodę wyboru. Rzeczy obowiązkowe poza Panem Tadeuszem są to utwory drobne, nadające się do szczegółowego rozbioru i odznaczające się wartością wychowawczą.

Język obcy.

1. „Cel” przyjmujemy w brzmieniu, celu nauczania na stopniu niższym (w progr. minist. dla gimn. wyższ. 1920 str. 12).

2. Program a) rzeczowy odpowiadać będzie w kl. I. II. III. dotychczasowemu programowi kl. II. III. IV. szkół gimn. (t. j. V. VI. VII. szk. powsz. z opuszczeniem wiadomości o kulturze danego narodu). Nauka języka obcego rozpoczyna się już w I. gimn. podbudowy, b) gramatyczny ma pozostać z kl. II. III. IV. gimn. jako krótszy a na ogół zgodny z programem kl. V. VI. VII. w szkole powszechnej.

3. Wskazówki metodyczne opierają się na tych samych zasadach, należałoby przyjąć na ogół wskazówki gimn. jako zwięzlejsze. Trzeba jednak uzgodnić ilość zadań i przyjąć jako zasadę 1 zadanie na 3 tygodnie. Rozszerzyć można natomiast tok lekcji według wskazówek dla szkół powszechnych, trzeba jednak usunąć wzmianki o tłumaczeniu.

4. Podręczniki: Uznać tylko podręczniki do metody bezpośredniej dostosowane. Usunąć Foglera, Osterloff, Stadnicką dla j. niemieckiego.

Podręczniki francuskie są zgodne z nową metodą; dla jęz. ang. należy podręcznik ułożyć.

Rachunki z geometrią.

1. Cel nauki.

a) Wyrobienie sprawności w działaniach na liczbach całkowitych i ułamkowych,

b) zaprawienie do samodzielnego wnioskowania, jak wogóle do jasnego orjentowania się w zjawiskach życia codziennego, w których występują cechy ilościowe,

c) zaznajomienie z zasadniczymi utworami geometrycznymi i stwierdzenie ich najprostszych cech,

d) zapoznanie z istot. rodzajami mierzenia, wyrobienie sprawności w samodzielnym wykonywaniu pomiarów,

e) wyrabianie zmysłu przestrzennego,

f) wdrażania do logicznego myślenia i dokładnego wyrażania się.

2. Program.

a) **Rachunki.** Klasa V. szkoły powszechnej = I. kl. szk. średniej (Podbudowa).

A. 4 działania liczbami całymi i wielkościami, wyrażonemi jednostkami wielorakimi (t. zw. liczbami wielorakimi) w różnorodnych zagadnieniach jako powtórzenie.

B. Rozszerzenie układu dziesiętkowego liczb na części 10-te, setne i tysięczne. Ćwiczenia w pisaniu i czytaniu liczb dziesiętnych. 4 działania na liczbach dziesiętnych.

C. Punkty: 1), 2), 3), 4) i 5) programu Ministerstwa W. R. i O. P. dla gimnazjum niższego.

Klasa VI. (II. kl. szkoły średniej).

A. Powtórzenie kursu klasy poprzedniej w celu osiągnięcia biegłości w posługiwaniu się łącznem liczbami całkowitemi i ułamkowemi.

B. Stosunki i proporcje.

C. Reguła trzech pojedyncza i złożona.

D. Rachunek procentu.

E. Ćwiczenia konkretne.

Klasa VII. (kl. III. szkoły średniej).

A. Rachunek spółki.

B. Obliczanie kursu monet. Zamiana waluty.

C. Arytmetyka ogólna. (Program ministerjalny dla szkół powszechnych: oddział V. punkt B.; oddział VI. punkt A. Z punktu B.: Diagramy tylko empirycznie).

D. Najprostsze równania stopnia pierwszego.

b) **Geometria.** Program szczegółowy.

Klasa V. (I. kl. szkoły średniej).

1. Bryły i ich granice: ściany, krawędzie, wierzchołki, sześciąt, graniastosłup kwadratowy, prostopadłościan, graniastosłup sześciokątny, ostrosłup, walec, stożek, kula.

2. Linje (krawędź) prosta i krzywa. Kreska, jako symbol linii. Kropka, jako symbol punktu. Prosta, (nieograniczona). Półprosta, promień). Odcinek. Oznaczanie (linij) literami. Porównywanie odcinków zapomocą nitki, paska papieru, miarki, cyrkla (znak: mniejszy, większy, równy). Mierzenie odcinka mniejszym odcinkiem. Działanie odcinkami.

3. System miar metrycznych. Jednostki miary długości. Mierzenie krawędzi sprzętów, brył, a potem odcinków metrycznymi jednostkami długości.

4. Powierzchnia płaska i krzywa. Mierzenie pól kwadratów dowolnym małym kwadratem.

5. System metryczny miar powierzchni. Pole kwadratu a) zapomocą nakrywania odpowiednią jednostką powierzchni, b) zapomocą pomiarów boków i łączenia przeciwległych punktów podziału, c) zapomocą samego pomiaru boku.

6. Mierzenie objętości sześciątów zapomocą objętości dowolnie obranego (małego) sześciątu.

7. System metryczny miar objętości. Objętość sześcianu a) zapomocą wypełniania jednostką objętości, b) zapomocą pomiaru krawędzi.

8. Kula. Linje na kuli.

9. Wzajemne położenie krawędzi opisanych brył. Kierunek pionowy, poziomy, ukośny. Krawędzie prostopadłe, równoległe, nachylone (zbieżne, rozbieżne), wichrowate. Kreślenie zapomocą lineалу i trójkąta drewnianego (ekierki) odcinków prostopadłych (sprawdzić podwójnie, na krzyż zgiętego kawałka papieru.) Kreślenie równoległych temi samemi przyrządami.

10. Skala. Odmierzanie odcinków w pewnej skali. Wyznaczanie rzeczywistych odległości z mapy.

11. Kąt i jego elementy. Oznaczanie kątów literami. Porównywanie kątów (wielkości rozchylenia ramion). Kąt prosty i półpełny, jako kąty stałe. Inne rodzaje kątów. Działania kątami. Mierzenie kąta dowolnym kątem coraz mniejszym. Stopień jako 90 -ta część kąta prostego. Kątomierz, jako kąt półpełny podzielony na 180° . Kąty przyległe. Kąty wierzchołkowe.

12. Trójkąt. Jego elementy składowe. Rodzaje trójkątów. Suma kątów w trójkącie (poglądowo). Kąt zewnętrzny trójkąta. Konstrukcja trójkąta z danych 3 boków. Przenoszenie kąta (wyprowadzone z poprzedniej konstrukcji).

Oddział VI. (kl. II. podbudowy).

1. Powtórzenie nauki o kątach.

2. Kąty powstałe z przecięcia 2 równoległych trzecią prostą. Konstrukcje równoległych a) zapomocą lineálu i ekierki (powtórzenie i wyjaśnienie), b) zapomocą wykreślenia cyrklelem kątów odpowiednich, względnie naprzemianległych.

3. Cechy przystawiania trójkątów.

4. Trójkąt równoramienny i symetria osiowa.

5. Dwa trójkąty równoramienne na podstawie. Przepoławianie kąta. Podział kąta na 2^{n} równ. części. Przepoławianie denka. Podział odcinka na 2^{n} równ. części. Kreślenie prostopadłych zapomocą cyrkla.

6. Trójkąt równoboczny i jego symetria. Trójkąt prostokątny o kącie ostrym $= 60^{\circ}$. Podział kąta prostego na 3 równe części.

7. Czworokąty i ich elementy. Klasyfikacja czworokątów. Równoległoboki i ich kwalifikacje; ich symetria. Konstrukcje czworokątów z elementów. Równoległe między równoległymi. Podział odcinka na dowolną ilość równych części (konstrukcyjnie).

8. Wielokąty i ich elementy. Podział wielokątów na trójkąty. Suma kątów wielokąta. Przystosowanie wielokątów. Wielokąty foremne. Ich symetria osiowa i środkowa.

9. Koło. Proste w odniesieniu do koła. Symetria osiowa koła. Obwód koła ($2\pi r$). Kąt środkowy i obwodowy. Stopień łukowy. Podział okręgu koła na równe części. Wielokąty foremne wpisane w koło i opisane na kole.

10. Odczytanie siatki z brył. Siatki brył. Klejenie.

Oddział VII. (kl. III. podbudowy).

1. Obwody figur płaskich.
2. Powtórzenie systemu metr. miar powierzchni.
3. Pola figur płaskich. Pole kwadratu i prostokąta. Odmierzanie i kreślenie prostokątów, mających dane pola. Równoważność figur.
4. Twierdzenie Pitagorasa i zastosowanie tegoż.
5. Zamiana równoległoboku (skośnego) na równoważny mu prostokąt. Pole równoległoboków ukośnych. Zamiana trójkąta na równoważny mu prostokąt (modele z kartonu). Pole trójkąta. Pole trapezu. Obliczanie pól wielokątów przez rozkładanie na trójkąty. Obliczanie pól wielokątów foremnych. Powtórzenie o wyznaczaniu długości okręgu koła. Pole koła. Pole wycinka i pierścienia kołowego. Obliczenie całkowitych powierzchni poznanych brył graniastych
6. Powtórzenie o skalach. Rysowanie przedmiotów prostokątnych (okien, ramek, ścian, szaf, płyty stołu) w pomniejszeniu według podanej skali. Obliczanie powierzchni izby szkolnej, sprzętów i t. p. Pomiar na wolnem powietrzu. Wytaczanie prostych i kątów. Zdejmowanie łatwych planów (pokoju, podwórza, ogrodu, etc.) i obliczanie ich powierzchni.
7. Powtórzenie systemu metr. miar objętości.
8. Objętość brył sześcianu, graniastosłupa kwadratowego, prostopadłościanu, graniastosłupa trójkątnego, i innych graniastosłupów prostych, walca prostego.

Ćwiczenia konkretne.

9. Stosunki i proporcje odcinków. Podobieństwo trójkątów (1 przypadek). Zastosowanie.

3. Wskazówki metodyczne.

Połączone komisje przyjmują jako obowiązujące ogólne wskazówki podane w programie ministerjalnym dla szkół powszechnych na str. 13-16. Szczegółowe wskazówki dodane do programu wspomnianego tudzież uwagi metodyczne podane w programie na gimnazjum niższe zaleca się przestudjowanie i przemyślenie.

U w a g i: a) Komisje połączone uważają, że wymiar 4 godzin tygodniowo na matematykę we wszystkich klasach podbudowy (I, II i III), wzgl. w oddz. V, VI i VII szkoły powszechnej jest wystarczający, jeżeli nauka rachunków i geometrii będzie udzielaną przez tego samego nauczyciela, któremu zostawić należy zupełną swobodę w dysponowaniu godzinami na naukę jednego czy drugiego przedmiotu.

b). Umieszczenie punktu 4, 5, 6 i 7 w programie na kl. I. gimn. mimo, że organicznie należałoby do programu klasy III., ma na celu zapoznanie uczniów już na tym stopniu z systemem miar powierzchni i objętości i wyrobienie w nich poczucia pomiaru powierzchni i objętości bodaj podstawowych utworów (kwadratu i sześcianu), dzięki czemu nauka geometrii w tej klasie staje się uczniom jaśniejszą i przystępniejszą. Również dla koncentracji

nauki umieszczono tutaj punkt 8. i 10., aby geografia i geometria nawzajem się przenikały i wspomagały.

c). Aby dać obraz całości i wykazać ciągłość z czterema pierwszymi klasami szkoły powszechnej załącza się program rachunków z geometrią na te klasy (patrz dodatek Nr. 1).

Szczegółowy program przyrodoznawstwa dla podbudowy gimnazjalnej a zarazem dla V, VI i VII kl. szkoły powszechnej.

Zakres przyrodoznawstwa.

W zakres przyrodoznawstwa wchodzi znajomość 1) istot świata organicznego i nieorganicznego 2) ich wzajemnej zależności i 3) zmian, jakim one ulegają w przestrzeni i czasie.

Cel ogólny.

Wyrobień u uczniów 1) spostrzegawczości zjawisk przyrodniczych, 2) zdolności wnioskowania, 3) samodzielności, 4) zrozumienia prostych zjawisk życiowych, 5) osiągnięcie pewnego zasobu wiedzy materialnej.

Cel szczegółowy.

A) W odniesieniu do istot organizowanych:

1) Trafne ujmowanie całości i części, 2) wykazywanie wzajemnego stosunku morfologicznego i funkcyjnego składników do całości (korrelacja), 3) wnioskowanie z formy i funkcji o środowisku i na odwrót (plastyczność form organicznych).

B) W odniesieniu do świata mineralnego:

Poznanie najpospolitszych i najważniejszych składników skorupy ziemskiej z podkreśleniem: 1) warunków ich wystąpienia, 2) pochodzenia, 3) znaczenie ich w życiu istot organicznych szczególnie roślin i człowieka, 4) wykazanie zmienności ich pod wpływem warunków zewnętrznych.

C) Wpływ świata organicznego i mineralnego na życie człowieka (higiena, przemysł).

Uwaga: Jakkolwiek na pierwszy plan wybija się cel formalny, to jednak materialny nie może być zbagatelizowany.

Metodyka.

Naczeiną zasadą nauczania przyrodoznawstwa jest metoda bezpośredniego badania, oparta na samodzielnej pracy uczniów. Konieczne jest zatem zerwanie z „podręcznikiem szkolnym” i werbalizmem. Obserwacja tworów przyrody na ich stanowiskach i środowiskach, badanie ich przejawów życiowych (zmienności), o ile to możliwe w warunkach naturalnych a na drugim dopiero planie w pracowniach z użyciem eksperymentu. Drogami do tego wy-

cieczki, następnie laboratorja z terrarjami, akwarjami, ogródkami szkolnymi i zbiory (muzea szkolne), tworzone rękami uczniów.

W ten sposób uczeń zdobywa wiedzę samodzielnie prawie, nauczyciel zaś stoi tylko na straży, by niewyćwiczony umysł młodociany nie zszedł na manowce; kieruje pracą ucznia, dobierając przedmioty i zjawiska do obserwacji, nadaje też kierunek myśłom ucznia, zmusza go do pewnego porządkowania i grupowania nabytych z czasem wiadomości.

Chcąc osiągnąć wytknięty cel, trzeba brać za przedmiot nauczania nie tylko oderwane ciała przyrody, ale także przyrodę jako całość. Stąd 1) konieczne jest traktowanie materiału zbiorowiskami (tj. na tle środowiska, co wymaga urządzania częstych wycieczek. 2) W klasie daje się przeprowadzić tylko czysty opis danych form przyrody, eksperymentowanie, wyciąganie wniosków i uogólnień na podstawie poczynionych obserwacji.

3) Zasadą będzie przechodzenie od znanych uczniom form i zjawisk do nieznanych, zatem od zbiorowisk sztucznych ku naturalnym, od krajowych ku zagranicznym i egzotycznym.

4) Omawianie materiału odbywać się powinno w takim czasie, kiedy jest najdostępniejszy w swojej formie naturalnej (według pór roku.)

5) Rozłożenie materiału na poszczególne klasy powinno być przeprowadzone według zasady koncentracji, w pierwszych klasach łatwiejszy, w dalszych zaś trudniejszy. Poza to dobór materiału może być bardzo rozmaity, zależnie od warunków miejscowych. W ostatniej natomiast klasie następuje wykończenie materiału, zaokrąglenie, uporządkowanie (klasyfikacje sztuczne, biologiczne, wreszcie naturalne) i uogólnienia.

Wprowadza się prace wakacyjne (jednak nie bezwzględnie obowiązujące uczniów), celem zainteresowania tematami, wymagającymi dłuższej obserwacji.

Metodyka w szczegółowym odniesieniu do mineralogii.

Należy traktować postaci mineralne opisowe, stwierdzając przytem cechy fizyczne i chemiczne eksperymentalnie przy posługiwaniu się najprostszymi metodami. W kl. II. i III. (VI, VII) w razie odpowiedniego przygotowania, należy w terenie wskazać na charakter skał, występujących w danej okolicy; o ile da się „wyczytać”, przeprowadzić wnioskowanie co do ich pochodzenia; stwierdzić zmiany, jakim one ulegają i przeprowadzić wnioskowanie, pod wpływem jakich czynników te zmiany się odbywają.

Nie wdawać się natomiast w eksperymentowania chemiczne lub techniczne nad minerałami, o ile one nie prowadzą do właściwej charakterystyki danego minerału lub skały (np. z zakresu chemii technicznej itp.) wchodzi to bowiem już w zakres ćwiczeń przedmiotu „fizyka-chemia”.

Podręczniki.

Przy nauczaniu przyrodoznawstwa t. zw. podręczniki szkolne są zasadniczo zbędne a często wręcz szkodliwe. Podręczniki tego

rodzaju hamują rozwój samodzielności, krytycyzmu i konieczność wysiłku a rozbudzają lenistwo. Brak podręcznika zmusza ucznia do uwagi na lekcji w klasie i w terenie, pobudza do czynienia obserwacji samodzielnych a temsamem do interesowania się daną kwestją. Wreszcie uczeń zmuszony jest, w razie zainteresowania się przedmiotem, poszukiwać różnych książek i ilustracji, co ma wpływ pod wielu względami bardzo dodatni. Podręcznik w dawnym znaczeniu nie da się obecnie pomyśleć, bo należałoby przynajmniej tyle różnych podręczników stworzyć, ile jest różnych okolic dla danych miejscowości ze szkołami. Nawet dawniejsze podręczniki szkolne n. p. botaniki (ulożone na zasadzie systematyki) nie mogłyby być obowiązującymi ani dla nauczyciela ani dla ucznia pod względem zakresu i doboru materiału.

Jeżeliby chodziło o wskazanie książki, któraby odpowiadała zasadom niniejszego programu, to możemy polecić B. Dyakowski: Historia naturalna, kurs niższy, cz. I. i II. 1920/1.

Wymiar godzin.

Przyrodoznawstwo (obejmujące zoologię, botanikę, i mineralogię) stanowi oddzielny przedmiot od „fizyki-chemii” we wszystkich trzech klasach. Pożądane jest jednak, by oba te przedmioty spoczywały w ręku tego samego nauczyciela, który dowolnie może dysponować rozkładem godzin na oba przedmioty w ciągu roku szkolnego.

	Klasa I.	Klasa II.	Klasa III.	Razem
Przyrodoznawst.	2+(2)	2+(2)	2+(2) ¹⁾	6+(6)
Fizyka-chemia	1+1 ²⁾	1+2	1+1	4+4

Liczby w nawiasach oznaczają godziny wycieczkowe. Liczby po znaku + bez nawiasów oznaczają godziny na ćwiczenia.

W odniesieniu do zmian w stosunku do dotychczasowego planu ministerjalnego na podbudowę gimnazjalną:

1) Przyrodoznawstwo w kl. III. bierze się jedną godzinę z „fizyki-chemii” tejże klasy, obciążając ją za to materiałem mineralogii we wszystkich klasach.

2) „Fizyka-chemia” w kl. I. otrzymuje 2 godziny.

Program przyrodoznawstwa rozłożony na poszczególne klasy.

Kl. I. wzgl. V.

Jesień: Pojęcie o glebie i jej składniki (pruchnica, piasek, glina, wapień). Woda jako rozpuszczalnik; woda w ziemi (źródła).

Opady atmosferyczne (krażenie wody). Powietrze i jego składniki (głównie tlen i bezwodnik węgl.). Rozpuszczalność tlenu i bezwodnika w wodzie. (W porozumieniu z fizykiem).

Zima: Zwierzęta spotykane w siedzibach ludzkich (hodowane) i ich wrogowie (kręgowce i bezkręgowce).

Wiosna: Dalszy ciąg poprzedniego a oprócz tego: Uprawa wiosenna roli i roboty w ogródku szkolnym. Sadzenie i sianie w ogródku. Obserwacje nad kiełkowaniem (jedno i dwu liściennych), wzrost, łodyga, liście, pączki, kwitnienie (rozbiór kwiatu), opylanie i owocowanie. Przedmiotem: drzewa owocowe, warzywa i inne rośliny ogrodowe. Szkodniki i przyjaciele ogrodowi.

Uwaga. Przy omawianiu kręgowców oprócz zewnętrznej budowy ciała uwzględnić też budowę szkieletu, przyczem należy wyszukiwać odpowiednie części ciała ludzkiego. Omawianie budowy kwiatu i owocowania odbywa się na okazach wyraźnych i prostych. W razie braku ogrodu (szczególnie sadu) należy założyć np. na boisku szkolnem kilka grządek, poświęconych na sianie i sadzenie roślin zielnych; w razie i tej niemożliwości w doniczkach. Do opisu kwiatu, obserwacji opylania i t. p. w braku ogrodu trzeba użyć form dzikich, dowolnych, aby tylko miały kwiaty wyraźne jak: kmięć (*Caltha*), dzika róża (*Rosa*), mak (*Papaver*) i t. p.

Prace wakacyjne (przykładowo): Zbiór liści drzew i krzewów. Obserwacje (z prowadzeniem dzienniczka) życia jakiegoś zwierzęcia np. muchy, trzmieli, życia w ulu i t. p.

Kl. II. wzgl. VI.

Jesień: Zapasy roślin dwuletnich. Morfologia owoców (niezbyt szczegółowa). Rozsiewanie owoców. Ptaki rozsiewające owoce. Wędrówki ptaków. Rozpoznawanie drzew i krzewów dzikich po liściach.

Zima: Rozpoznawanie drzew i krzewów po opadnięciu liści. Lasy liściaste i szpilkowe; ich mieszkańcy (zwierzęta naziemne, w norach, nadrzewne). Pożytek z drzewa (węgiel, potaż, smoła, żywica). Węgla kopalne, bursztyn. Sól kamienna. Gips. Woda morska. Powstawanie pokładów soli i gipsu. Siarka (zróżdla siarczane). Granit i produkty jego wietrzenia (głina, piasek). Powstawanie piaskowców. Pojęcie skał osadowych i wybuchowych. Śniegi i lodowce górskie i nizinne; tamtejsze warunki życia (ssaki i ptaki). Mechaniczne działanie wody stałej i ciekłej na skorupę ziemską. (Dwa ostatnie punkty w porozumieniu z geografem).

Wczesna wiosna: Rozbiór bulwy ziemniaczanej i cebuli. Pączki zimowe i ich rozwój. Zapowiedzi wiosny w naturze martwej i ożywionej. Powrót ptaków. Kwitnienie pierwszych bylin. Las i zarośla krzaczaste: zwierzęta i rośliny kwitnące. Roboty w ogródku szkolnym (szczepienie, sianie i sadzenie). Łąka podmokła: rośliny kwitnące a zwierzęta. Życie w wodzie: płazy, mięczaki, pluskwiaki, chrząszcze, larwy, pajak, topik, ryby, rak, rośliny w wodzie, na wodzie i przybrzeżne (stosunki biologiczne a nie kwiaty). Dokładniejsze obserwacje życia w wodzie, w akwa-

riach. Komary, sieciarki, prasiatnice. Ptaki i ssaki na większych zbiornikach wodnych. Jaszczurka żyworodka, zaskroniec, żółw. Łąka sucha i trawniki: rośliny kwitnące z różnych rodzin; szarańczaki, motyle, błonkówki, jaszczurka zwinka. Pola i przydroża: chwasty kwitnące, kręgowce i bezkręgowce polne; przykład na ścisły związek gleby, roślin i zwierząt. Pojęcie gatunku, rodzaju i rodziny (szczególnie w botanice).

Prace wakacyjne: Zbiór roślin z pewnego zbiorowiska (wrzosowisko, torfowisko, bagno); obserwacje (dzienniczek) wzrosty roślin wijących się; obserwacja nad przeobrażeniem się owadu; obserwacje życia mrówek; zbiór minerałów i skał danej okolicy i t. p.

Kl. III. wzgl. VII.

Jesień: Morfologia łodygi (także przekrój) i liści i ich odmiany biologiczne (płazące się, wijące się, czepne), zabezpieczanie się liści przed zbytnim parowaniem. Przygotowywanie się roślin i zwierząt na zimę.

Zima: Sen zimowy. Warunki życia w morzach. Zwierzęta morskie: kręgowce i bezkręgowce (porównywane z odpowiedniami naszemi). Powstawanie pokładów wapieni, kredy. Ropa i jej produkty. Ozekieryt. Inne bogactwa skorupy ziemskiej: najpospolitsze rudy i kruszce. Pojęcie minerału, skały i żyły. Zbiorowiska egzotyczne (warunki biologiczne w porozumieniu z geografem). Sen letni zwierząt i roślin.

Uwaga: Ciągłe porównywanie warunków biologicznych i form roślinnych i zwierzęcych z odpowiedniami zbiorowiskami strefy naszej. Rośliny na usługach człowieka (włókna, cukier, mączka, alkohol, tłuszcz, ciała białkowe; konieczne składniki pokarmu człowieka. Rozpad ciał białkowych, gnicie i butwienie (nawozy: naturalne, mineralne, zielone; mineralizacja ciał organicznych) (powstawanie saletry). Ostatni ustęp w porozumieniu z chemikiem. Pasożyty człowieka zewnętrzne i wewnętrzne (głównie jako przykłady daleko idącego przystosowania do środowiska i ze stanowiska higieny).

Wiosna: Rośliny kwitnące z różnych rodzin, niepoznanych dotychczas. Przedewszystkiem wiatropylne: „kotkowe“, trawiaste, szpilkowe, zarodnikowe. Na wycieczkach do lasu zwracać uwagę także na zwierzęta bezkręgowce (pod korą, mchami, i t. p.). Zestawienie systematyczne poznanych roślin i zwierząt (jako wynik rozumowania uczniów). Wpływ człowieka na florę i faunę.

Prace wakacyjne: Zbiór roślin pasorzytnych; zbiór rośliniarek i owadziarek; obserwacje ich życia; zbiór owadów z zakresu naśladownictwa (mimikry); zbiór skamielin danej okolicy i t. p.

Uwagi: 1. Podany materiał botaniczny i zoologiczny należy uważać za maksymalny. Może się okazać przy gruntowniejszym jego opracowywaniu, że nie da się w tym zakresie wyczerpać. Zawiste to bowiem jest od różnych czynników od nauczyciela niezależnych (jak: skrócenie roku szkolnego, dłuższa lub krótką zimą, anormalna liczba uczniów w klasie (wycieczki!), odległość znaczna terenów, jako przedmiotów wycieczek, niski poziom umysłowy

uczniów i t. p.). Opisy zatem form roślinnych i zwierzęcych można ograniczyć do najtypowszych jużto ze stanowiska systematycznego jużto biologicznego.

2. Zbiorowiska będą mogły być dokładniej omówione te, które są panującymi w okolicy danej miejscowości; inne zatem w Karpatach, inne na Podolu, inne na Polesiu, inne znowu nad większemi rzekami lub stawami. W takich szczególnych wypadkach omówienie panującego zbiorowiska odbędzie się kosztem innych zbiorowisk, mniej uderzających.

3. Z powodu tego, że szkoły powszechne mają w ostatniej klasie II-gie półrocze przeznaczone na omówienie budowy ciała ludzkiego i higieny, natomiast w podbudowie gimnazjalnej niema systematycznego kursu somatologii, należy zatem przy omawianiu budowy tak zewnętrznej jak i szkieletu ciała zwierząt ssących zwracać uwagę uczniów na analogiczną (homologiczną!) budowę ciała ludzkiego; oprócz tego przy każdej nadarzającej się sposobności należy zapoznawać uczniów już od kl. I. począwszy z zasadami higieny, co zresztą jest obowiązkiem nie tylko przyrodnika lecz także nauczycieli innych przedmiotów, szczególnie nauczyciela gimnastyki, dopóki dana szkoła nie ma systemizowanego lekarza szkolnego.

Nauka fizyki i chemji dla gimnazjum niższego czyli klas I, II i III (V, VI i VII kl. szk. powsz.).

Cel nauki.

Poznanie najważniejszych zjawisk fizycznych i chemicznych drogą doświadczeń i obserwacji bezpośredniej oraz samodzielne dochodzenie do wykrycia prawidłowości w zjawiskach przyrody.

Zaprawienie do ściślejszej obserwacji.

Wyrabianie zdolności, radzenie sobie samemu oraz zręczności.

Podstawą nauki fizyki i chemji w klasach niższych są doświadczenia wykonywane przez samych uczniów pod kierunkiem nauczyciela. Ze względu na naukę przyrodoznawstwa w klasach niższych i IV-tej, oraz z uwagi na to, że kurs klas niższych ma stanowić dla siebie zamkniętą całość, nauka fizyki i chemji w tych klasach musi obejmować pewną całość zjawisk fizycznych i chemicznych. Z uwzględnieniem zatem trudności wykonania i poziomu umysłowego uczniów należy wybrać dla klasy pierwszej najłatwiejsze ćwiczenia ze wszystkich o ile możliwości działów fizyki. W klasie drugiej należy, nawiązując do rzeczy znanych z klasy pierwszej, przerobić doświadczenia nieco trudniejsze, wreszcie w klasie trzeciej następuje rozszerzenie; uzupełnienie i pogłębienie całego materiału. Ilość godzin: Klasa I. 1 godzina lekcji, 1 godz. ćwiczeń, kl. II. 1 godzina lekcji — 2 godz. ćwiczeń, kl. III. 2 godziny lekcji, 1 godz. ćwiczeń.

Program.

Kl. V. wzgl. I.

Mierzenie długości powierzchni i objętości różnych ciał. Metr i pochodne.

Cieężkość. Pion, węgielnica. Ważenie. Dźwignia. Waga. Waga sprężynowa. Blok stały. Rozpoznawanie stanów skupienia. (Ciała stałe ciecze, gazy). Ciecze: Ciśnienie na dno i ściany boczne. Naczynia połączone. Źródła, studnie. Gazy: Powietrze, ciśnienie powietrza. Obserwacja zmian ciśnienia powietrza. Ciepło: Zmiana objętości ciał stałych, cieczy i gazów pod wpływem powietrza. Termometr (gotowy). Krzepnięcie i topnienie ciał. Parowanie cieczy i zależność parowania od różnych warunków. Wrzenie wody i temperatura wrzenia. Słońce jako źródło ciepła na ziemi. Rozchodzenie się promieni świetlnych. Ciała przezroczyste, barwne i bezbarwne. Cień. Magnes sztuczny i naturalny. Bieguny magnetyczne i ich wzajemne oddziaływanie. Ziemia jako magnes. Igła magnetyczna — zboczenie magnetyczne. Wzbudzanie elektryczności przez potarcie. Ćwiczenia z kulką z rdzenia bżowego.

Kl. VI. wzgl. II.

Obliczanie ciężaru właściwego ciał stałych i cieczy (z pomocą menzurki). Rozpuszczanie, przesączanie, odparowywanie, krystalizacja. Destylacja. Mieszanki oziębiające. Głos: rozchodzenie się i szybkość głosu. Źródła głosu. Wapień, wapno palone, gaszenie wapna, woda wapienna. Głina i wypalanie gliny. Dwutlenek węgla. Siarka: topienie i palenie siarki. Dwutlenek siarki. Tlen, tlenki. Azot. Węgiel. Sucha destylacja węgla i drzewa, a jej produkty. Elektryczność szkła i żywicy i oddziaływanie wzajemne. Dwa rodzaje elektryczności, dodatnia i ujemna. Elektroskop. Maszyna elektryczna. Butelka lejdejska. Elektryczność atmosferyczna. Gronochron.

Kl. VII. wzgl. III.

Proste maszyny. Kołowrót. Blok ruchomy. Płaszczyzna pochyła. Śruba i zastosowanie maszyn prostych. Tarcie i opór ośrodka. Prawo Archimidesa dla cieczy, gazów. Pływanie. Balony. Sporządzenie i sprawdzenie skali termometru. Temperatura mieszaniny. Kolorja. Ciepło właściwe. Ciepło topnienia i krzepnięcia. Ciepło parowania. Przewodnictwo ciepła. Przenoszenie się ciepła. Promieniowanie. Źródła ciepła. Echo, współbrzmienie. Rozchodzenie się promieni świetlnych. Promieniowanie. Ciała świecące i nieświecące. Odbicie się promieni od zwierciadła. Kąt padania i odbicia. Zwierciadło płaskie i obraz w zwierciadle płaskim. Zwierciadło wklęsłe i obrazy w niem otrzymane. Zastosowanie zwierciadeł wklęsłych (reflektory). Zwierciadło wypukłe. Załamanie światła w tafli szklanej i pryzmacie, rozszczepienie światła. Soczewki. Przyrządy optyczne: aparat fotograficzny, oko, przyrząd projekcyjny, luneta, mikroskop (przez odpowiednie zestawienie soczewek). Dobrze i źle przewodniki elektryczności. Sporządzanie ogniw elek-

trycznych. Prąd elektryczny i jego działanie cieplne. Lampy elektryczne. Działanie prądu na igłę magnesową. pręt żelazny i stalowy wewnątrz zwojów drutu. Wytwarzanie sztucznych magnesów przy pomocy prądu. Telegraf. Dzwonek elektryczny. Motory elektryczne. Działanie chemiczne prądu. Elektroliza. Galwanoplastyka. Metaloidy. Tlen. Wodór. Azot. Chlor. Siarka. Fosfor. Krzem. Węgiel.

Metale: Sód. Potas. Wapń. Magn. Żelazo. Glin. Srebro, Ołów. Rtęć.

Tlenki — Zasady. Wodortlenek sodowy i potasowy. Kwasy: Kwas solny siarkowy, azotowy. Sole: Chlorek sodowy, siarczan wapniowy. Siarczan miedzi, siarczan żelazawy. Połączenia węgla. Węglowodory. Węglowodany. Tłuszcze.

Podręczniki:

Ze względu na to, że nauka w niższym gimnazjum i w szkole powsz. będzie się odbywała wyłącznie tylko na podstawie doświadczeń i obserwacji, wszelkie podręczniki byłyby zbyteczne a nawet utrudniały normalny bieg nauki.

Geografia w szkołach średnich.

(I—III kl.) i powszechnych (V—VII oddz.).

Komisja rozpatrywała zasady celu i metody nauczania geografii w szkołach powszechnych i średnich według programu nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Geografia z nauką o Polsce współczesnej. Program gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe. Geografia (str. 60—79) 1920.

Przy zestawieniu tych planów okazało się niejednolite traktowanie ilościowe materiału geografii w odpowiadających sobie klasach szkoły średniej i oddziałach szkoły powszechnej.

Obecnie:

Szkoła powszechna

Gimnazjum niższe

Oddz. III.	Zestawienie meteorologiczne. Ogólne pojęcie geografii tak fizycznej jak i człowieka — geografia okolicy, zrozumienie mapy, plany, strony św., widnokrąg.	Kl. I.	Zestawienie meteorologiczne. Ogólne pojęcie geografii. Geografia okolicy. Przygotowanie do mapy. Plany, siatka i t. d.
Oddz. IV.	Dalszy ciąg utrwalania pojęć geograficznych. Mapa Polski i na niej oparte krajoznawstwo. Kształt ziemi.		Elementarny opis ziem polskich. Mapa Polski. Przegląd mapy Europy.

Oddz. V.	Siatka geograficzna, globus. Rozmieszczenie zjawisk na kuli ziemskiej. Ruchy ziemi i skutki tychże - atmosfera. Strefy klimatyczne. Typy klimatów. Krajobrazy typowe. Rasy. — człowiek.	Ziemia jako całość. Globus. Ruchy ziemi. Atmosfera. Krajobrazy biograficzne. Człowiek. Australia z Polinezją.
Oddz. VI.	Globus - położenie. Części świata. Geografia regionalna całej kuli ziemskiej szczegółowo (?)	
Oddz. VII.	Nauka o Polsce współczesnej.	Azja, Afryka, Ameryka, Antarktyda. Pogłębienie pojęć geogr.

W przedstawionym programie zasób wiadomości geograficznych w programie kl. I. gimnazjum odpowiada materiałowi z zakresu geografii oddz. III., IV. i część V. szkoły powszechnej, (a powinien program obu tych klas być uzgodniony).

Klasa II. gimnaz. odpowiada z włączeniem krajoznawstwa Australji i Polinezji oddz. V. szk. powsz. Kl. III. gimnaz. odpowiada oddz. VI. z włączeniem geografji Europy.

Nauka o Polsce współczesnej jako zakończenie lat szkoły powszechnej nie ma odpowiednika w programie niższych klas szkół średnich jako podbudowy właściwego gimnazjum.

Podjęto się pracy uzgodnienia programów i poniżej przedstawia się wyniki następujące:

Szkoła powszechna	Gimnazjum niższe
Oddział V.	Klasa I.

Siatka geograficzna — globus. Rozmieszczenie zjawisk geograficznych na kuli ziemskiej. Ruchy ziemi i skutki ich. Atmosfera. Strefy klimatyczne — typy klimatów. Krajobrazy typowe* — Życie organiczne. Człowiek.

* Analizę stosunków biograficznych należy przesunąć do kl. II. = VI. oddz., by uczniowie w nauce przyrody znaleźli pewną podstawę i mniej oderwanie traktowali rozmieszczenie flory i fauny. W kl. II. = VI. oddz. przy krajoznawstwie można zupełnie dobrze tego dokonać.

Oddział VI.	Klasa II.
-------------	-----------

Geografia regionalna wszystkich części świata z powtórzeniem nauki o kulistości ziemi i pogłębieniem znajomości stosunków klimatycznych.

Oddział VII.	Klasa III.
--------------	------------

Nauka o Polsce współczesnej.

Atoli zmiany muszą nastąpić także w programie geografji

szkół średnich, który, by odpowiedzieć nowożytnym wymaganiom powinien być w całości przepracowany.

Historje. Cel nauki oraz wskazówki metodyczne ujęte są trafniej w Progr. szk. Powsz. Jako podstawę uzgodnienia należy wziąć Program historii dla szkoły powszechnej.

Program gimn. wprowadza naukę historii dopiero w kl. II. bez uprzedniej podbudowy z dziejów starożytnych. Program Szk. Pow. rozpoczyna w kl. V. od pogadek z dziejów starożytnych, poczem następuje historia Polski do kl. VI. — w klasie VII. przepisuje naukę obywatelską. Otóż program historii dla szkół powszechnych zastosować w gimnazjum, rozkładając materiał na kl. I., II., III. gimn. podbudowy, względnie V., VI., VII. szkoły pow.

Geografia i historia powinny spoczywać, o ile możliwości w jednym ręku. Nauka obywatelska powinna się odbywać na podstawie geografii i historii, a rozkład godzin i ich wzajemny stosunek powinien zależeć od nauczyciela.

Rysunki.

Cel nauki w programie dla gimnazjum niższego należy jeszcze uzupełnić następującem zdaniem:

Najważniejsze wiadomości ze sztuki ojczystej mają budzić szacunek dla zabytków architektonicznych i zdobnictwa ludowego.

Program nauki.

Klasa I. szkół średnich ew. 5 szk. powsz.: 2 godziny.

Rysowanie z pamięci i wyobraźni na dany temat: ilustrowanie. Rysunek z modelu płaskiego (np. liść kasztanu, klonu, głogu i motyle), lub z modelu okrągłego, którego kontur przekroju pionowego daje charakterystyczny obraz przedmiotu (fłaszka, dzban) lub też przedmiotów, których charakter oddaje należycie rzut pionowy (szafa, zegar, dom, piec i t. d.).

Zwracanie uwagi na zjawiska przestrzenne. (Rysunek z modelu ma przyzwyczajać do skupiania uwagi, przeprowadzania dyspozycji i ujmowania proporcji składowych części przedmiotu z pomiarem odległości).

Ćwiczenia pendzlem.

Rysunek zdobniczy. Stosowanie zdobnicze liści, kwiatów, ew. linii krzywych, rozmachowych (elipsa, woluta, pętlica, skrętka), przyozdobienia okładki książki, pudełek i t. p., w szkołach żeńskich zdobienie robótek kobiecych.

Wycinanki. Wielkie litery antyki rzymskiej i współczesnej.

Klasa II. szkół średnich ew. VI. szkół powsz. 2 godziny.

Rysunek rzutowy. Rysunek perspektywiczny z modelu.

Poglądowe objaśnienie zjawisk perspektywicznych jak horyzont, zbieżność (droga z drzewami lub słupami telegraficznymi, ulica, aleja). Przedmioty graniaste (pudełko). Perspektywa koła (klomb).

Przedmioty okrągłe (naczynia).

Rysowanie przedmiotów bryłowych z pamięci celem wyrobienia poczucia przestrzenności. Ćwiczenia pendzlem.

Rysunek zdobniczy, oparty na studjowaniu kwiatów i owadów i wyszukiwaniu łatwych motywów ludowych. W szkołach żeńskich stosowanie zdobnictwa do robót ręcznych kobiecych.

Klasa III. szkół średnich ew. VII. szkół powsz. 2 godziny.

Dalszy ciąg rysunku perspektywicznego z uwzględnieniem oświetlenia i barwy przedmiotów. Przedmioty z najbliższego otoczenia (okno otwarte, zamknięte, widok przez nie na ogród, lub ulicę, wazonik z kwiatami, zawieszona firanka, drzwi otwarte, szafy, ławki, katedra i t. p.). Naczynia wypalane gliniane lub majolikowe. Powtarzanie pamięciowe poznanych form, tudzież rysowanie z przypomnienia przedmiotów (ławka drewniana, kamienna z poręczami lub bez i t. p.), rozwijanie wyobraźni przez rysowanie form, skojarzonych z poznanymi formami (ławka pod drzewem, na niej siedząca osoba; szereg ławek w alei parkowej; stół i różne jego rodzaje (z przypomnienia) przedmioty na stole leżące (z wyobraźni), mostek lub kładka, ich różne rodzaje (z przypomnienia) z poręczą jedną, dwoma lub bez poręczy, otoczenie jak: rzeczka, łódka i t. d.).

Dalsze kształcenie poczucia barw.

Rysunek zdobniczy oparty na studjowanej roślinie i motywach ludowych; w szkołach żeńskich zastosowany do robót kobiecych.

Przygodne pouczanie o stylach.

W uwagach ogólnych: część odnosząca się do rysowania w klasie wstępnej należy opuścić.

Śpiew.

Kl. V. (Kl. I. gimn.).

1. Powtarzanie trudniejszych ćwiczeń z zakresu programu dla roku 4-go. Fakt $\frac{6}{8}$ jako złożony $\frac{3}{8} + \frac{3}{8}$.

2. Seksta, septyma i oktawa; odpowiednie ćwiczenia słuchowe i solfegia. Dyktat dźwiękowy.

3. Zastosowanie synkopy. O tempie.

4. Pojęcie o trój-dźwięku zasadniczym. Powtórzenie odpowiednich ćwiczeń z lat ubiegłych. Odp. solfegia.

Ćwiczenia przygotawcze do śpiewu trzygłosowego oparte na trójdźwięku I. stopnia.

6. Dźwięki podwyższone i obniżone. Znaki a Krzyżyki b Be-mole c Kasowniki jako znaki przygodne. Objaśnienia ogólne; ćwiczenia praktyczne (słuchowe i pisane).

7. Kanony trzygłosowe. Piosenki trudniejsze 1 i 2 głosowe.

8. Posunięcie skali w dół z zastosowaniem linii dodanych dolnych do a na 2-giej dodanej (u chłopców).

Kl. VI. (Kl. II. gimn.).

1. Budowa gamy majorowej.

2. Tonacje i znaki przykluczowe.

1. Gama i tonacja G major podwyższone f (fis)

2. " i " F major obniżone h (b)

3. " i " D major podwyższone c (cis)

4. " i " B major obniżone e (es)

3. Cztery dźwięki na jedną część taktu (szesnastki)

a) w takcie 2/4

b) w " 3/4

c) w " 4/4

4. Grupa równych trzech wartości na jedną część taktu (Trjole)

a) w takcie 2/4

b) w " 3/4

c) w " 4/4

5. Trójdźwięk zasadniczy IV i V stopnia.

6. Kanony wielogłosowe. Pieśni zastosowane do powyższych ćwiczeń 1 i 2 względnie 3 z rozpoznawaniem tonacji. Dyktaty rytmiczne.

Oddz. VII. (III. kl. gimn.).

1. Powtarzanie trudniejszych ćwiczeń z poprzednich 2 lat.

2. Tonacje i gamy powyżej dwóch krzyżyków i bemoli do czterech znaków przykluczowych włącznie, mówione i śpiewane.

3. Pojęcie słuchowe i elementarne teoretyczne o trybie i akordzie minorowym.

4. Ćwiczenia dynamiczne z rozróżnianiem pięciu stopni natężenia siły głosu: pp., p., mf., f., ff.

5. Czytanie głosem łatwych melodji.

6. Kanony wielogłosowe. Pieśni w zakresie poznanej teorii. Do nauki śpiewu potrzebne są na razie następujące środki naukowe:

Tablice ściennie, przedstawiające wszystkie znaki muzyczne, używane w piśmie nutowym.

Nuta wędrowna.

U w a g a: Klas na naukę śpiewu nigdy nie łączyć i nie przeznaczać na tę naukę wyłącznie ostatnich godzin.

U w a g a: W celu uzyskania ciągłości z czterema pierwszymi klasami szkoły powszechnej (porównaj dodatek Nr. 4).

Dodatek Nr. 1.

Rachunki z geometrią na 4 pierwsze lata szkoły powszechnej.

Klasa I. $\frac{6}{2}$ godzin.

Rachunki.

A. Pojęcia zasadnicze: równy, nierówny, większy, mniejszy.

B. Liczby pierwszej dziesiątki:

1. Od 1—4.

a) Figury liczbowe, cyfry, b) doliczanie, odliczanie.

2. Od 4—9.

a) Figury liczbowe, cyfry, b) doliczanie, odliczanie, rozkład na składniki, c) wprowadzenie znaków.

- C. Wprowadzenie 10 do ćwiczeń.
 D. Liczenie kompleksami: parą, trójką, czwórka, piątką.
 1. a) Pojęcie wielokrotnienia, b) Znak x, c) Dzielenie, d) Znak:
 2. Ćwiczenia i zadania.
 E. Przekroczenie 10 (liczby od 10—20).
 1. a) Pisanie liczb, b) doliczanie i odliczanie, c) Mnożenie
 i dzielenie.
 2. Ćwiczenia i zadania.

Monety, miary, wagi.

Monety państwowe do 20 jednostek. Metr, dm, cm, litr, kilogram. Tydzień = 7 dni, rok = 12 mies., tuzin = 12 sztuk.

Geometria.

A. Obserwacja i porównywanie przedmiotów pod względem rozmiarów: większy, mniejszy, największy; szeregowanie przedmiotów według wielkości.

B. Na patyczkach, kawałkach sznurka lub tasiemki ćwiczenia podobne odnośnie do długości: który patyczek względnie kawałek krótszy, dłuższy, a z pośród kilku najkrótszy, najdłuższy, (naprzód na oko, następnie stwierdzenie). Układanie w szeregi rosnące i malejące pod względem długości.

C. Rozmieszczenie przedmiotów w sali szkolnej: przedemną, za mną, z boku, z prawej strony, z lewej strony; nademną, podemną. Tak samo ćwiczyć w oznaczaniu położenia przedmiotów względem siebie: z daleka, z bliska, bliżej, dalej, obok, naprzeciwko, powyżej, poniżej, z tej strony, z tamtej strony (z przeciwnej strony) w środku, w rogu klasy, zewnątrz, wewnątrz.

D. Opisywanie przedmiotów a) w klasie się znajdujących, b) przyniesionych do klasy, pod względem kształtu i nazywanie kształtów. Okrągły, graniasty, czworoboczny i t. d.

E. Układanie przedmiotów z patyczków (ewent. ulepienie z gliny), rysowanie ich na tablicy i zeszytach, z oznaczeniem ich położenia względem siebie.

F. Pokazywanie krawędzi na przedmiotach, położenie krawędzi: pionowe, poziome, ukośne.

G. Wymierzanie klasy metrem, decymetrem i centymetrem, tudzież różnych przedmiotów w klasie i rysowanych na tablicy, co do długości, szerokości, wysokości.

H. Krawędzie krzywe, do których nie przylega sztywna miara długości. Wymierzyć je tasiemką, a tasiemkę następnie zmierzyć metrem. Można też wymierzyć krawędź krzywą od razu miarą tasiemkową.

I. Przepoławianie: patyczków, kawałków tasiemki, pasków papieru (przez zaginanie), odcinków rysowanych.

Klasa II. 4 godz. tygodniowo.

Rachunki.

Program Ministerstwa W. R. i O. P. od A—F (włącznie).

Monety, miary, wagi.

Zegar — cyfry rzymskie. Godziny, minuty, czas na zegarze.

Monety państwowe, zawierające 10, 100 jednostek. 1 dkg = 1/2 kg = 50 dkg, 1/2 litra, 1/4 litra, 1 dl, 1 hl. Składka, libra. Kopa. Miesiąc = 30 dni, doba = 24 godzin.

Geometria

A Powtarzanie ćwiczeń z klasy I.

B Porównywanie wielkości ścian przedmiotów (graniastopów prostokątnych) 1) na oko, 2) przykładając wielokrotnie jakąś dowolnie obraną, wyciętą z papieru lub tektury ścianką większą lub mniejszą, niekoniecznie dm^2 lub cm^2 .

C. Obwód stołu, tablicy, obrazków, książek, zeszytów zapomocą tasiemki, którą następnie wymierza się metrem, decymetrem, centymetrem.

D. Obrysowywanie, wycinanie i rysowanie koła, kwadratu, prostokąta, poznanych na przedmiotach.

E. Ćwiczenia w przepoławianiu i dzieleniu na 4 równe części figur (prostokątów) płaskich, wyciętych z papieru i na rysunku.

Klasa III. 4 godziny tygodniowo.

Rachunki.

Program Ministerstwa po skreśleniu działu E. Nadto 4 działania na liczbach w zakresie 1000 pisemnie.

Monety, miary, wagi.

Monety państwowe (noty bankowe na 1000 jednostek monetarnych).

1 mm, 1 q, 1 tona, 1 km, mila.

Geometria.

A. Równoległe, nierównoległe i prostopadłe na stole, szafie, tablicy i t. p.

B. Kąty proste na tychże przedmiotach, na figurach, wyciętych z papieru i przykładanych do kątów stołu, szafy i t. d.

C. Trójkąty (poznają i opisują na klinie, pudełku o 3-kątnym wieku i t. p.). Przycinanie czworokątów wzdłuż przekątnej, układanie z patyczków, rysowanie.

D. Kąty ukośne. Porównywanie kątów 1) na oko, 2) przez nakładanie.

E. Dalsze ćwiczenia w wymierzaniu długości krawędzi i porównywanie wielkości ścian prostokątnych.

F. Ściany krzywe na piłce, jaju, słojach i t. p. (do których nie przylega ścianka płaska).

G. Dalsze ćwiczenia w dzieleniu krawędzi, odcinków, ścian i figur prostokątnych, wycinanych z papieru i rysowanych na 2, 4, 8 i 3 równe części 1) przez zaginanie, 2) na oko, 3) stwierdzenie miarą.

Uwaga. Miary i wagi używane tylko w pewnych częściach

Rzeczypospolitej nie mogą być uwzględnione w planach ogólnych, przeznaczonych dla całej Polski.

Klasa IV. 4 godz. tygodniowo.

Rachunki.

A. Powtórzenie 4 działań na liczbach do 1000 pamięciowo i pisemnie:

1. Dodawanie.

2. Odejmowanie.

3. Mnożenie a) mnożnik 1-cyfrowy, b) mnożnik pełna dziesiątka, c) mnożnik 2-cyfrowy.

Ćwiczenia i zadania:

4. Dzielenie.

a) dzielnik 1-cyfrowy, b) dzielnik pełna dziesiątka, c) dzielnik 2-cyfrowy.

Ćwiczenia i zadania:

A. Rozszerzanie zakresu liczb poza liczby 4-cyfrowe. Przedstawienie systemu dziesiętkowego (układu metrycznego).

B. 4 działania wielkościami wyrażonymi jednostkami wielorakimi. Zamiana jednostek wyższych na niższe i odwrotnie.

Geometria.

A. Dalsze opisywanie różnych przedmiotów, nazywanie kierunku krawędzi, kierunku ścian i nazwa kształtu.

B. Sześcioąt i ośmioąt foremny np. na tafelkach kamiennych lub drewnianych, służących na posadzki. Układanie z patyczków, obrysowywanie, wycinanie, rysunek.

C. Wymierzanie obwodu przedmiotów (każdy bok z osobna i dodanie).

D. Dalsze ćwiczenia w dzieleniu krawędzi i ścian.

E. Porównywanie objętości np. naczyni 1) z większego naczynia czerpać wodę małym naczyniem, przyjętem za miarę, 2) małym naczyniem (miarą) wlewać wodę do większego, 3) małym naczyniem (miarą) napęłnić kolejno 2 naczynia i porównać ich objętości. To samo zapomocą pudełek różnej wielkości i kształtu, nasypywanych piaskiem.

Dodatek Nr. 2.

Geografia.

Uwagi w sprawie nauki geografii dla klas niższych szkoły powszechnej (I, II, III i IV).

Początkowe wiadomości z nauki geografii musi młodzież wynieść już z niższych klas szkoły powszechnej. Podawanie tych wiadomości odbywać się ma metodą jak najbardziej przystępną, w formie t. zw. pogadanek, t. j. rozmowy nauczyciela z dziećmi, opartej na dokładnej obserwacji, z zastosowaniem robót ręcznych, mianowicie: modeli w piasku, w glinie, robót kartonowych, rysunków i t. p.

Podstawowe wiadomości z geografii łączą się tak ściśle z nauką przyrody, że zwłaszcza na tym stopniu należy zastosować jak najszerszej zasadę koncentracji. Pogadanki z nauki geografii muszą się co do treści łączyć ze współcześnie przerabianym materiałem z nauki przyrodn., a do pewnego stopnia także z historią, nauką języka polskiego i robót ręcznych.

Powierzanie tych przedmiotów w czterech klasach niższych dwóm lub więcej osobom byłoby błędem bardzo w skutkach szkodliwym. Taka osoba, która uczy w danej klasie jęz. polskiego powinna prowadzić także naukę rzeczy ojczystych, t. j. z geografii, przyrody i historii, oraz roboty ręczne, ściśle jednak przestrzegając w klasie III. i IV. wymiaru godzin: 2 na naukę historii, 2 na naukę geografii, 3 na nauki przyrodnicze.

Z programu szczegółowego nauki geografii dla szkół powszechnych, który w zasadzie przyjmujemy, należałoby usunąć niektóre szczegóły, mogące sprowadzić u mniej doświadczonych nauczycieli zbytnie rozszerzanie pojęć mało dostępnych dla dzieci w tym wieku. Np. Typy dróg, kolejność ich występowania, ich wartości. Urządzenia pocztowe, organizacja poczty. Urzędy administracyjne. Wybory. Podatki i ich użytkowanie. Obowiązki każdego obywatela względem współobywateli i władzy (kl. III.).

Z programu dla kl. usunąć należy dodaną na końcu krótką wzmiankę o kulistości ziemi i podróż naokoło ziemi. Nauki o kulistości ziemi nie da się wtrącić nawiasowo, nie mieści się zresztą w programie kl. IV. i tak z konieczności dość obszernym.

Drobne te usterki usunąć musi przede wszystkim dobry podrechnik, dla tych klas specjalnie opracowany.

Dodatek Nr. 3.

Geografia na gimnazjum wyższe.

Na tak uzgodnionej podbudowie pozwalamy sobie niżej nakreślić program wyższego gimnazjum:

Kl. IV (I) geografia fizyczna ujęta racjonalnie.

Kl. V (II) antropogeografia.

kl. VI (III) — — —

Kl. VII (IV) Geografia ziem polskich.

Kl. VIII (V) Nauka o Polsce współczesnej.

1. Według dotychczasowego planu geografja krajoznawcza była zredukowana do szkół powszechnych poza Europą i Polską — radzi temu proponowany program kl. IV i V, gdzie omawiane są najważniejsze problemy geografji, fiz. i człow. Ujęte racjonalnie utrwalą podstawy krajoznawstwa w umysłach uczniów nie tylko lepiej ich przygotowując do studiów uniwersyteckich, ale i do życia.

2. Trzymając się ilości godzin programu gimn. wyż. pozabawiamy kl. VI (III) zupełnie nauki geografji, nie uważając jednak za użyteczne tego przymusowego wycieczki geogr.

3. Uważamy, że przed wyjściem w świat uczeń powinien jeszcze raz dokładnie zapoznać się z geografją Polski, gdyż przy nauce o Polsce współczesnej miejsca na głębsze traktowanie pro-

blemów geogr. z. p. niema. Dotychczasowe umiejscowienie geografii z. p. w kl. V (II) nie dawało dostatecznej pewności, że będzie ona jeszcze trwała podbudową dla Nauki o Polsce współczesnej w kl. VIII (V) i geogr. fiz. i geol. w kl. VII (IV) ma chyba inne ogólnie kształtujące zadanie i raczej przeprowadzać by mogła geogr. z. p. łącznie z geogr. fiz. kl. IV (I), aniżeli po niej następować.

Dodatek Nr. 4.

Śpiew w I—IV kl. szkoły powszechnej.

Oddział I.

1. a) Ćwiczenia oddechowe zasadnicze, b) ćwiczenia oddechowe w rytmie dwu i trzymiarowym.

2. Ćwiczenia rytmiczne ruchowe w dwumiarze:

a) Klaskanie i wybijanie rytmu dwumiarowego w jednostkach miarowych równomiernych, dwa razy wolniejszych i dwa razy przedszych, b) taktowanie w rytmie dwumiarowym raz dwa c) połączenie ćwiczeń ruchowych z taktowaniem, aa) jedno uderzenie lub klaśnięcie na jedno poruszenie ręki, bb) jedno uderzenie lub klaśnięcie na dwa poruszenia ręki, cc) dwa uderzenia lub klaśnięcia na jedno poruszenie ręki, d) pauzowanie miarowo.

3. Ćwiczenia rytmiczne w trójmiarze: a) taktowanie trzymiarowe, b) ćwiczenia ruchowe w tymże rytmie, aa) jedno uderzenie lub klaśnięcie na jedno poruszenie ręki, bb) jedno uderzenie lub klaśnięcie na trzy poruszenia ręki, cc) dwa uderzenia lub klaśnięcia na jedno poruszenie ręki, c) pauzowanie miarowe.

4. Pojęcie słuchowe o dźwięku. Rozróżnienie wysokości brzmienia dźwięku, od odległych do przyległych. Dźwięki przyległe górne i dolne. Stopniowe uszeregowanie gamy w obrębie.

Śpiewanie pojedynczych stopni gamy C major, poddanych na instrumencie lub głosem przez nauczyciela.

Wymawianie i śpiewanie poszczególnych samogłosek i zgłoszek dla wyrobienia wymowy.

7. Śpiewanie łatwych ćwiczeń rytmicznych, naprzód w dolnej, potem w górnej połowie gamy C major, w wartościach nut równomiernych, w takcie 2 i 3 miarowym w rytmie dwa razy wolniejszym i dwa razy przedszym.

Śpiewanie całej gamy C major, wznoszącej się i opadającej w takcie dwu i trzymiarowym.

8. Łatwe piosenki jednogłosowe w skali nie przekraczającej nony (c-d tylko u chłopców) w takcie dwu i trzymiarowym.

Nie ograniczać się do 2/2 nauki śpiewu, lecz traktować też przygodnie.

Oddział II.

1. Ćwiczenia oddechowe na dwa trzy i cztermiar.

2. Ćwiczenia rytmiczne ruchowe na cztermiar:

- a) Jedno uderzenie lub klaśnięcie na jedno poruszenie ręki.
- b) Jedno uderzenie lub klaśnięcie na dwa poruszenia ręki.
- c) " " " " " cztery " "

- d) Pauzowanie miarowe.
3. Śpiewanie poszczególnych dźwięków, a następnie całej gamy wznoszącej się i opadającej w takcie 4-miarowym
 - a) Jeden dźwięk na jedną część taktu
 - b) " " " dwie części "
4. Znaki muzyczne. Położenie nut na pięciolinii.
5. Wartość nut i pauz do ćwierciowych włącznie.
6. Pojęcie o takcie. Punkt w zestawieniu do taktu trzymiarowego (przy półnucie).
7. Piosenki jedno głosowe nie przekraczające skali decymy w takcie 2, 3, 4-miarowym dostosowane do stopnia umuzykalnienia dzieci.

Oddział III.

1. Taktowanie na cztermiar. Takty proste i złożone. Stosunek taktu cztermiarowego do dwumiarowego jako taktu złożonego.
2. Śpiewanie łatwych ćwiczeń z nut w takcie 2, 3, 4-miarowym w wartościach nut równomiernych i różnomiernych do ćwiertek włącznie, z pauzowaniem lub bez pauz. Śpiewanie jednego dźwięku na 4 części taktu.
3. Gama majorowa. a) Cały ton i półton dźwiękowy (słuchowo). b) 1 i 3 ton gamy majorowej (odpowiednie ćwiczenia w różnych rytmach). c) 1 i 5 ton gamy majorowej w różnych zestawieniach. d) 1 i 8 ton gamy majorowej w różnych zestawieniach z 3 i 5-tym.
4. Łuki. Wyjaśnienie legato i stanneto. Korona.
5. Wyjaśnienie 1/8.
6. Piosenki jednogłosowe trudniejsze, zastosowane do przerabianych ćwiczeń przy stopniowym rozszerzeniu skali głosu.
7. Trzy główne stopniowania siły dźwięku p. mf. f. (przy f unikać głosu krzykliwego).

Oddział IV.

1. Solfeggio na ósemki a) bez pauz ósemkowych.
 - aa) w takcie 2/4, bb) w takcie 3/4, cc) w takcie 4/4.
 - b) Z pauzami ósemkowymi na słabej części taktu, aa) w takcie 2/4, bb) w takcie 3/4, cc) w takcie 4/4.
 - c) Kropka przy ćwierćnucie.
 - d) Dyktat rytmiczny.
2. Zestawienie z pięciu, sześciu, siedmiu i ośmiu dźwięków w nutach różnej wartości do ósemek włącznie w takcie czteroczwierciowym.
3. Rozszerzenie skali głosu do e) (u chłopców) Solfeggio odpowiednio do skali.
4. Odległości tonalne do kwinty włącznie. Pojęcie słuchowe, odpowiednie ćwiczenia i solfeggia.
5. Ćwiczenia przygotowawcze do śpiewu dwugłosowego ze słuchu i z nut, oparte na poznanych odległościach tonalnych.
6. Trudniejsze pieśni jednogłosowe. Kanony i łatwe pieśni dwugłosowe. Crescendo i diminuendo.

Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym.

Ciąg dalszy.

Cyfrowo stosunek ten daje się wyrazić w ten sposób:

Średnica przedniotylna chłopców w okresie lat 8—15 zwiększyła się o 93 mm, co na rozwój roczny przypada 13 m, średnica poprzeczna zwiększyła się o 40 m, roczny jej przyrost 6 m.

Średnica przedniotylna u dziewczyn w tym okresie czasu zwiększyła się o 117 mm, roczny jej przyrost 17 m.

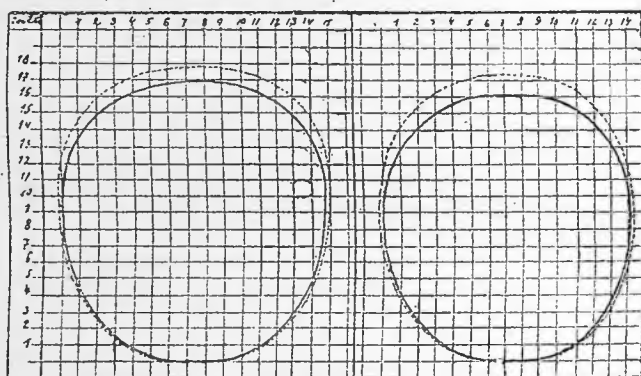
Średnica poprzeczna zwiększyła się o 47 mm, roczny przyrost 7 m.

Tabl. XXXIII.

Elipsy czaszek.

Chłopców.

Dziewczyn.



Linie ciągłe oznaczają średnie czaszek dzieci w wieku lat 8-miu
przerwane oznaczają średnie czaszek dzieci w wieku lat 15-tu
Kolumna cyfrowa i także szeregi oznaczają ilość centymetrów.

Nierównomierny stosunek rozwoju dwóch średnic zarówno u chłopców, jak i u dziewczyn powoduje to zjawisko, że z wiekiem u dzieci obydwóch płci następuje pewna zmiana wskaźników w kierunku wstecznym (Tabl. XXXII). Mamy tu przeto do czynienia z objawem wyraźnie zarysowującej się tendencji dolichocefalii słowem: czaszka u dzieci w tym okresie czasu, choć nieznacznie, lecz stopniowo wydłuża się (Tabl. XXXIII).

Do poprzednich uwag na temat cefalometrii, wypada dodać jeszcze jedną, którą nasuwają nam dwa ostatnie schematy, mianowicie: proces rozwojowy wydłużania się czaszki u dziewczyn odbywa się w tempie nieco silniejszym, aniżeli tenże proces u chłopców, różnice jednak są minimalne.

Przerzuwając tymczasem interpretację co do wymiarów czaszki,

zaznaczam, że do tematu tego powrócę ale już w następnej pracy, mianowicie w sprawozdaniu z poszukiwań ewentualnie istniejącego jakiegokolwiek stosunku pomiędzy kształtem czy wymiarami czaszki a rozwojem intelektualnym danej jednostki.

Na zakończenie niniejszego rozdziału pozostają jeszcze do zanotowania niektóre ogólne wnioski, które w streszczeniu przedstawiają się, jak następuje:

1. Czaszki krótkie w stosunku do długich stanowią u chłopców: 9,6%, u dziewczyn 9,8%.

2. Czaszki chłopców w okresie szkolnym są większe, aniżeli dziewczyn, chociaż rozwój czaszek dziewczyn jest większy, niżeli chłopców.

3. Czaszki dzieci w tym okresie czasu stopniowo wydłużają się (tendencja dolichocefalii).

4. Tendencja dolichocefalii większa jest u dziewczyn, niżeli u chłopców.

II. Dział fizjologiczny.

a) Siła rąk.

Siłę mięśniową rąk mierzono przy pomocy dynamometru czyli siłomierza owalnego. Techniczne wykonanie eksperymentu

Tabl. XXXIV:

C H Ł O P C Y

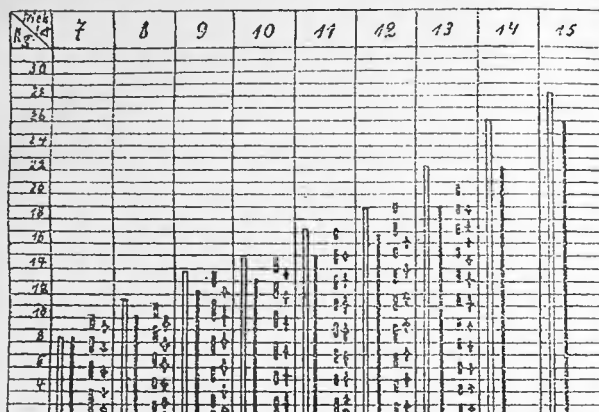
D Z I E W C Z Y N Y

Wiek lat	Siła ręki prawej	Siła ręki lewej	Różnica	Roczny przyrost siły		Siła ręki prawej	Siła ręki lewej	Różnica	Roczny przyrost siły	
7	8,2	8,2	0,0			9,0	7,4	1,6		
8	11,5	10,0	1,5	3,3	1,8	9,7	8,6	1,1	0,7	1,2
9	13,6	11,2	2,4	2,1	1,2	10,7	10,2	0,5	1,0	1,6
10	14,9	13,3	1,6	1,3	2,1	13,4	11,8	1,6	2,7	1,6
11	17,2	14,7	2,5	2,3	1,4	14,9	12,7	2,2	1,5	0,9
12	18,8	16,4	2,4	1,6	1,7	16,6	15,2	1,7	2,0	2,5
13	22,2	18,8	3,4	3,4	2,4	19,1	16,7	2,4	2,2	1,5
14	26,1	22,0	4,1	3,9	3,2	20,8	18,6	2,2	1,7	1,9
15	28,3	25,8	2,5	2,2	3,8	25,8	22,8	3,0	5,0	4,2

jest nader proste i łatwe. Nie potrzeba w danym razie żadnych przygotowań ani ze strony eksperymentatora, ani ze strony badanego obiektu. Zwyczajne ściśnięcia instrumentu w ręce powoduje odchylenie strzałki, określającej napięcie siły w kilogramach, jaką rozporządza w danej chwili doświadczany osobnik. Przy po-

Tabl. XXXVI.

Siła rąk.



Kolumny podwójne oznaczają siłę ręki prawej chłopców zawierckich
 „ pojedyncze „ „ lewej „ „
 „ przerwane „ „ prawej „ paryskich
 „ krzyżkowe „ „ lewej „ „

Tablica powyższa przekonywa nas, że siła mięśniowa ręki prawej chłopców zawierckich nie jest wcale mniejsza od takiejże siły chłopców paryskich, natomiast stosunek siły rąk lewych wypada nieco na korzyść tych ostatnich, u których zauważyć można mniejszą różnicę siły pomiędzy ręką prawą a lewą, co szczególnie uwydatnia się w okresie lat 9—13 (Tabl. XXXVI). Objaw ten tłumaczyć należy tamtejszym systemem szkolnym, gdzie ambidekstrja zyskuje coraz więcej popularności, a programy gimnastyki obfitują w specjalne ćwiczenia na lewą rękę, celem normalnego rozwoju jej siły.

Jakkolwiek porównanie to nie świadczy o świetnym stanie siły mięśniowej chłopców zawierckich, to jednak uspokaja nas o tyle, że pod tym względem nie zostaliśmy zdystansowani przez Francuzów przynajmniej na poziomie 7—14 lat życia.

Wnioski ogólne:

1. Rozwój siły rąk u chłopców jest większy, niżeli u dziewczyn.
2. Z wiekiem dzieci następuje zróżniczkowanie siły obydwóch rąk.
3. Siła ręki prawej dziewczyn dorównywa siłę ręki lewej chłopców.
4. Siła rąk chłopca szkoły zawierckiej różni się tylko w szczegółach od siły rąk chłopca paryskiego.
5. Zróżniczkowanie siły obydwóch rąk u chłopców szkoły zawierckiej jest większe, aniżeli u chłopców paryskich.

b) Pojemność płuc.

Jedynym przyrządem, znanym w pedologii, do badania pojemności płuc jest spirometr Verdina. Pomysłowość i precyzja aparatu polega na tem, że określa on w litrach i centylitrach objętość wydychanego przez obiekt powietrza. Bez względu na to, że zadanie eksperymentowanego polega tylko na wydechu powietrza z płuc do rurki aparatu czyli właściwie na dmuchaniu, jednak wykonanie tej czynności stanowi nieraz prawdziwą trudność, ponieważ wydech, który chcemy dokładnie określić, musi być możliwie głęboki i całkowity. Tymczasem bardzo często się zdarza, że dziecko nie może lub nie zdolne wykonać procesu głębokiego oddychania i funkcji tej trzeba je dopiero uczyć zasadniczo. Szczególniej nieumiejętnością takiego oddychania odznaczają się dzieci, które nie uczęszczały na lekcje gimnastyki i nie znają zasad racjonalnej postawy ciała. Następnie trzeba nauczyć dziecko

Tabl. XXXVII.

Wiek lat	Chłopcy		Dziewczyny	
	Średnie pojemności płuc w cm ³	Roczny przyrost	Średnie pojemności płuc w cm ³	Roczny przyrost
7	1206		1061	
8	1250	44	1105	44
9	1369	119	1205	100
10	1430	61	1270	65
11	1504	74	1352	82
12	1553	49	1460	108
13	1748	195	1601	141
14	1928	180	1653	52
15	2074	146	1711	58

przystosowania ust do rurki spirometru tak, aby wydech mógł być dokładny bez jakiegokolwiek straty powietrza poza kontrolą aparatu, co dzieciom odrazu nie zawsze się udaje. Otóż niezależnie od nauczania dziecka oddychania głębokiego i pokonywania małych trudności technicznych w dmuchaniu, wskazane jest, aby eksperyment powtórzyć niemniej jak trzykrotnie celem uniknięcia przypadkowości diagnozy. Z otrzymanych tym sposobem trzech liczb, bierzemy jako miarę pojemności płuc, określenie maksymalne.

Badaniom spirometrycznym poddano 1184 chłopców i 1229

dziewczyn, razem 2413 dzieci. Z dziedziny tych badań mamy przede wszystkim do rozpatrzenia tablicę XXXVII, określającą średnie, jak również roczny rozwój pojemności płuc w cm^3 .

Widzimy przede wszystkim, że pojemność płuc chłopców jest większa, aniżeli dziewczyn. Różnica ta, dość znaczna, dochodzi do 300 cm^3 , jak to widać z porównania obydwóch płci dzieci piętnastoletnich.

Roczny rozwój pojemności płuc waha się u chłopców od 44 do 195 cm^3 , u dziewczyn zaś od 44 do 141 cm^3 .

Przeciętny zaś rozwój roczny:

$$\text{u chłopców równa się } \left(\frac{2074 - 1206}{8} \right) = 108,5 \text{ cm}^3.$$

$$\text{u dziewczyn } \quad \quad \quad \left(\frac{1711 - 1061}{8} \right) = 81,3 \text{ cm}^3.$$

Przeciętny zatem rozwój roczny pojemności płuc u chłopców jest o $27,2 \text{ cm}^3$ większy, aniżeli dziewczyn. Na podstawie powyższych formuł wypadałoby sądzić, że pojemność płuc obydwóch płci dzieci różniczkuje się stopniowo i systematycznie, tymczasem tak nie jest. Jak to widzimy na tablicy XXXIX, od siódmego do dwunastego roku życia dzieci zróżniczkowanie to niejako maleje, po tym zaś okresie czasu, w latach następnych wzrasta się raptownie.

Minimalny rozwój zarówno u chłopców jak i u dziewczyn, mianowicie po 44 cm^3 przypada na ósmy rok życia. Maximum zaś tego rozwoju, mianowicie 195 cm^3 u chłopców 141 cm^3 u dziewczyn przypada znowu zgodnie na trzynasty rok życia. Czy zgodność tę, tłumaczyć należy tylko matematycznym przypadkiem, czy podejrzewać tutaj udział prawa ontogenezy—przesądzać trudno. Rozstrzygnąć tę kwestję zasadniczo mogą tylko powtórzone niejednokrotnie analogiczne badania.

Dla ścisłości tematu podaję również minima i maxima indywidualnej pojemności płuc odnośnie do płci i poszczególnego wieku dzieci.

W latach		7	8	9	10	11	12	13	14	15
u chłopców	minima	950	900	980	900	810	1000	100	1100	1190
	maxima	1500	1880	1900	1970	2700	2300	2700	2900	2700
u dziewczyn	minima	900	750	800	1000	909	710	1030	1100	1210
	maxima	1160	1500	1800	2200	1950	2600	2350	2660	2100

W rezultacie poszukiwań, stosunku jaki zachodzi pomiędzy objętością piersi a pojemnością płuc, otrzymujemy następujące tablice: (na str. 47).

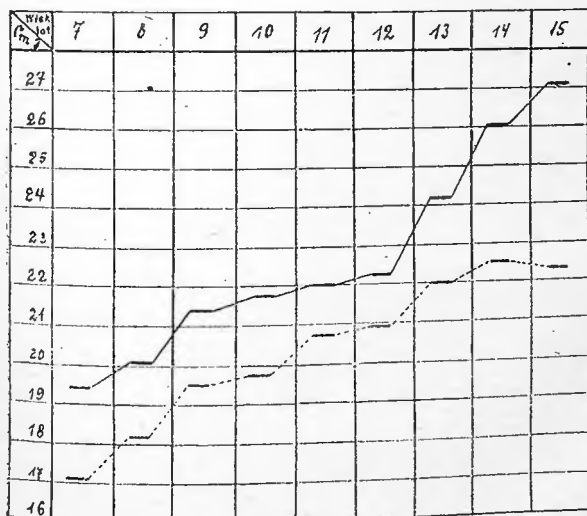
Obserwując badawczo tablice XXXIX i XL, postrzegamy, że stosunek liczebny pomiędzy objętością piersi a pojemnością płuc—zarówno u chłopców jak i u dziewczyn zwiększa się, choć nieznacznie, lecz stale i systematycznie jak o tem świadczą poniższe zestawienia cyfr. Mianowicie: na jeden centymetr objętości przypada cm^3 powietrza czyli pojemności płuc:

Tabl. XXXIX.

Wiek — lat	Chłopcy				Dziewczyny			
	Objętość płuc przy wdechu	Różnica wdechu i wydechu	Pojemność płuc w cm^3	Na jeden cent. objęć. przypada cm^3	Objętość płuc przy wdechu	Różnica wdechu i wydechu	Pojemność płuc w cm^3	Na jeden cent. objęć. przypada cm^3
7	62,3	4,4	1206	19,4	60,5	4,5	1061	17,1
8	62,3	3,7	1250	20,1	60,7	4,6	1205	18,2
9	64,1	4,2	1369	21,4	61,7	4,2	1205	19,5
10	66,0	5,4	1430	21,7	64,5	4,7	1270	19,7
11	68,4	5,9	1504	22,0	66,3	5,2	1352	20,7
12	69,9	5,9	1553	22,2	69,7	5,2	1460	20,9
13	72,3	6,3	1748	24,2	72,9	5,5	1601	22,0
14	73,2	6,4	1928	26	73,6	5,7	1653	22,5
15	76,4	7,2	2074	27,1	76,7	7,1	1711	22,3

Tabl. XL.

Ilość cm^3 pojemności płuc, przypadających na jeden centymetr objętości.



Krzywa ciągła oznacza chłopców
 „ przerywana oznacza dziewczyny

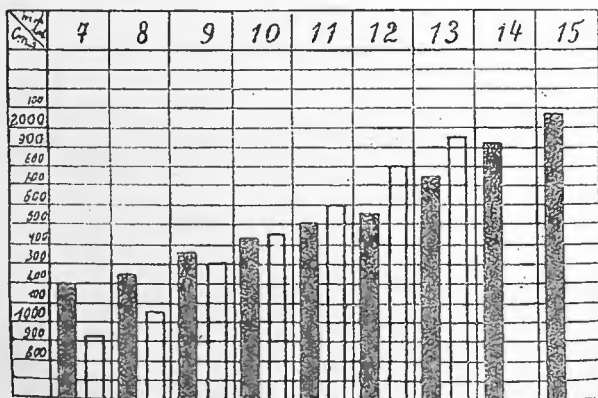
W latach	7	8	9	10	11	12	13	14	15
u chłopców	19,4	20,1	21,4	21,7	22,0	22,2	24,2	26,3	27,1
u dziewczyn	17,1	18,2	19,5	19,7	20,7	20,9	22,0	22,5	22,3

Następnie stwierdzić można, że stosunek ten u dziewczyn nie tylko jest mniejszy, aniżeli u chłopców, ale i słabsza jest jego progresja, na przykład: stosunek pojemności do jednego centymetra obwodu piersi w okresie lat 7—15 u chłopców zwiększył się o 7, 7 cm³, u dziewczyn zaś tylko o 5, 2 cm³.

Godzien jest uwagi ten charakterystyczny objaw, że gdy dziewczyny pod względem objętości piersi w okresie lat 12—15 przewyższały poziom chłopców, to jednocześnie pod względem rozwoju pojemności płuc do poziomu chłopców nie dorosły i zdaje się nie dorosnąć.

Tabl. XLI.

Wiek lat	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Chłopcy Zawiercia	1206	1250	1369	1430	1504	1553	1748	1928	2074
Chłopcy Paryża	935	1050	1310	1460	1600	1800	1950		

Tabl. XLII.
Pojemność płuc.

Kolumny ciemne oznaczają chłopców zawierckich
 „ jasne „ „ paryskich

Przechodzę do porównania pojemności płuc chłopców szkoły zawierckiej z analogicznymi miarami chłopców francuskich z Paryża podług Bineta.

Okazuje się, że rozwój pojemności płuc chłopców francuskich w Paryżu kroczy zupełnie innym szlakiem, aniżeli naszych chłopców. O ile pierwsi w okresie lat 7—9 w porównaniu z chłopcami naszymi, zajmują pod tym względem upośledzone stanowisko, to w następnych latach o tyle ich przewyższają. Pojemność naprzykład trzynastoletnich chłopców Zawiercia mniejsza jest od ich rówieśników z Paryża o 202 cm³. Sprawdzam niejednokrotnie swoje wyliczenia i formuły, czy nie popełniłem jakiego błędu, bo wierzyć mi się nie chce, aby do tego stopnia upośledzenie pod tym względem chłopców naszych było faktem. Być może, że różnice te są dziełem jakiegoś przypadku, lub też skutkiem zbyt indywidualnie czynionych doświadczeń ze strony mojej czy Bineta. Wszystko to możliwe, jednak ewentualności takie nie wyłączają przypuszczeń, że różnice te istnieją rzeczywiście. Jeżeli badania stwierdziły fakty realne, w takim razie czemuż je wytłumaczyć, i jak te fakty interpretować. Słowem, z jakiego rodzaju zjawiskiem mamy tu do czynienia, socjalnem czy rasowem?

Odpowiadając ogólnikowo na to pytanie, wypada zauważyć, że ogólne warunki bytu i co najważniejsza skala odżywiania młodzieży szkolnej Zawiercia nie stały na wysokości nowoczesnych wymagań, nie były bez małego zarzutu — słowem, nie gwarantowały w całości normy ewolucji życiowej. Nadto w metodzie wychowania tej młodzieży, powiedziałbym, są czynniki niejako destrukcyjne, mianowicie: duży udział dzieci w troskach życia codziennego rodziców, trochę za wiele życia umysłowego, a natomiast za mało celowego, racjonalnego ruchu fizycznego. Oto przyczyny, które ewentualnie mogą stanowić pewien minus w stosunku do rozwoju funkcjonalnego płuc w szczególności. Tyle w danej kwestji można powiedzieć na temat czynników natury socjalnej. Co zaś do ewentualnego zróżniczkowania porównywanych grup chłopców na tle rasy, to z powodu braku pozytywnych dowodów kwestji tej przesądzać nie mogę.

Zaabsorbowany jednak myślą o rzekomem upośledzeniu czy nawet regresji chłopców polskich, wobec ich rówieśników paryskich, nie poprzestając na porównaniu pojedynczym, postanawiam w celu dalszych statystyczno-porównawczych dociekań wykorzystać materiał pedagogiczny, zgromadzony przeze mnie tu w Studzieniu w przeciągu lat sześciu.

W rezultacie moich poszukiwań i obliczeń otrzymałem następujące dane, dotyczące pomiarów miejscowych wychowawców.

Zbadano spirometrem, mianowicie:		
chłopców	11 letnich	11 o pojemn.
	12	52
	13	80
	14	193
	15	315
Razem		651
		19330 cm ³
		95050
		14985
		43458
		79378

Otrzymane stąd średnie pojemności płuc stanowią:

dla chłopców 11 letnich	1757 cm ³
12	1825
13	1873
14	2251
15	2519

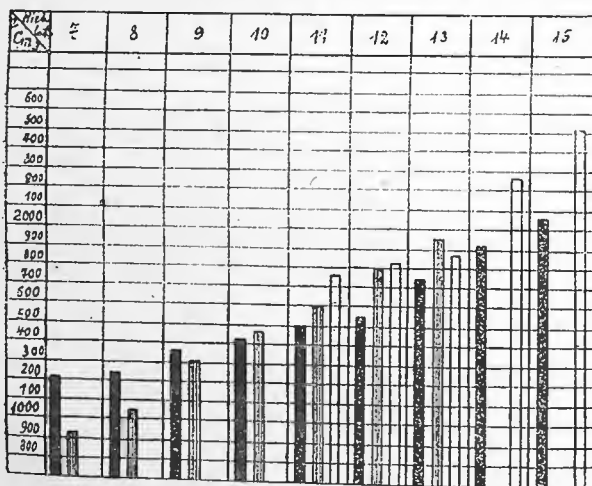
Zwróćmy teraz uwagę na interesujące nas tablice porównawcze.

Tabl. XLIII.

Wiek lat	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Chłopcy Zawiercia	1206	1250	1369	1430	1504	1553	1748	1928	2074
Chłopcy Paryża	935	1050	1310	1430	1600	1800	1950		
Wychowan. Studzieńca					1757	1825	1873	2251	2519

Tabl. XLIV.

Pojemność płuc.



Kolumny ciemne oznaczają chłopców Zawierckich
 " kreskowe " " Paryskich
 " jasne " " wychowawców Studzieńca

Otóż rozpatrując tablice powyższe, przychodzimy do przekonania, że obawy moje o upośledzenie pod względem pojemności płuc chłopców polskich wogóle były zaledwie częściowo uzasadnione. Widzimy, że wychowawcy Studzieńca rozwojem płuc przewyższają nie tylko uczniów szkoły w Zawierciu, ale rozwój ich w tym kierunku względnie przenosi miarę chłopców paryskich. Wobec takiego stanu rzeczy upośledzenie pod tym względem chłopców Zawiercia staje się kwestią lokalną, natomiast cyfry studzieńskich, chociaż nie są jeszcze ostatecznym sprawdzianem antropometrycznym, stanowią jednak pozytywny dowód, że sprawa ta nie stoi tak źle i o regresji rozwojowej płuc chłopca polskiego wogóle mowy być nie może.

Czemże jednak tłumaczyć znaczne różnice pojemności płuc chłopców zawierckich a wychowawców Studzieńca? Że Studzieniec jako teren pod względem klimatyczno-zdrowotnym nie ostatnie zajmuje miejsce, a jako szkoła pracy umiarkowanej w warunkach higienicznych, bo przeważnie wśród pól i ogrodów, posiada warunki dodatnie dla rozwoju płuc — to nie ulega wątpliwości. Warunki zaś życiowe młodzieży szkoły zawierckiej, chociaż nazwałem podnormalnymi, to jednak nie widzę wśród nich czynników, usprawiedliwiających wyraźnie względny niedorozwój tamtejszej młodzieży. Przedewszystkiem w szkole dzieci te mają maximum ciepła, światła i świeżego powietrza obok małego może przeciążenia pracą umysłową. Warunki socjalno-domowe nie są na tyle złe, aby w całości mogły powodować regresję fizjologiczną płuc. Pozostaje zatem jedyna alternatywa, mianowicie, że przyczyn znacznej różnicy rozwojowej u tych grup chłopców szukać należy w nierównomierności pracy jednych i drugich. Uczniowie szkoły zawierckiej pracują więcej umysłowo, może za dużo, wychowawcy Studzieńca więcej fizycznie. Pierwsi od lat siedmiu spędzali regularnie po 4—5, a nawet 6 godzin dziennie w szkole nad książką, fizyczna ich praca była minimalna, tymczasem drudzy przed przybyciem do zakładu ze szkołą przeważnie nie mieli nic wspólnego (50% analfabetów zupełnych). Prowadząc po większej części żywot włoścowski, spędzali dni, a często i noce na powietrzu i oddychali pełną piersią, w zakładzie uczą się po 2 godziny dziennie, a natomiast pracują programowo w warsztatach, ogrodach czy w polu około 5½ godziny dziennie. Oto jeżeli nie jedyne, to niezawodnie ważne czynniki, powodujące różnice organiczne, o których mowa.

Co do istoty samej tych różnic, to nie mam wcale zamiaru sprawy te przesądzać bez zastrzeżeń, bo nie roszczę sobie pretensji do nieomyślności moich badań: mogłem niejednokrotnie popełnić jakiś błąd techniczny czy matematyczny i tym sposobem dojść do fikcyjnych wniosków co do rozwoju jednej lub drugiej grupy badanych chłopców. A dlatego, jeżeli ktokolwiek w niedalekiej przyszłości obali moje na ten temat twierdzenie i dowiedzie, że różnice takie pomiędzy oddzielnymi grupami nie istnieją, odczuję głębokie moralne zadowolenie chociażby dlatego, że nie jestem odosobniony na tem polu pracy.

A przyznać trzeba, że antropometria nasza pod tym wzglę-

dem, to jeszcze prawdziwa „tabula rasa“, gdzie dotychczas prawie nic jeszcze nie zapisano, poszukiwania przeto pedologów w tym kierunku są niezbędne zarówno dla poznania dziecka, jak i dla nauki samej.

Ogólne wnioski, do jakich dochodzimy na podstawie spostrzeżeń w dziedzinie spirometrii, są następujące:

1. Pojemność płuc chłopców jest większa od pojemności płuc dziewczyn.

2. Najmniejszy rozwój pojemności płuc dzieci (po 44 cm³) przypada na 8 rok, największy zaś (195 cm³ u chłopców i 141 cm³ u dziewczyn) na 13 rok życia.

3. Stosunek pojemności do objętości płuc u dzieci zwiększa się systematycznie. Mniejszy stosunek ten u dziewczyn spowodowany jest większym rozwojem ich objętości piersi.

4. Rozwój płuc pod tym względem chłopców Zawiercia jest gorszy, aniżeli chłopców Paryża i Studzieniaków. Poziom ten dwóch ostatnich grup jest prawie jednakowy.

5. Na podstawie przesłanek obiektywnych wypada sądzić, że praca fizyczna młodzieży na rozwój pojemności płuc wpływa dodatnio.

III.

Dział psychologiczny.

a) Wrażliwość na dotyk.

Z pomiędzy różnych badań nad dziećmi, doświadczenia z estezjometrem długo nie przestaną interesować zarówno pedologów, jak i psychologów, ponieważ eksperymenty tego rodzaju dawały zawsze bardzo ciekawe i coraz to nowe rezultaty. Mac Donald w St. Zjednoczonych po zbadaniu 1000 dzieci doszedł do wniosków, że 1) wrażliwość czyli pobudliwość dotykowa większa jest u dziewcząt, niżeli u chłopców, 2) dzieci inteligentne wrażliwsze są od mniej inteligentnych. To samo potwierdzili, Schuyten, dyrektor laboratorium pedologicznego w Antwerpii i Binet w Paryżu¹⁾. Lay dowodzi, że przy pomocy estezjometru można wyraźnie odróżnić dzieci normalne od anormalnych; wreszcie ciekawe bardzo wnioski podaje nam Griesbach na podstawie badań nad uczniami liceum w Mülhuzie. Dowodzi on, że estezjometr jest środkiem prawdziwie probierczym do określenia stopnia zmęczenia umysłowego. Powyższe spostrzeżenia potwierdzili Vannod, Wagner, Błażek, Schuyten, a następnie cyframi przekonywuje nas o tem Binet.

Na wstępie muszę zaznaczyć, że posługiwanie się estezjometrem wymaga dużej wprawy, do której można dojść tylko drogą

¹⁾ Dr. J. Joteyko. Aide memoire de psychologie experim. et de pedologie I str. 41

Année psychologique, rocznik VI „Sur la fatigue intellectuelle scolaire“.

dłuższej systematycznej praktyki. Trudność ta przedewszystkiem natury technicznej mianowicie: a) dwa dotknięcia winny być jednocześnie; b) ucisk dwóch jednoczesnych dotknięć, zarówno jak następnych ma być jednakowy; c) jednocześnie odjąć należy obie nóżki estezjometru. Ta umiejętność winna być prawdziwie wysubtelniona.

Druga trudność leży już w istocie postawienia samej diagnozy.

Przy badaniach musimy się szybko zorientować z jakim typem dziecka mamy do czynienia. Binet obiekty badane podzielił na trzy typy, mianowicie: 1) Typ wyraźny, prosty stanowią osobniki, które się myślą rzadko przy dotknięciach pojedynczych, wyraźnie określają swój próg wrażliwości — typy spotykane w mniejszości 2) Typ interpretacyjny, do którego należą obiekty, podlegające złudzeniom i wahaniom. Rozróżniamy tu interpretatorów sceptycznych, dających odpowiedzi: „ja nie wiem”; interpretatorów świadomych: „czuję jedno dotknięcie, ale zdaje mi się, że dwa”; — nieświadomych, czujących rzeczywiście dwa dotknięcia przy częstem dotykaniu pojedynczym; wreszcie interpretatorów fantastycy 3) Typ roztargniony, to dzieci, dające odpowiedzi systematycznie lub przeciwnie, odpowiedzi te następują przypadkowo. Otóż trzeba mieć na uwadze, ażeby nie dać się wprowadzić w błąd dziecku, które pod wpływem fałszywej wyobraźni, sugestji lub też roztargnienia podawać będzie nam najmylniejsze odpowiedzi. Niezależnie od teoretycznej znajomości kwestji, szersza tylko praktyka eksperymentatorska może wystarczyć do orientowania się w sytuacji i określenia właściwego progu wrażliwości, szczególnie kiedy mamy do czynienia z typem drugim i trzecim.

Dotychczas znane są następujące metody badań estezjometrycznych.

1) Metoda zmian minimalnych najwięcej używana, polega na stopniowym, poczynawszy od zera, rozsuwaniu nówek estezjometru, dopokąd nie otrzymamy od danej osoby odpowiedzi, że czuje dwa dotknięcia; następnie próbę tę powtarza się w kierunku odwrotnym. Średnia arytmetyczna kilku prób oznacza próg wrażliwości dotykowej. Metoda ta uważana za najlepszą, jednak nie jest bez wady. Jednostka badana poznaje, czy zwiększamy lub zmniejszamy odchylenie estezjometru, słowem porządek podnięt jest mu wiadomy. Ta świadomość stanowi niejako źródło sugestji i prowadzi do odpowiedzi błędnych.

2) Metoda odczuwań zgodnych i niezgodnych (*Des cas vrais et des cas faux*), używana czasem dla uniknięcia niedogodności pierwszej. Polega na dotykaniu skóry przy różnych odchyleniach bez żadnego planu. Badany osobnik winien przy każdej próbie powiedzieć ile czuje jednoczesnych dotknięć. Powtarzając doświadczenie większą ilość razy, liczymy liczbę odpowiedzi dokładnych przy każdym odchyleniu instrumentu. Metoda niedogodną jest z tego względu, że wymaga bardzo licznych poszukiwań, aby uniknąć przypadkowości.

3) Metoda zmian nieregularnych, polecana ostatniemi czasy przez Bineta, polega na dotykaniu skóry przy różnych odchyleniach

estezjometru, ale podług stałego porządku, ułożonego z góry. Przyjęto tu jako zasadę pewien kontrast podniety porządkowych n. p. jeżeli jednego dotknięcia miara podniety równała się 1 cm, to wartość następnego dotknięcia winna być 3 cm.

Powyższe metody stosowałem kolejno, w charakterze ćwiczeń przygotowawczych dla poznania właściwości instrumentu, i wszystkie one obok niektórych zalet wykazały pewne strony ujemne. Dlatego w poszukiwaniach systematycznych, których wyniki mam zamiar przedstawić w niniejszym sprawozdaniu stosowałem metodę nieco odmienną, zdobytą drogą dłuższej przedwstępnej praktyki.

Oto niektóre uwagi i zastosowanie techniczne tej metody.

Przedewszystkiem trzeba przygotować dziecko do zrozumienia istoty żądanych odpowiedzi, mianowicie, że chodzi tu o odróżnienie jednego lub dwóch jednoczesnych dotknięć. Szczególnie o tych wyjaśnieniach powinien pamiętać eksperymentator przy badaniu dzieci młodszych i anormalnych. W praktyce okazała się skuteczna próba przedwstępna, polegająca na dwóch dotknięciach (mówimy tu o mierzeniu wrażliwości dotykowej grzbietu ręki w kierunku poprzecznym), mianowicie raz dwiema nożkami estezjometru, następnie jedną nożką. W razie otrzymania trafnych odpowiedzi przystępujemy do właściwego aktu badania. Musimy tu mieć na uwadze, że na podstawie diagnozy mamy ilość dotknięć ściśle ograniczoną, nie więcej nad 16, ponieważ większość dzieci przy przedłużaniu próby daje nieco odmienne odpowiedzi. Każde zatem dotknięcie powinno być celowe. Ponieważ średnia pobudliwości dotykowej u dzieci jak to stwierdzono niejednokrotnie w praktyce, równa się mniej więcej 14 mm, dlatego tę wartość podniety przyjmujemy za pewną normę, od której rozpoczynamy zwykle badanie. A więc, do powyższej szerokości rozsuniętym estezjometrem wykonywamy następujące dotknięcia: dwiema nożkami, dwiema, jedną i dwiema, powtarzając za każdym razem badanemu dziecku pytanie: ile czujesz jednoczesnych dotknięć? Jeżeli otrzymaliśmy wszystkie odpowiedzi dobre, dla nas jest faktem, że próg pobudliwości danego osobnika równa się 14 mm, lub też znajduje się poniżej tej cyfry. Nastawiamy następnie estezjometer na liczbę 10, kontynuujemy próbę dalej mniej więcej w takim porządku: pojedyncze dotknięcie, podwójne, podwójne, pojedyncze. Otrzymawszy odpowiedzi dobre, konstatujemy, że pobudliwość znajduje się tutaj, lub poniżej 10. Odpowiedzi zaś błędne służą nam za wskazówkę, że progu pobudliwości szukać mamy w granicach 14—10 mm. Regulujemy wtedy estezjometr do 12 podziałek i postępujemy, jak poprzednio, zmieniając nieco porządek pojedynczych i podwójnych dotknięć. Niema potrzeby używać czterech dotknięć w razie, jeżeli dziecko przy drugim lub nawet przy pierwszym dotknięciu daje nam odpowiedź złą. Należy w takim razie zmienić miarę rozsunęcia. Powracamy zresztą do naszego tematu. Odpowiedzi mylne wobec podniety 12 mm, utwierdzają nas w tem przekonaniu, że próg pobudliwości w tych ściśle zakreślonych granicach, mianowicie 14—12 znajdować się musi. Pozostaje tylko zbadać, czy nie równa się 13 mm, naco mamy

jeszcze w rezerwie 4 dotknięcia, które możemy przeprowadzić w takim porządku: pojedyncze dotknięcie, podwójne, pojedyncze, podwójne. W razie trafnych odpowiedzi liczbę 13 przyjmujemy za właściwy próg pobudliwości, jeżeli przeciwnie, pobudliwość tę oceniamy przez pierwszą otrzymaną przez nas liczbę t. j. 14. Gdyby już na początku próby dziecko dało nam mylne odpowiedzi wobec podniety, równającej się 14 mm, wtedy regulujemy estezjometr do 18 mm, i, po otrzymaniu dobrych odpowiedzi, w tych granicach (14—18) szukamy progu, jak poprzednio. Jeżeli liczba 18 nie da nam nic określonego, w takim razie szukamy progu w granicach 18—22 lub nawet 22—26 i więcej. Są to już wąjaki, wymagające specjalnego traktowania kwestji i zbadanie takich osobników wymaga próby niejednokrotnej. Jednak zasadniczy porządek metody zawsze pozostaje jednakowy, mianowicie: polega on na zakreślaniu pewnych granic, które następnie zacieśniamy, zdążając do ich środka, gdzie ewentualnie mieści się próg wrażliwości. Metodę tę zatem dośrodkową albo koncentryczną nazwać wypada. Dąży ona najkrótszą drogą do celu i na tem polega jej łatwość i praktyczność. Różnica kolejnych dotknięć (4 mm) jest dostateczną dla uniknięcia skutków sugestji; wreszcie powtórzenie próby jest łatwe w razie, jeżeli rezultaty pierwszej nie będą dość pewne.

W całym tym procesie pamiętać należy:

1. Dotknięcia winny być nietylko wprawne, ale prawdziwie wystudjowane; nie mogą być zbyt lekkie, subtelne, ani znowu takie, aby graniczyły z uczuciem bólu wskutek ostrych zakończeń nówek estezjometru.

2. W razie nie ustalenia progu, przy 16 dotknięciach, doświadczenie należy odłożyć na inny raz, biorąc pod uwagę poprzednio zakreślone granice.

3. Jeżeli badamy pewną grupę dzieci, zasadą arcyważną jest, dać wszystkim jednakowe warunki. Próg wrażliwości dotykowej jest zjawiskiem o tyle zmiennem, że uwarunkowany jest nietylko porą dnia (choć różnice te są minimalne), ale zmianą warunków zewnętrznych, naturą i stopniem podniety, jak również nastrojem psycho-fizycznym badanej jednostki. Te mniejsze lub większe wahania wrażliwości dotykowej postrzegałem już na wstępie doświadczeń, które czyniłem, jako studja przedwstępne.

Zbadano 1176 chłopców i 1210 dziewczyn czyli razem 2386 dzieci w wieku szkolnym. Materiał zebrany służy nam do ułożenia następujących tablic: (na str. 56).

Na podstawie zebranych rezultatów i otrzymanych średnich konstatuję, że:

1. Zgodnie z twierdzeniem Schuytena i innych, wrażliwość dotykowa dziewczyn jest nieco większa, aniżeli chłopców. Wziawszy pod uwagę, że średnia ogólna chłopców (za cały okres szkolny) równa się 14,2 mm, a średnia ogólna dziewczyn 14,0 mm, widzimy, że różnica ta jest minimalna, bo stanowi zaledwie 0,2 mm.

2. Dzieci, zarówno chłopcy jak i dziewczyny, wiekiem młod-

sze, wrażliwsze są pod tym względem od dzieci starszych (Mac Donald, Binet). Różnica minimalna.

3) Liczba 14 jest niejako ogólną średnią wrażliwości dotykowej dla dzieci w wieku szkolnym. Odchylenia od tej normy u różnych jednostek są znaczne, począwszy od 5 mm do 20, a nawet 25 mm. Tyle uwag odnośnie do badań statystycznych.

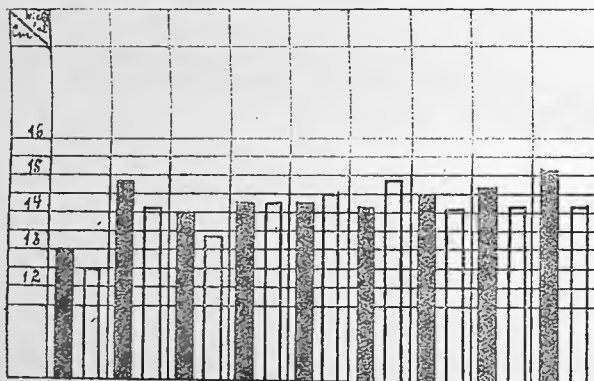
Przejdziemy następnie do prób estezjometrycznych indywidualnych.

Tabl. XLV.

Wiek, lat		7	8	9	10	11	12	13	14	15
Chłopcy	Średnie	13,0	14,8	14,0	14,3	14,3	14,2	14,5	14,7	15,1
	Maximum	20	23	26	23	20	22	24	25	25
	Minimum	10	6	8	5	9	10	8	7	7
Dziew.	Średnie	12,5	14,1	13,4	14,3	14,5	14,8	14,1	14,2	14,2
	Maximum	18	26	21	22	25	22	35	25	19
	Minimum	8	5	7	6	6	5	9	9	12

Tabl. XLVI.

Średnie wrażliwości dotykowej.



Kolumny ciemne oznaczają chłopców.
" jasne " dziewczyny.

W swoim czasie, dokonywując, obok prac pedologicznych programowych, różnych doświadczeń estezjometrycznych nadprogramowych, niejednokrotnie postrzegając, że jedne i te same dzieci, badane n. p. przed lekcjami, podczas lekcji, w obecności klasy i na osobności, rano i wieczorem prawie posiadały odmienny stopień wrażliwości dotykowej.

Powyższe spostrzeżenie, jak również teoria Griesbacha, że estezjometr jest środkiem probierczym do określenia stopnia znu-

żenia umysłowego, pobudziły mnie do badań wrażliwości dotykowej, uwarunkowanej stanem psychicznym danej jednostki. Postanowiłem zatem:

1) Badać dzieci podczas lekcji w obecności klasy z oczami otwartymi; 2) w obecności klasy z oczami zasłoniętymi, i następnie 3) na osobności przy absolutnym spokoju i ciszy również z zasłoniętymi oczami. Zdawałoby się, że taka na pozór mała odmienność warunków nie sprawi różnicy rezultatów, aby zmodyfikować badane zjawisko.

Badaniom trzykrotnym poddano 108-ro dzieci (w tej liczbie 50-ciu chłopców i 58 dziewczynek) w wieku 10—13 lat. Badania te trwały dni kilka i odbywały się o jednakowej porze dnia, mianowicie w godzinach 10—11 rano. Kolejny porządek odmiennych badań na każde dziecko przypadał co 2—3 dni.

Zestawienie rezultatów

Chłopcy

Badanie Nr. porz. dzieci	I Stop.	II wrażliw. Stop.	III dot. Nr.	I Stopnie	II wrażliw. Stopnie	III dotykowej Nr.
1	17	15	12	16	13	9
2	17	15	13	20	15	11
3	18	13	10	19	13	13
4	17	16	15	13	14	12
5	17	15	13	16	10	10
6	18	18	11	17	14	11
7	17	14	13	18	14	15
8	17	17	14	18	12	13
9	16	14	22	16	13	10
10	16	14	12	15	15	19
11	14	14	12	14	14	11
12	14	14	10	14	12	15
13	20	15	11	20	15	14
14	16	16	14	19	15	13
15	15	14	15	18	15	13
16	18	21	15	16	16	14
17	19	15	14	17	16	16
18	16	13	14	16	15	13
19	14	12	13	15	12	14
20	15	15	13	14	12	14
21	20	20	13	11	13	16
22	18	16	15	10	11	12
23	19	12	11	15	14	12
24	17	14	13	17	11	10
25	18	14	11	15	13	13
423	376	329		400	337	298
				423	366	329
				823	713	627

Średnie*)

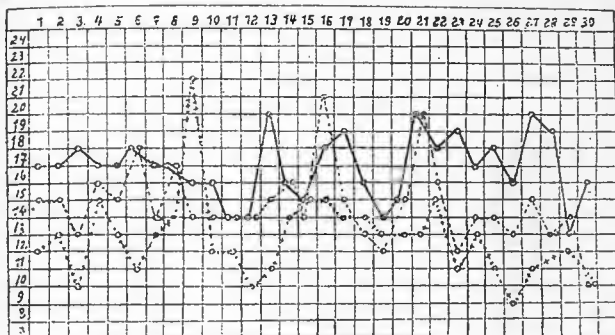
16,5 14,3 12,5

*) Dla otrzymania średniej, sumę ogólną dzielimy przez ilość badanych osób, np. $823 : 50 = 16,4$.

Badanie	Dziewczynki					
	I	II	III	I	II	III
1	18	16	15	30	20	16
2	15	12	12	31	16	15
3	17	12	12	32	16	17
4	14	13	14	33	13	13
5	13	13	12	34	18	14
6	15	16	13	35	16	12
7	19	15	13	36	16	18
8	17	15	15	37	16	16
9	15	15	11	38	13	14
10	15	14	13	39	16	13
11	17	14	13	40	11	10
12	13	13	14	41	16	13
13	15	15	14	42	11	11
14	13	13	10	43	16	11
15	15	12	15	44	15	11
16	13	11	13	45	15	11
17	19	19	15	46	10	9
18	17	15	14	47	13	14
19	22	21	19	48	17	17
20	13	10	13	49	14	12
21	20	20	14	50	15	14
22	14	14	12	51	11	15
23	15	12	15	52	17	11
24	15	13	14	53	11	11
25	18	18	14	54	12	11
26	18	15	17	55	17	18
27	19	17	14	56	16	15
28	16	16	14	57	16	12
29	17	19	12	58	13	13
	434	428	408		426	337
					434	428
					860	815
					14,8	14,0
				Średnie		12,9

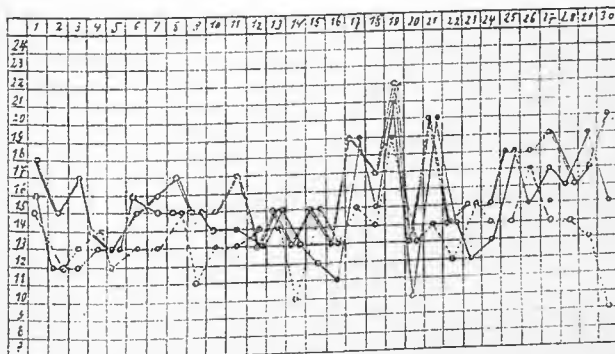
Zarówno w danym razie interesująca jest dla nas istota zmian wrażliwości dotykowej w poszczególnych badaniach, jak i ich kierunek. Widzimy, że z niektórymi tylko wyjątkami wrażliwość stopniowo się zwiększa (próg pobudliwości mniejszy), w zależności widocznie od sprzyjających jej warunków. Zważywszy, że pobudliwość dotykowa u dzieci uwarunkowana jest zdolnością skoncentrowania w danym momencie uwagi (Griesbach), różnice jej w kierunku dodatnim pomiędzy pierwszą a drugą próbą wytłumaczyć łatwo. Wiemy, że im mniej w danej chwili (jednocześnie) odbieramy wrażeń z zewnątrz, im z mniejszą mamy do czynienia ilością stanów świadomości, tem łatwiej nam jest wyodrębnić jeden z nich, tem silniej może być skoncentrowany proces naszej uwagi czynnej w kierunku przez wolę zakreślonym. Pierwsza próba odby-

Tabl. XLVII.
Chłopcy.



Krzywa ciągła oznacza badanie pierwsze (minim. sprzyj. warunków).
 " przerywana oznacza badanie drugie (warunki dogodniejsze).
 " krzyżykowa " trzecie (maximum warunków).
 Liczby kolumny pionowej ozn. wartość podniety (w milimetrach).
 " " poziomej " poszczególne objekty.

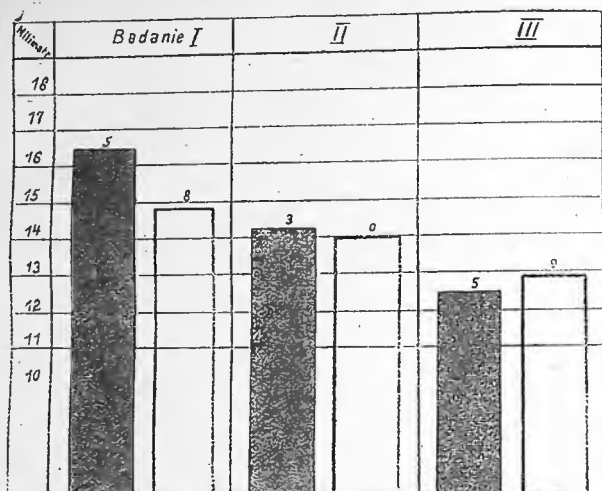
Tabl. XLVIII.
Dziewczyny.



Krzywa podwójna oznacza bad. pierwsze (minim. sprzyj. warunków).
 " pojedyncza " " drugie (warunki dogodniejsze).
 " przerywana " " trzecie (maximum warunków).
 Liczby kolumny pionowej ozn. wartość podniety (w milimetrach).
 " " poziomej " poszczególne objekty.

wała się w warunkach dla skoncentrowania uwagi zupełnie nie-sprzyjających. Dziecko zwrócone było oczami na grupę dzieci (sześćdziesięcioro i kilkoro), odrabiających lekcję piśmienną, którym celowo nie broniono było mniej głośniejszych rozmów; nadto operowano jeszcze w danym razie podnietami wzrokowymi w po-

Tabl. XLIX.
Średnie wrażliwości dotykowej.



Kolumny ciemne oznaczają chłopców.
„ jasne „ dziewczyny.

stacji obrazków, pudełek. Badany pozostawał zatem pod wpływem wrażeń słuchowych i wzrokowych. Odbierane temi drogami odruchowe stany świadomości nie mogły nic wpływać ujemnie i obniżyć stopnia napięcia czynnej uwagi dziecka. Tymczasem przy doświadczeniach wstępnych dziecko odbierało wrażenia tylko słuchowe, a dlatego, znalazłszy się w warunkach o połowę lepszych, aniżeli podczas pierwszej próby, miało możliwość skoncentrowania uwagi w określonym kierunku, co wpłynęło na zwiększenie się jego wrażliwości dotykowej. Zjawisko to powtórzyło się u większości badanych dzieci.

Podobny do powyższego zachodził ilościowy stosunek warunków pomiędzy badaniem drugim a trzecim. Doświadczenie to odbywało się w niczem nie zakłóconym spokoju. Dziecko pozostawało poza sferą wrażeń zmysłowych, dlatego proces uwagi w kierunku jedynie dotknięć estezjometru mógł się odbywać całkowicie w granicach jego sprawności fizjologicznej; inaczej funkcja uwagi, jako pewna reakcja, miała do czynienia tylko z wrażeniem odosobnionem, dlatego tem silniejsza nastąpiła koncentracja świadomości.

Analizując nasze cyfrowe zestawienia, postrzegamy następujący stosunek różnic pobudliwości dotykowej pomiędzy pierwszą a drugą próbą. Przypadków zwiększenia się pobudliwości było u chłopców 74^{0/0} u dziewczyn 58,6^{0/0}
 pobudliwości bez zmiany „ 20^{0/0} „ 27,6^{0/0}
 pobudliwości zmniejszonej „ 6^{0/0} „ 13,8^{0/0}

Różnice przy porównaniu drugiej próby z trzecią otrzymujemy następujące: Zwiększoną pobudliwość w próbie trzeciej wykazało

70% chłopców	62% dziewczyn
bez zmiany pozostało 8%	10% "
reszta czyli 22%	28% "

przypada na dzieci, u których znaleziono pobudliwość osłabioną.

Ten objaw zmniejszonej wrażliwości, stwierdzający stosunek odwrotny do ilości sprzyjających warunków badania, wymaga odpowiedniej interpretacji. Przykład: stopień wrażliwości danej jednostki przy pierwszym badaniu równa się 16 mm, przy drugim 14 mm. Naturalnie, rezultat, otrzymany podczas próby drugiej, potwierdza rzetelność próby pierwszej, obydwie zaś razem pozwalają nam twierdzić, że normalny próg pobudliwości, jeżeli nie waha się pomiędzy 16 i 14 to nie przewyższa liczby 16. I здаwałoby się, że mamy do czynienia z jednostką przynajmniej względnie normalną, gdyż mamy dowody normalnego funkcjonowania jego środków mózgowych i nerwów peryferycznych. Tymczasem następne badanie wykazało, że próg pobudliwości tego osobnika równa się 22 mm, co oznacza stan hipoestezji¹⁾, który niczem innem wytłumaczyć się nie da, jak tylko skutkiem czynników czysto psychicznej natury, uniemożliwiających chwilowo normalną działalność intelektu i funkcji peryferycznych. Nie dociekając zresztą istoty owych czynników, wypada powiedzieć, że skrytalizowały się one jako: beczczynność chwilowa woli, osłabienie zdolności koncentracji—słowem perturbacja umysłowa, do czego widocznie badany okazuje skłonność.

Pozostawiamy do dalszych wyjaśnień istnienie ewentualnego stosunku pomiędzy stanem psychiki a wrażliwością dotykową, aby tymczasem rozważyć ostatecznie kwestję metody badań estezjometrycznych.

Natura rezultatów, otrzymanych drogą trzykrotnych badań, nasuwa nam to ważne pytanie, które mianowicie z rozpatrywanych trzech warunków doświadczeń wypada przyjąć za pewną normę w celu ujednostajnienia metody statystycznej. Odpowiedź na to łatwa. Jeżeli badamy zdolność pamięci lub kombinowania, staramy się o stwierdzenie ich stopnia maksymalnego, usuwamy zatem wszelkie przeszkody, dajemy dziecku odpowiednie warunki; badając siłę wzroku, wymagamy pewnej normy światła, mianowicie równającej się 10 metroświecom. Tą normą przy badaniach estezjometrycznych winna być bezwzględna cisza, jak również zasłonięcie oczu badanego dziecka. Dodać należy, że wszystkie tego rodzaju badania winny się odbywać o jednej godzinie dnia, który to warunek jest niezbędny wobec metody porównawczej. Izolując tym sposobem dziecko od wpływu wrażeń wzrokowych i słuchowych, posiadamy gwarancję rzetelnego zmierzenia maximum jego wrażliwości. Nie można zalecać stawiania przed dzieckiem ekranu, oddzielającego je od eksperymentatora. Użycie ekranu stwa-

¹⁾ Hypoesthésie—stan zmniejszonej wrażliwości dotykowej. (Aide-Memoire de psychologie expérimental — Dr Joteyko).

rza niejako nową sytuację i dla niejednego może być przyczyną różnych kojarzeń wzrokowych, co wpływałoby ujemnie na siłę koncentracji uwagi w pożądanym kierunku. Dokonywane doświadczenia z dziećmi wpatrzonemi raz w gołą ścianę, a drugi raz w zawieszony na ścianie obrazek o treści mniej ciekawej również wykazywały małe różnice pobudliwości dotykowej.

Na podstawie powyższych uwag dochodzimy do następujących wniosków:

Za miarę dla badań podług metody statystycznej (jeżeli chodzi tylko o jednorazowe badanie) powinniśmy dbać oto, aby otrzymać miarę pobudliwości maksymalnej.

Ażeby otrzymać do maximum, trzeba dać maksymalną sumę sprzyjających warunków.

Powracamy teraz do cyfr, porównyując rezultaty pierwszego badania z trzecim, otrzymujemy u poszczególnych dzieci następujące różnice.

Chłopcy	Dziewczyny
Różnice większe	
18 — 10	20 — 13
18 — 11	20 — 9
20 — 11	18 — 10
20 — 13	17 — 10
19 — 11	16 — 9
18 — 11	
16 — 9	
20 — 11	
17 — 10	

Różnice mniejsze	
17 — 12	19 — 14
19 — 14	16 — 11
19 — 16	16 — 10
16 — 10	16 — 10
17 — 11	17 — 11
18 — 13	16 — 12
16 — 10	
20 — 14	
19 — 14	
18 — 13	

Różnice najmniejsze	
13 — 12	13 — 12
15 — 14	15 — 14
17 — 16	18 — 17
15 — 14	16 — 15
	16 — 15
	11 — 10
	13 — 12

Bez różnicy

15 — 15

15 — 15

14 — 14

14 — 14

15 — 15

13 — 13

13 — 13

15 — 15

11 — 11

Powyższe cyfry pozwalają nam stwierdzić, że pewna część dzieci w badaniach dwukrotnych wykazała różnice znaczne w stosunku prostym do sprzyjających warunków, n. p. 13—10; 18—11; 20—11 i t. p.; mniejszość dzieci natomiast (14% chłopów, 22% dziewczyn) nie uległa tym charakterystycznym wahaniom, otrzymawszy różnice minimalne lub 0, n. p. 13—12; 15—14; 15—15; 14—14 i t. p.

Czemże wytłumaczyć te różnice? Czy wypada w danym razie zadowolić się odpowiedzią, że istota tych różnic leży w podstawie poszczególnych indywidualności zmysłowych. Zdaje się, że nie, i objaw ten godzien jest głębszych refleksyj. Przedewszystkiem musimy przyjąć pod uwagę, że na otrzymane przez nas rezultaty, obok indywidualnej właściwości zmysłowej, składały się i takie czynniki psychiczne, jak wola, zdolność koncentracji, zarówno jak i sugestia eksperymentatora. Chodzi zatem o to, aby określić wzajemny stosunek tych czynników, jak również rolę dominującą, któregośkolwiek z nich w tym skomplikowanym procesie.

Zważywszy, że badane dzieci przedstawiały typ normalny pod względem umysłowym i fizycznym (badanie ich wzroku i słuchu nie wykazało zboczeń); że podlegały podnietom jakościowo i ilościowo równym (mówimy tu o badaniu pierwszym); że wola, budzona i podniecana drogą sugestji przez eksperymentatora w określonym kierunku, działała niejako niwelująco w stosunku do podniet ubocznych (wzrokowych i słuchowych) musimy przyznać, że otrzymane w takich warunkach indywidualne różnice wrażliwości dotykowej prawie całkowicie, tłumaczyć należy większą lub mniejszą zdolnością koncentracji intelektualnej poszczególnych jednostek, czyli innemi słowy, zdolnością łatwiejszego opanowania stanu „poliideizmu“ i przejścia do stanu „monoideizmu“.

Udział w danym razie jakiegokolwiek interesu „intelektualnego lub „estetycznego“, ześrodkowującego uwagę dziecięcą wyłączamy, decydującym tu czynnikiem jest dar koncentracji czyli zdolność ześrodkowania czynnej uwagi w jednym ognisku.

Takie n. p. osobniki, które otrzymały rezultaty 15—15; 14—14; 13—13 albo 13—12; 15—14, trzeba uważać na zdolniejsze pod tym względem, niżeli te, które dały rezultaty: 18—10; 18—11; 20—11 i t. p.

A zatem wniosek. Jeżeli maximum pobudliwości dotykowej bierzemy jako miarę do oceny stopnia uwagi i inteligencji (Mac Donald, Schuyten, Binet), to minimum różnicy, otrzymanej na podstawie badań dwukrotnych: w warunkach ujemnych i dodatnich, winna być bez wątpienia miarą zdolności koncentracji intelektualnej.

Stosownie do otrzymanych cyfr, dziewczynki pod tym względem zdystansowały chłopców.

Różnice wrażliwości dotykowej w warunkach poliideizmu, a monoideizmu.

Chłopcy	Dziewczyny
16,5—12,5 = 4,0	14,8—12,9 = 1,9
Naturalnie, godny uwagi ten objaw podlega sprawdzeniu.	
Co do stanu wrażliwości dotykowej u obydwu płci wogóle, to i w tym razie (powtórnie) wypada, że dziewczynki nasze, podobnie jak dziewczynki amerykańskie (podług Mac Donalda) i belgijskie (prof. Schuyten z Antwerpji) okazały większą wrażliwość, aniżeli chłopcy (różnice niewielkie).	

Chłopcy				Dziewczyny			
Średnie	I bad.	II.	III.	I bad.	II.	III.	
	16,5	—	14,3—12,5	14,8	—	14,0—12,9	
średnia ogół.	14,4			13,9			

Jakkolwiek kwestja stosunku, jaki może istnieć pomiędzy zdolnością poszczególnych czuć a inteligencją, nie leży w zakresie niniejszego sprawozdania, to jednak wrażliwość dotykowa, wskutek wielokrotnych dowodzeń, tak skojarzona w pojęciu naszym z inteligencją, że mówiąc na temat jednej, niepodobna nie wspomnieć o drugiej.

A więc, jeżeli doświadczenia Mac Donalda, potwierdzone przez Bineta, Laya i in. wykazują, że „dzieci inteligentne posiadają wrażliwość dotykową w większym stopniu, aniżeli dzieci mniej inteligentne“, dla nas interesującą jest kwestją stwierdzić, o ile różnice te występują wyraźnie i o ile w danym razie dzieci nasze nie stanowią wyjątku.

F. Jaros.

(C. d. n.).



Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa.

(Sprawozdanie z I-go Wakacyjnego Kursu Uniw. w Pucku. na Pomorzu
i IV-go w Zakopanem).

Lipiec — Sierpień 1921.

Istotną cechą nauczyciela jest nieprzerwana dążność do doskonalenia się w zawodzie, do ciągłego samokształcenia, do utrzymania żywej łączności z postępem w nauce i jej zdobyczami. Wśród nauczycielstwa polskiego istnieje ów zapał i pęd do dalszego kształcenia się, czego dowodem jest fakt, że po całorocznej intensywniej i wyczerpującej pracy w szkole, oddaje się nauczyciel także i w czasie feryj pracy nad sobą samym, nad pogłębieniem swej wiedzy. Dla tych licznych nauczycieli trzeba było stworzyć ognisko życia umysłowego, gdzieby się mogli zapoznać z nowymi zdobyczami naukowymi, gdzieby mogli otrzymać wskazówki do pracy samokształceniowej. Zadania tego podjął się Zarząd Główny Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych, powołując do życia przed laty ośmiu, w r. 1913 instytucję Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich w Zakopanem. Przed wojną wyjeżdżali nauczyciele polscy na kilkutygodniowe wakacyjne kursy zagranicę — najczęściej do Jeny, Gracu i innych miast — celem zaznajomienia się z nowymi kierunkami w pedagogice, celem pogłębienia swej wiedzy. Na takie wyjazdy mogły sobie atoli pozwolić nieliczne jednostki — oczywiście przed wojną, (dziś i o tem mowy niema) podczas gdy ogół nie miał sposobności zapoznania się z nowymi prądami naukowymi. Okazało się, że dzięki poparciu polskich sfer naukowych można stworzyć w kraju ognisko naukowe, stojące na tym samym poziomie, co podobne instytucje zagraniczne, — a co ważniejszem dające naukę, związaną bezpośrednio z życiem polskim, ze środowiskiem polskim. Takim ogniskiem, w którym od szeregu lat tętni w czasie miesięcy wakacyjnych wcale żywy ruch umysłowy, gdzie gromadzi się spory zastęp nauczycieli, pragnących się kształcić, stało się Zakopane. Tutaj organizuje każdego roku Zarząd Główny Związku Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie. Znakomite wyniki, jakie daje ta instytucja, ogólne uznanie wśród nauczycielstwa, zachęciły Zarząd Główny do rozszerzenia swej działalności w tym kierunku i w r. 1921 podejmuje akcję celem stworzenia drugiego ogniska naukowego na wzór kursów zakopiańskich.

W lipcu 1921 r. powstaje obok zakopiańskiego, już czwartego z rzędu, I-szy Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Pucku na Pomorzu. Nad brzegami morza polskiego, gdzie do niedawna panowała wyłącznie niemieczyzna, gdzie jeno rozbrzmiewała germańska mowa, tam teraz odbywały się wykłady polskie dla nauczycielstwa, które przybyło z najodleglejszych stron Państwa Polskiego. Na dwu krańcach Rzeczypospolitej — u stóp

niebotycznych Tatr i nad brzegami Morza Polskiego — stworzył Związek dwa ogniska życia umysłowego, w których podczas miesięcy wakacyjnych skupia się żadne wiedzy nauczycielstwo, by rozszerzyć horyzonty myśli i pokrzepić swe siły fizyczne, aby następnie ze wzmoczoną energją zabrać się do pracy nad rozwojem szkoły polskiej.

Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Pucku rozpoczął się dn. 4 lipca b. r. uroczystym nabożeństwem w kościele parafialnym. Otwarcie kursu odbyło się w obecności przedstawicieli gminy, miejscowych władz szkolnych i wojskowości w sali tamtejszego Magistratu. Po przemówieniu kierownika Kursów Dra Rowida, który wskazał cel i podkreślił doniosłość podjętej pracy kulturalnej i naukowej na Pomorzu, powitał zebranych ze wszystkich ziem Rzeczypospolitej nauczycieli imieniem gminy burmistrz miasta Pucka p. Sulecki i inspektor szkół okręgu puckiego p. Górny, poczem rozpoczęły się wykłady, które przez cały czas trwania kursu odbywały się w przestronnej sali Magistratu.

Na W. K. U. w Pucku zgłosiło się blisko 700 nauczycieli (lek.), ale z powodu braku miejsca przyjęcie uzyskało tylko 124, w czem 86 nauczycielek (70%) i 38 nauczycieli (30%). Po raz pierwszy na W. K. U., urządzonym przez Związek, znaleźli się też nauczyciele z Wielkopolski i Pomorza, którym z pomocą w formie stypendjum przyszło Kuratorium Okręgu Szkolnego Poznańskiego. Przybyło nauczycielstwo z najdalszych stron Państwa — z Białegostoku, z ziemi lubelskiej, z Pińczowa, ze wsch. Małopolski, z Drohobycza, Sambora, Śniatyna, Tarnopola i t. d. — ogółem reprezentowanych było 64 powiatów. Uczestnicy Kursu znaleźli wspólne pomieszczenie w szkole powszechnej i w szkole ewangelickiej. Pomimo braków i wielu niewygód panował do końca bardzo miły i serdeczny nastrój koleżeński, wytworzony przy wspólnej pracy naukowej i podczas licznych wspólnych wycieczek. Sekretariat i administracja spoczywały w ręku p. Romana Sowy z Krakowa i p. Melnarowicza z Drohobycza, sprawami mieszkaniowymi i aprowizacyjnymi kierował p. Gracjan Kowalski, nauczyciel w Domatowie na Pomorzu.

W. K. U. w Pucku obejmował dwa główne działy: 1. Filozoficzno-pedagogiczny, 2. Krajoznawczy (cykl pomorsko-baltycki). Z działu pierwszego, zgodnie z zapowiedzianym programem, odbyły się następujące wykłady:

1. Polska filozofia narodowa w XIX wieku (prof. Wł. M. Kozłowski).
 2. Wychowanie człowieka przez sztukę (dr H. Elzenberg).
 3. Etyczne postulaty wychowania (dr M. Odrzywolski).
 4. Komisja Edukacji Narodowej (prof. dr St. Kot).
 5. Najważniejsze prądy pedagogiczne doby obecnej (dr H. Rowid).
 6. O wychowaniu i kształceniu obywatelskiem (H. Witkowska).
 7. Antropometria szkolna (prof. dr J. Joteyko).
 8. Praca intelektualna młodzieży a szkoła (dr M. Odrzywolski).
- Dział II-gi miał na celu poznanie ziemi pomorskiej i morza

polskiego pod względem przyrodniczym, geograficznym i historycznym na tle bezpośredniej obserwacji środowiska. Wykłady wybitnych uczonych i specjalistów złożyły się na harmonijną całość, stanowiącą cykl pomorsko-bałtycki. Prof. uniw. w Poznaniu St. Pawłowski przedstawił w swych wykładach zarys geografii Pomorza i Bałtyku, prof. Uniw. Jagiellońskiego Kaz. Rouppert mówił o florze pomorskiej i bałtyckiej, Dr Konst. Stecki z Zakopanego „z ekologii i geografii roślin“, Dr M. Tołwińska „o formie pomorskiej z uwzględnieniem metodyki przyrodzownawstwa“ prof. W. Sobieski rozwinął w swych wykładach na temat „Walka o Bałtyk“ i „Bismark a Polska“ dzieje Pomorza, prof. Uniw. Jag. Kaz. Nitsch mówił „o gwarach ze szczególnem uwzględnieniem gwary kaszubskiej“ prof. politech. warszawskiej Wł. Skoczylas „o sztuce ludowej w Polsce.

W związku z wykładami odbywały się konferencje, dyskusje i wycieczki naukowe: pod kierunkiem prof. Pawłowskiego wycieczka geograficzna wzdłuż brzegów Bałtyku do przyłądka Rożewskiego, botaniczna pod przewodnictwem prof. Roupperta wzdłuż wybrzeża zatoki Puckiej i zoologiczna do Wielkiej Wsi pod kierunkiem p. Tołwińskiej.

Oprócz tych dwu działów były też wykłady z zakresu literatury polskiej, a mianowicie prof. un. w Poznaniu T. d. Grabowskiego „Pierwsze wieki literatury polskiej“ i „Analiza Beniowskiego“, oraz prof. Bol. Pochmarskiego „Z najnowszej literatury polskiej.

Równolegle z wykładami na kursie Uniw. odbywały się ćwiczenia w „Szkole pracy“ z zakresu rysunków, modelowania, wycinanek w związku z ilustracją zdobnictwa ludowego pod kierunkiem pp. Stan. Wójcika i Kaz. Witkiewicza. Na kurs szkoły pracy uczęszczało przeciętnie 32, na wykładach było przeciętnie 87 słuchaczy. Godzin wykładowych był ogółem 107.

Pod kierunkiem uczestnika Kursu insp. p. Gór nego, znawcy Pomorza, zwiedzili uczestnicy W. K. U. najpiękniejsze i najbardziej charakterystyczne okolice nadmorskie. Urządzono też kilka wycieczek łodziami i statkami po morzu. I tak odbyły się wycieczki do Swarzewa (typowa wieś Kaszubska), do Rzucewa (słynna aleja lipowa), do jeziora Żarnowieckiego, tworzącego granicę między Państwem Polskiem a Niemieckiem, do starożytnego klasztoru w Żarnowcu, do Oliwy i Sopot, na półwysep Hel i do Gdańska. Wycieczka do Gdańska odbyła się na statku „Pomorzanin“ dzięki uprzejmości Naczelnego Dowództwa Marynarki w Pucku. Dowództwo Kolei wojskowej umożliwiło znów wycieczkę na Hel. Uczestnicy W. K. U. zebrali 20.000 Mk i oddali do dyspozycji Nacz. Dowództwu Marynarki, które przeznaczyło tę kwotę na odbudowę Wawelu. Już po zamknięciu kursu zwiedziła część słuchaczy Wejherowo i Kartuzy, ową słynną Szwajcarię Kaszubską.

W dniu 30 lipca nastąpiło zakończenie I. Wakacyjnego Kursu Uniwersyteckiego w Pucku. Imieniem uczestników przemówił insp. p. Gór ny i p. Dankówna, nauczycielka z Żywca, wyrażając gorącą podziękę Kierownictwu W. K. U. za zorganizowanie tak

ważnej placówki kulturalnej i naukowej na Pomorzu. W. K. U. obudził bowiem także żywe zainteresowanie wśród inteligencji tamtejszej. Na wykłady uczęszczało sporo osób z poza sfer nauczycielskich: księża z bliższej okolicy, miejscowi urzędnicy i oficerowie w charakterze gości. Dla ludności miejscowej urządzili uczestnicy Kursu w dniu 23 lipca Wieczorek w sali Domu Kulturalnego. Wieczór wypełniły przemówienie okolicznościowe, produkcje chóralsne (Hymn Rzeczypospolitej i Hymn Kaszubski), deklamacje, śpiew solowy i bardzo udatne monologi p. St. Szumowskiego, nauczyciela z Poznania.

Pierwsza próba urządzenia Wak. Kursu Uniw. na Pomorzu wydała nader pomyślne rezultaty. Kilkutygodniowy pobyt licznego zastępu nauczycielstwa i 18 prelegentów z Krakowa, Warszawy i Poznania wywarł dodatni wpływ na polskie życie kulturalne w zmienionym miasteczku nadmorskiem. Przybyli oni nie tylko dla wypoczynku i przyjemności — nie dla rozkoszowania się jeno cudnymi widokami morza, ale głównym celem ich pobytu była poważna praca, poznanie tej krainy na tle bezpośredniego zetknięcia się z tamtejszą przyrodą i życiem jej mieszkańców. Objaw ten, jako nader pocieszający, podkreślił w swych wykładach znakomity nasz geograf, prof. Pawłowski, przypisując wielką zasługę Związkom Pol. Naucz. Szkół Pow., że właśnie na Pomorzu polskiem urządził Wak. Kurs Uniw. W społeczeństwie polskiem — mówił prelegent — nigdy nie doceniano ważności morza, nie interesowały się polskie sfery polityczne tą krainą, nie rozumiano znaczenia jego dla potęgi ekonomicznej i kulturalnej Państwa za czasów dawnej szlacheckiej Rzeczypospolitej. Królowie polscy, bogata szlachta i magnaci jeździli wprawdzie w te uroczne okolice, ale poza nielicznymi wyjątkami tylko dla wypoczynku i wrażeń, dla napawania się wspaniałymi widokami krajobrazu. W znanym powiedzeniu „co tam morze, kiedy szlachcie ziemię orze“ ujawniło się owo lekceważenie morza wśród społeczności szlacheckiej, dzierżącej w swej dłoni losy Rzpltej. Tak było przed rozbiorami — a dziś po odbudowaniu niepodległego Państwa Polskiego zauważyć można również brak poważnego zainteresowania się morzem wśród ogółu społeczeństwa. Nauczycielstwo, przybywszy tak licznie nad morze polskie celem spędzenia tu feryj przy poważnej pracy, złożyło dowody zrozumienia ważności tego niewielkiego niestety skrawka polskiego brzegu morskiego dla rozwoju naszego Państwa. Poznawszy gruntownie przy pomocy specjalistów przyrodę i ludzi, będzie teraz nauczyciel budził wśród szerokich mas społeczeństwa polskiego żywe zainteresowanie morzem, będzie szerzył wiedzę o Pomorzu polskiem, o jego znaczeniu dla przyszłej potęgi odrodzonej Rzeczypospolitej.

* * *

Dnia 2 sierpnia rozpoczął się IV Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem. I tutaj, podobnie jak do Pucka, przybył liczny zastęp nauczycielstwa. Zgłosiło się na kurs prze-

szo 400 osób, przyjęcie uzyskało 102, w czym 27 nauczycieli (26%) i 75 nauczycielek (64%). W Zakopanem znaleźli się również nauczyciele ze wszystkich ziem Rzeczypospolitej z Małopolski i Wielkopolski, z Wołynia, z ziemi grodzieńskiej i z Górnego Śląska. Wykłady odbywały się w pięknej sali Sokoła zakopiańskiego i obejmowały podobnie jak na W. K. U. w Pucku, dwa działy: filozoficzno-pedagogiczny i krajoznawczy. W związku z wykładami organizowano wycieczki naukowe pod kierunkiem profesorów.

Na pierwszy plan wykładów wysunął się cykl tatrzański, mający na celu wszechstronne poznanie najpiękniejszego zakątka ziemi polskiej. Na prelegentów zaprosiło Kierownictwo W. K. U. wybitnych specjalistów. O powstaniu i geologii Tatr mówił prof. Dr Walery Goetel, o analizie krajobrazu, ze szczególnem uwzględnieniem krajobrazu tatrzańskiego prof. Dr Jerzy Smoleński. Roślinności Tatr i faunie tatrzańskiej poświęcone były wykłady Dra Konst. Steckiego i Dra Tad. Wolskiego. Prof. Dr. Kaz. Nitsch wygłosił wykłady o gwarach ze szczególnem uwzględnieniem gwary podhalańskiej, a prof. Wł. Skoczylas zapoznał uczestników ze sztuką ludową w Polsce, w szczególności na Podhalu. Tak więc cykl tatrzański, podobnie jak pomorsko-bałtycki stanowił harmonijną całość — omawiany na tle środowiska, w związku z życiem i otaczającą przyrodą dał możliwość głębszego poznania Tatr. Uzupełnienie wykładów stanowiły wycieczki naukowe w góry: geologiczna pod kierunkiem prof. Goetla, botaniczna (całodzienna) na Czerwone Wierchy i Gewont pod przewodnictwem Dra Steckiego, geograficzna pod kierunkiem prof. Smoleńskiego (analiza krajobrazu) i zoologiczna (do Toporowych Stawów) pod kierunkiem Dra Wolskiego. W wycieczkach brało udział przeciętnie 48 osób. Nadto odbyło się kilka wycieczek turystycznych w Tatrach: 1. do Strażyskiej doliny, 2. na Kałatówki, Białą przełęcz, drogą nad Reglami do doliny Białego, 3. do Czarnego Stawu Gąsienicowego, 4. do Doliny Olczyskiej i na Nosal, 5. do Doliny Kościeliskiej i Stawu Smereczyńskiego i wreszcie 6. dwudniowa wycieczka do Morskiego Oka przez Zawrat, Dolinę Pięciu Stawów i Świstówkę, powrót przez Miedziany i Świnicę pod kierunkiem pp. Malickiego i Wójtowicza.

Oprócz cyklu tatrzańskiego odbyły się wykłady z filozofii i pedagogiki:

1. Etyczne postulaty wychowania (Dr M. Odrzywolski).
2. Wychowanie człowieka przez sztukę (Dr H. Elzenberg).
3. Zagadnienia historyczno-pedagogiczne — o zakresie i ujmowaniu dziejów wychowania (H. Radlińska).
4. Najważniejsze prądy pedag. doby obecnej (Dr H. Rowid).
5. Praca intelektualna młodzieży a szkoła (Dr M. Odrzywolski).
6. O zdolności rozumowania u dzieci w wieku szkolnym (Dr M. Lipska-Librachowa).
7. Metodyka pogadank przyrod. (Dr M. Lipska-Librachowa):

8. Biblioteki szkolne — na tle czytelnictwa młodzieży (*H. Radlińska*).

Nadto odbył się osobny wykład Dra Elzenberga „Współczesne idee wychowawcze w cywilizacji wschodniej (Szkoła Rabindranath'a Tagore'go w Bolpurze)“.

Równolegle z wykładami zorganizowany był kurs „szkoły pracy“ (rysunek i modelowanie) pod kierunkiem p. St. Wójcika z Krakowa.

Godzin wykładowych było ogółem 81, oprócz tego 24 godzin na Kursie szkoły pracy. Na wykładach było przeciętnie 78 osób. Pomimo licznych zajęć (codzienne wykłady od 9 do 1-szej) i wycieczek znaleźli uczestnicy jeszcze dość czasu na pracę poza Kursem. Wielu uczestników gromadziło sobie „zbiory tatrzańskie“ i systematycznie je porządkowało dla muzeum szkolnego. Jeden n. p. z uczestników sporządził sobie wspianały zielnik tatrzański, złożony z kilkuset okazów roślin wysokogórskich, inny znowu okazały zbiór minerałów tatrzańskich. Z takimi o to zdobyczami wracają niektórzy słuchacze Kursów na swoje posady.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie są dzisiaj instytucją, cieszącą się życzliwym poparciem społeczeństwa i władz szkolnych. Ministerstwo Oświaty udzieliło na cele obu kursów w Pucku i w Zakopanem subwencji w kwocie 120.000 Mk. Czynniki miejscowe ułatwiają pobyt uczestnikom kursów; podobnie jak w Pucku, tak i w Zakopanem wszyscy słuchacze zwolnieni byli od taksy klimatycznej. Umieszczenie wspólne znaleźli uczestnicy w bursie i w szkole powszechnej.

Umożliwienie pobytu z górą setce osób w takich miejscowościach, jak Puck i Zakopane wymagało w dzisiejszych warunkach ogromnego nakładu pracy, wysiłku i energii. Że Kierownictwo wszystkie te trudności pokonało, zawdzięczyć to należy przede wszystkim sprężystej i umiejętnej pracy organizacyjnej sekretarza W. K. U. p. Romana Sowy.

Dnia 27 sierpnia po skończonych wykładach nastąpiło zamknięcie IV-go Wakacyjnego Kursu Uniwersyteckiego. Imieniem Zarządu pożegnał słuchaczy kierownik Kursu p. Rowid, zaznaczając w swem przemówieniu doniosłą rolę, jaką przypada nauczycielstwu w obecnej dobie pracy pokojowej. Żołnierz polski — mówił — wytyczył zbrojną ręką granice Rzeczypospolitej, a obecnie nauczycielowi polskiemu przypada szczytne zadanie umocnienia i utwierdzenia tych granic przez wychowanie dzielnych obywateli, przez wszczepianie czynnej miłości ojczyzny w duszach młodzieży. Imieniem uczestników przemówił serdecznie p. A. Łazarczyk, kierownik szkoły z Ostrowca, wyrażając gorące podziękowanie Zarządowi za znakomite zorganizowanie Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich.

Recenzje.

Higiena szkolna. Podręcznik zbiorowy dla kierowników szkół, nauczycieli i lekarzy szkolnych. Wydawnictwo *M. Arcta* w Warszawie 1921. Str. 819. Ze stu rysunkami i tablicami w tekście.

Pod redakcją naczelnika Wydziału higieny szkolnej w Ministerstwie W. R. i O. P. *Dra Stanisława Kopczyńskiego* wydana została publikacja, obejmująca całokształt zagadnień z zakresu higieny szkolnej. Na dzieło to, o szeroko zakreślonych rozmiarach, obejmujące przeszło 800 stron druku, złożyły się prace wybitnych higienistów-lekarzy i pedagogów polskich. Rozprawa *Dr St. Kopczyńskiego*, podana jako wstęp do dzieła, rozpatruje w pierwszej części cele i zadania higieny szkolnej, a w drugiej daje rzut oka na historię higieny szkolnej w Polsce.

Następne artykuły obejmują zagadnienia: Budynek szkolny arch. *Józefa Holewińskiego*, Rozwój fizyczny dziecka w wieku przedszkolnym *Drki M. Biehlerówny*, Wychowanie fizyczne w szkole *prof. Eugenjusza Piaseckiego*, Urządzania sal gimnazjalnych i boisk *W. Sikorskiego*, Higiena wychowawcza *Dra Tadeusza Jaroszyńskiego*, Higiena sposobu i organizacji nauczania *Dr B. Nawroczyńskiego*, Higiena mowy *Dra Wł. Ottuszeńskiego*, Higiena czytania *Dra M. Falskiego*, Higiena pisania *prof. J. Czernieckiego*, Szkoły dla dzieci nienormalnych *Dra W. Sterlinga*, Szkoły dla dzieci głuchoniemych i ociemniałych *Dra Wł. Jareckiego*, Szkoły i urządzenia szkolne dla dzieci słabowitych *Dr J. Szmurły*. O chorobach wieku szkolnego piszą *Dr M. Gromski*, *Dr J. Matusiewiczówna* i *Dr A. Kłesk*, O lekarzu szkolnym i opiece lekarskiej w szkole *Dr St. Kopczyński*. Higienie ochron, internatów i nauczaniu higieny w szkole poświęcone są prace *Dra J. Szmurły* i *Dra Łyskawińskiego*. Osobna rozprawa *Dra St. Karp-Rottermunda* zajmuje się opieką społeczną na terenie szkoły. Zagadnieniu harcerstwa i jego stosunku do szkoły poświęcony jest artykuł *Dra T. Strunilły*. Dzieło zamyka rozprawa *Dra Karola Mitkiewicza* „Higiena zawodu nauczycielskiego”. Na końcu podaje *Redakcja* „Higieny Szkolnej” Okólniki ministerjalne w sprawach higieniczno-szkolnych — Skorowidz rzeczy i autorów, wreszcie Bibliografię polską z zakresu higieny szkolnej.

Z przytoczonych tutaj tytułów można już mieć wyobrażenie, ile spraw i jakie doniosłe kwestje natury pedagogicznej z punktu widzenia higieny zawiera ten pierwszy w polskiej literaturze zbiorowy podręcznik higieny szkolnej. Niejedna z rozpraw tu zawartych stanowi dla siebie odrębną całość, mogłaby wyjść jako osobna książka. Niektóre rozprawy, jak np. Higiena wychowawcza *Dra Tadeusza Jaroszyńskiego* obejmuje najważniejsze problemy z psychologii pedagogicznej, które autor rozpatruje w związku z higieną szkolną, zaś analizą najdonioślejszych zagadnień dydaktycznych zajmuje się w swej pracy *Dr B. Nawroczyński*. Prace te, podobnie jak sumienne i treściwie opracowane studjum *Dra Marjana Falskiego* „Higiena czytania” zasługują na osobne omówienie.

Redakcji „Higieny szkolnej“ należy się szczerze uznanie, że przysporzyła literaturze pedagogicznej tak poważne dzieło. Zaśługa Dra Kopczyńskiego jest tem większa, że szkoła polska znajdzie tu silne oparcie w okresie tworzenia się, w okresie budowania „Higiena Szkolna“ uwzględnia najnowsze wyniki badań w dziedzinie nauki o dziecku, psychologii eksperymentalnej i jako dzieło naukowe posiada wysoką wartość, a pod względem poziomu nie ustępuje najlepszym z tego zakresu publikacjom zagranicznym, jak np. dzieło Mery i Genevrièra „Hygiène scolaire“, jak H. Seltera „Handbuch der deutschen Schulhygiene“ i t. d. Podręcznik ten, polecony przez Ministerstwo W. R. i O. P. powinien się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej i nauczycielskiej.

Lucjan Zarzecki. Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie. Lwów—Warszawa, Książnica Polska T-wa N. S. W. 1920.

Brak podręcznika poświęconego zagadnieniom dydaktyki ogólnej, stanowił dotąd poważną lukę w naszej literaturze pedagogicznej. Istnieje wprawdzie kilka książek z tego zakresu, ale są to albo przeróbki, albo tłumaczenia, albo też książki, nieuwzględniające wyników badań tej gałęzi nauki w ostatniej dobie, które posunęły o duży krok naprzód rozwój myśli pedagogicznej. Brakowi temu stara się zaradzić podana w tytule książka L. Zarzeckiego, ujmująca zagadnienia dydaktyczne na tle ogólnej kultury narodowej i uwzględniająca współczesne prądy reformatorskie w dziedzinie nauczania.

W dziesięciu rozdziałach rozpatruje autor kolejno cel nauczania, zasady, metody i formy nauczania, wreszcie podaje projekt organizacji szkolnictwa państwowego. Jedne problemy dydaktyczne omawia autor gruntownie i stara się je oświetlić wszechstronnie, np. cel nauczania, zasady i metody nauczania, inne zaś, jak sprawa organizacji szkolnictwa i zagadnienie nauczyciela, jako istotnego czynnika w nauczaniu, traktowane są dość pobieżnie. Cel nauczania rozpatruje autor na tle analizy poglądów, jakie w różnych epokach kulturalnych panowały odnośnie do pojęcia o wykształceniu, poświęcając szczególniejszą uwagę kierunkom obecnym. Podkreśla stronę społeczną wychowania i nauczania, nawiązując do poglądów przedstawicieli pedagogiki społecznej np. Natorpa, Bartha i innych. (Sozialpädagogik — Die Geschichte der Erziehung in soziologischer und geistesgeschichtlicher Beleuchtung). Z treści pojęcia „wykształcenie“, jak je dzisiaj rozumiemy, wysnuwa autor swój pogląd na ostateczny cel nauczania i stawia przed oczyma czytelnika ideał człowieka wykształconego, zgodnie z duchem obecnej epoki. Jest nim jednostka „uodolniona do życia w danych warunkach, umiejąca stosować wszystkie zdobyte przez ludzkość środki do udoskonalenia życia ludzkiego, umiejąca też środki te pomnażać“. Następne rozdziały poświęcone są omówieniu zasad i środków, zmierzających do urzeczywistnienia tego celu. Analizuje szczegółowo zasadę pogładowości, indukcji, ciągłości, tudzież zasadę samodzielności. Wiele miejsca poświęcił autor nowym prądom dydaktycznym, w szczególności idei działania w nauczaniu, oraz metodzie laboratoryjnej, tak rozpowszechnionej w Stanach Zjednoczonych i w Anglii (learning by doing — uczenie się przez działanie), a na kontynencie europejskim stosowanej w szkołach nowego typu.

W związku ze stosowaniem nowych metod w nauczaniu konieczną jest reforma programu nauki w szkołach ogólnie kształcących. Autor wykazuje zależność programów naukowych od takich czynników, jak współczesność, środowisko, warunki społeczne i duch epoki kulturalnej. W obecnej epoce coraz poczestniejsze stanowisko w programach szkół ogólnie kształcących zdobywają sobie nauki przyrodnicze i techniczne, wysuwające zagadnienia w związku z olbrzymim rozwojem techniki nowoczesnej, z ujarzmieniem sił przyrody dla rozwoju kultury i cywilizacji. Autor występuje przeciwko przeładowywaniu programów i nadmiernej liczbie przedmiotów celem uniknięcia tak szkodliwej dla rozwoju duchowego powierzchowności w nauczaniu. Na pierwszy plan wysuwa „przedmioty ojczyste”: naukę języka polskiego, historii, geografii Polski i przyrody ziemi ojczystej. Od należytego postawienia nauki tych przedmiotów zależy unarodowienie szkoły.

Ostatni rozdział książki poświęcony jest sprawie organizacji szkolnictwa i wzajemnemu ustosunkowaniu poszczególnych stopni i rodzajów szkół. Autor jest zwolennikiem szerokiej ingerencji państwa w zakresie budowania systemu edukacji narodowej. W organizowaniu szkolnictwa publicznego kierować się należy: 1) zasadą demokratyzacji szkolnictwa, polegającą na udostępnieniu oświaty i nauki wszystkim dzieciom, tudzież na umożliwieniu zdobycia minimum wiedzy, potrzebnej w życiu każdemu obywatelowi; 2) zasadą jednolitości, zmierzającą do utrzymania organicznego związku między poszczególnymi stopniami szkół; 3) zasadą zachowania równowagi między czynnikiem idealnym i realnym. Na podanym schemacie ilustruje Zarzecki system organizacji szkolnej w myśl powyższych zasad, przyjmując jako podstawę budowy szkołę początkową (A). Po szkole początkowej proponuje przejście do szkoły elementarnej (B), albo też do niższej z awodowej (B). Po skończeniu szkoły elementarnej ma uczeń wstęp do jednego z trzech typów szkoły średniej ogólnie kształcącej (C) lub też do szkoły średniej zawodowej (C). Ostatni szczebel stanowią uniwersytety i wyższe szkoły zawodowe (D). Oprócz tego proponuje jeszcze autor jako typ szkoły pośredniej, pomiędzy szkołą średnią a wyższą takie zakłady, jak dwuletnie Kursy pedagogiczne, handlowe, gospodarcze, ogrodnicze i t. p.

Organizacja ta nie jest uzgodniona z powszechnie panującą opinią sier nauczycielskich, jaka się ujawniła na wielkim sejmie warszawskim. Zamiast jednolitej szkoły powszechnej siedmioletniej projektuje autor szkołę początkową i elementarną. Niewiadomo, jak sobie autor wyobraża szkołę — nie wspomina bowiem ani o czasie trwania nauki, ani o wieku, w którym rozpocząć się winna nauka obowiązkowa, ani też o programie. Możliwe, że autor ma na myśli organizację, podobną do amerykańskiej. Budowa szkolnictwa w Stanach Zjednoczonych przedstawia się w zarysie następująco: od 4—6 roku życia ogródek dziecięcy, od 6—10 r. ż. szkoła początkowa (*Primary School*), od 10—14 r. ż. szkoła elementarna (*Grammar School*). *Primary School* i *Grammar School* stanowią wspólnie szkołę ludową (powszechną). Od 14 r. do 18 jest szkoła wyższa (nasze wyższe gimnazjum), t. zw. *High School* od 18—20 r. ż. Seminarjum nauczycielskie, *Normal School*, od 18—22 r. ż. Kolegia (*College*) i wreszcie do 26 roku życia uniwersytety i wyższe szkoły techniczne (*University*). O ileby tedy autor wyobrażał sobie „szkołę początkową” i „elementarną” na wzór amerykańskich, wynikałoby stąd, że do szkół zawodowych typu

B przeczodziłyby dzieci 10 czy 11 letnie. Na taki pogląd zgodzić się nie można i jest to już obecnie sprawa przesądzona, że kształcenie zawodowe — czy to w szkołach, czy też w życiu praktycznym — nie może się rozpocząć przed 14 rokiem życia dziecka. Dlatego też rozbijanie szkoły powszechnej na początkową i elementarną wydaje się bezcelowem.

Niewiele miejsca, jak już wspomniano, poświęca autor zagadnieniu kształcenia nauczycieli, i wogóle psychologii wychowawcy. Tę kwestję powinna nowoczesna dydaktyka poddać gruntownej analizie i wysunąć na plan pierwszy. Doniosłość tej sprawy uznaje zresztą i sam autor, o czym świadczą słowa, wypowiedziane we wstępie do „Dydaktyki ogólnej“, a stwierdzające, że od należytego rozwiązania problemu kształcenia nauczycieli zależy ogólna reforma edukacji narodowej.

Książka Zarzeckiego, pisana w warunkach niezwykłych, bez potrzebnych źródeł i pomocy do takiej pracy — pisana w czasach wielkiej wojny — wymaga pewnego uzupełnienia, zarówno pod względem szerszego wyzyskania współczesnej literatury pedagogicznej, jak i uwzględnienia polskich autorów pedagogicznych. Pożądanem też jest bardziej równomierne traktowanie zagadnień dydaktycznych, w szczególności gruntowniejsze omówienie kwestji organizacji szkolnej i problemu nauczyciela. Pominawszy te braki „Dydaktyka ogólna“ Zarzeckiego posiada wiele wartości pedagogicznych i stanowi poważny krok naprzód w rozwoju polskiej literatury dydaktycznej. Pisana żywo, stylem jednym, z dużem umiłowaniem przedmiotu, porusza wiele żywotnych spraw, pobudza do głębszej refleksji, zachowuje żywy kontakt ze współczesnem życiem, z potrzebami obecnego szkolnictwa polskiego. Podkreślając społeczną stronę pracy nauczyciela, wykazuje ściśle zależność między systemem wychowania, a rozwojem i doskonaleniem społeczeństwa. Ze względu na dużą wartość powinna się książka Zarzeckiego rozpowszechnić wśród szerokich sfer nauczycielstwa, tak żywo interesującego się obecnie zagadnieniami dydaktycznemi. W okresie budowania szkoły polskiej dzieło to może oddać poważne usługi.

H. R.

Kronika pedagogiczna.

Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. W celu zorganizowania, ożywienia i ułatwienia polskiej pracy naukowej na polu pedagogji i stworzenia w ten sposób silnych podstaw teoretycznych dla przyszłego rozwoju naszego wychowania i szkolnictwa, powołał Pan Minister Rataj do życia Komisję Pedagogiczną Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, opartą na zamieszczonym niżej statucie. Na pierwszych członków Komisji powołało Ministerstwo: dra Tytusa Benniego, dra Ludwika Bykowski, dra Antoniego Dobrowolskiego, dra Marjana Falskiego, dra Marię Grzegorzewską, dra Władysława Heinricha, dra Jana Jakóbca, dra Tadeusza Jaroszyńskiego, dra Józefa Jotekównę, Bolesława Kielskiego, dra Stanisława Kopczyńskiego, dra Stanisława Kota, Tadeusza Łopuszańskiego, Teodora Męczkowską, dra Bohdana Nawroczyńskiego, dra Eugenjusza Piaseckiego, Ksawerego Praussa, dra Marjana Reitera, dra Henryka Rowida, dra Jakóba Segala, Pawła Sosnowskiego, dra Władysława Spasowskiego, dra Kazimierza Twardowskiego, dra Władysława Witwickiego, dra Zygmunta Ziemińskiego i Lucjana Zarzeckiego.

Pierwsze walne zebranie Komisji ma być zwołane przed dniem 30-go października 1921 r. Na niem wnioski o powołanie nowych członków oraz tworzenie Oddziałów (art. 3 i 5 statutu Komisji), będą mogły być wyjątkowo zgłaszane bezpośrednio.

Statut Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Art. 1. Zadaniem Komisji Pedagogicznej jest praca nad rozwojem nauki o wychowaniu, ze szczególnem uwzględnieniem potrzeb wychowania w Polsce, oraz praca nad rozwojem polskiej literatury pedagogicznej. W zakresie dziejów wychowania w Polsce Komisja będzie w miarę potrzeby współdziałać z Komisją do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce.

Art. 2. Do spełniania zadań, określonych artykułem 1. Komisja dąży przez: a) organizowanie warsztatów pracy naukowej na polu pedagogii (bibliotek, muzeów, pracowni i t. p.); b) organizowanie życia naukowego i zbiorowej pracy naukowej; c) udzielanie pomocy materialnej, fachowej i moralnej zarówno swym członkom, jak i pracownikom z poza Komisji, w pracach naukowych na polu pedagogii; d) ocenianie i wydawanie prac naukowych z zakresu pedagogii, zarówno swych członków, jak i pracowników z poza Komisji; e) układania programu pracy naukowej i wydawniczej na polu pedagogii wyszukywanie pracowników, inicjowanie, organizowanie i ułatwianie prac, mających na celu wykonanie go; f) ogłaszanie konkursów na prace naukowe z zakresu pedagogii; g) przygotowywanie nowych pracowników naukowych na polu pedagogii przez udzielanie im pomocy materialnej, kierowanie studjami i t. p.

Art. 3. Nowych członków powołuje walne zebranie Komisji przez głosowanie nad kandydaturami, postawionemi przez Zarząd Komisji, lub zgłoszonemi przewodniczącemu Komisji przynajmniej dwa tygodnie przed terminem zebrania pisemni, podpisaniem przez pięciu członków.

Art. 4. Na czele Komisji stoi Zarząd, złożony z przewodniczącego, jego zastępcy, sekretarza i dwóch zwyczajnych członków Zarządu, wybierany przez walne zebranie Komisji z pośród jej członków na przeciąg lat trzech. Wybór przewodniczącego wymaga zatwierdzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 5. Walne zebranie Komisji może tworzyć Oddziały Komisji na wniosek Zarządu Komisji, lub na wniosek pięciu członków Komisji, zgłoszony przewodniczącemu na piśmie przynajmniej dwa tygodnie przed terminem walnego zebrania. Zadaniem Oddziału jest praca nad pewnym działem nauki o wychowaniu. Członkami Oddziału są członkowie Komisji, którzy swe przystąpienie do Oddziału zgłoszili. Prócz tego może walne zebranie Oddziału powołać nowych członków Oddziału z poza Komisji przez głosowanie nad kandydaturami, postawionemi przez Zarząd Oddziału, lub zgłoszonemi przewodniczącemu Oddziału przynajmniej na tydzień przed terminem zebrania pisemni, podpisaniem przez dwóch członków Oddziału.

Art. 6. Na czele Oddziału stoi Zarząd, złożony z przewodniczącego, jego zastępcy i sekretarza, wybierany przez walne zebranie Oddziału na przeciąg lat trzech, przychem może być wybrany tylko członek Komisji.

Art. 7. Każdy Oddział Komisji wybiera na swem walnem zebraniu z pośród swych członków, nie będących członkami Komisji, dwóch delegatów, którzy mają prawo uczestniczyć w walnych zebraniach Komisji z głosem stanowczym.

Art. 8. Walne zebranie Komisji ma prawo tworzyć w poszczególnych miejscowościach Koła Komisji, w skład których wchodzi zamieszkał w danej miejscowości względnie okolicy członkowie Komisji. Walne zebranie określa zakres działania i uchwała regulamin tych Kół.

Art. 9. Siedzibą Komisji jest Warszawa; tu urządza Zarząd, oraz odbywają się walne zebrania Komisji. Zwyczajne zebrania Komisji mogą się odbywać i w innych miejscowościach.

Art. 10. Siedzibę Oddziału Komisji wyznacza walne zebranie Komisji organizujące Oddział. Siedziba ta może być zamieniona uchwałą walnego zebrania Oddziału, zatwierdzoną przez Zarząd Komisji; w razie odmowy zatwierdzenia Oddział może odwołać się do walnego zebrania Komisji. Zarząd Oddziału urządza i jego walne zebrania odbywają się w siedzibie Oddziału; zwyczajne zebrania mogą odbywać się w innych miejscowościach.

Art. 11. Walne zebranie Komisji odbywa się corocznie w ciągu pierwszego kwartału. Zwołuje je i przewodniczy mu przewodniczący Komisji. Biorą

w niem udział członkowie Komisji oraz delegaci Oddziałów (art. 7). Uchwały zapadają większością głosów obecnych członków i delegatów.

Art. 12. Do atrybucyj walnego zebrania Komisji należy: a) co trzy lata wybór całego Zarządu Komisji, w innych terminach wybory uzupełniające na wypadek ustąpienia poszczególnych członków Zarządu; b) powoływanie nowych członków Komisji; c) tworzenie nowych Oddziałów i Kół Komisji; d) wyznaczanie siedziby Oddziałów Komisji, rozstrzyganie odwołań Oddziałów w sprawie zmiany siedziby (art. 10); e) wypowiadanie opinii o rocznych sprawozdaniach z prac Komisji, jej Oddziałów i Kół, oraz z działalności Zarządu Komisji; f) wypowiadanie się w sprawie programu przyszłych prac Komisji; g) uchwalanie zmian statutu Komisji; zmiany te wymagają zatwierdzenia Ministra Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 13. Walne zebranie Oddziału Komisji odbywa się corocznie. Zwołuje je i przewodniczy mu przewodniczący Oddziału. Uchwały zapadają większością głosów obecnych członków Oddziału.

Art. 14. Do atrybucyj walnego zebrania Oddziału należy: a) co trzy lata wybór całego Zarządu Oddziału, w innych terminach wybory uzupełniające na wypadek ustąpienia poszczególnych członków Zarządu; b) wybór dwóch delegatów Oddziału do Komisji (art. 7); c) powoływanie nowych członków Oddziału z poza Komisji; d) stanowienie o zmianie siedziby Oddziału; e) wypowiadanie opinii o sprawozdaniu z prac Oddziału i działalności Zarządu Oddziału za rok ubiegły; f) wypowiadanie się w sprawie programu przyszłych prac Komisji.

Art. 15. Zwyczajne zebrania Komisji lub Oddziału zwołuje według uznania dla celów naukowych przewodniczący Komisji względnie Oddziału.

Art. 16. Posiedzenia Zarządu Komisji odbywają się przynajmniej raz na miesiąc; zwołuje je i przewodniczy im przewodniczący Komisji. Do ważności uchwał Zarządu potrzebna jest obecność przynajmniej trzech jego członków; uchwały zapadają większością głosów członków obecnych; w razie równości głosów rozstrzyga głos przewodniczącego.

Art. 17. Na Zarządzie Komisji w ramach zadań całej Komisji, a na Zarządach Oddziałów i Kół w ramach zadań, wyznaczonych im przez walne zebranie Komisji, spoczywa obowiązek inicjowania i wykonywania prac, wymienionych w art. 2. względnie kierowania nimi. We wszelkich sprawach, związanych z wydatkami, decyzja ostateczna należy do Zarządu Komisji; w szczególności Zarząd Komisji rozstrzyga ostatecznie o podejmowaniu wydatków oraz udzielaniu zasiłków na studia i prace naukowe.

Art. 18. Środki na prowadzenie swych prac czerpie Komisja z dotacji, przyznawanych jej przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego na podstawie przedkładanego przez nią corocznie preliminarza budżetowego i programu prac, oraz z darów i zapisów. Administracja wydatków Komisji i dochód, płynący z ich sprzedaży, należy do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego.

Art. 19. Zarząd Komisji przesyła Ministerstwu odpisy protokołów swych posiedzeń i walnych zebrań Komisji oraz przedkłada corocznie sprawozdanie z prac Komisji.

Art. 20. Zarząd Oddziału oraz Zarząd Koła Komisji przesyła Zarządowi Komisji odpisy protokołów swych posiedzeń oraz walnych zebrań Oddziału (Koła) i przedkłada mu corocznie sprawozdanie ze swych prac.

Państwowy Instytut Nauczycielski w Warszawie. Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zawiadamia, że w roku szkolnym 1921/22 zostanie otwarty w Warszawie przy ul. Jezuitkiej 4 pierwszy Kurs Państwowego Instytutu Nauczycielskiego, przeznaczony dla czynnych nauczycieli szkół powszechnych.

1. Państwowy Instytut Nauczycielski ma na celu przygotowanie pedagogicznych i pedagogiczno administracyjnych pracowników w dziedzinie szkolnictwa powszechnego, jako to: kierowników pełnych szkół powszechnych, nauczycieli szkół ćwiczeń, preparand oraz szkół specjalnych, nauczycieli seminarjów nauczycielskich, inspektorów szkolnych i innych.

2. Kurs nauk w Państwowym Instytucie Nauczycielskim trwa dwa lata.

3. Do Instytutu mogą być przyjmowani tylko nauczyciele czynni, z pełnymi kwalifikacjami, z 3-letnią przynajmniej praktyką w szkolnictwie, z czego

przynajmniej rok jeden w instytucjach, podległych Departamentowi Szkolnictwa Powszechnego i którzy wykazali w swej pracy nauczycielskiej wybitne uzdolnienia i zamiłowania zawodowe. Od kandydatów nadto wymaga się przedstawienia świadectwa z ukończenia Wyższego Kursu Nauczycielskiego, złożenia egzaminu wydziałowego lub matury szkoły średniej ogólnokształcącej, względnie równorzędnego zakładu naukowego.

4. Kandydaci, posiadający powyżej wymienione kwalifikacje, są poddawani egzaminom konkursowym, a mianowicie: egzaminowi piśmiennemu z pedagogiki oraz ustnemu z tej grupy przedmiotów, na którą kandydat pragnie się zapisać, przyczem egzamin ustny będzie prowadzony w formie konferencji na temat przeczytanych przez kandydata opracowań monograficznych i bardziej opanowanych przez niego działów.

5. Wyjątkowo wybitni kandydaci, a nie posiadający wymienionych świadectw naukowych, mogą być na podstawie zezwolenia Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego dopuszczeni do egzaminu wstępnego do Instytutu.

6. Przedmioty nauczania w Instytucie dzielą się na: ogólne, obowiązujące dla wszystkich słuchaczy, oraz specjalne, wybierane przez słuchaczy.

7. Do przedmiotów ogólnych należą: a) przedmioty filozoficzne i pedagogiczne: psychologia, logika z teorią poznania, historia filozofii, pedagogika oraz historia pedagogiki, b) język obcy.

8. Instytut dzieli się na wydziały obranych przez słuchaczy przedmiotów specjalnych.

W roku szkolnym 1921/22 będą czynne jedynie wydziały: I. języka polskiego i literatury, II. przyrody i geografii.

9. Studia prowadzone być mają częściowo w samym Instytucie, częściowo w Uniwersytecie.

10. Nauka w Instytucie jest bezpłatna; dla nieczłonków a wybitnych nauczycieli przewiduje się stypendja, bądź urlopy płatne, korzystający z nich słuchacze zobowiązują się do pracy w instytucjach szkolnictwa powszechnego przynajmniej przez lat 6 lub do zwrotu stypendjów i poborów.

11. W bieżącym roku szkolnym ze względu na spóźnioną porę rok szkolny rozpocznie się w Instytucie dnia 1 października; egzaminy wstępne odbyły się w dniach 20—23 września; podania powinny wpłynąć do Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego przed dniem 20 wrz.

12. Liczba miejsc ograniczona jest na każdym wydziale do 30. Przesyłane do Ministerstwa podania powinny być zaopatrzone przez odpowiednie władze w dokładne opinie o wartości zawodowej i ogólnej kandydatów. Ministerstwo stawiać będzie wysokie wymagania kandydatom, zgłaszającym się o płatne urlopy celem wstąpienia do Instytutu Nauczycielskiego.

Z prasy pedagogicznej. W ostatnim zeszycie *Muzeum* (1921, 1—2.) ukazał się artykuł prof. Wiktora Chrupka p. t. „W sprawie nauki etyki filozoficznej w szkole średniej”. Autor podkreśla, że wychowanie etyczne jest najwyższym celem szkoły. Co do tego niema różnicy zdań wśród pedagogów. Zaś jako jeden z najważniejszych środków, wiodących do tego celu trzeba uznać wprowadzenie do szkoły, zwłaszcza średniej, etyki naukowej, względnie pouczeń etycznych jako osobnego przedmiotu. Dotychczasowa nauka etyki teologicznej okazuje się niewystarczająca. Autor dość obszernie uzasadnia konieczność wprowadzenia do szkoły średniej etyki naukowej. Nowsze poglądy etyczne wykazują wiele poważnych sprzeczności z poglądami n. p. etyki katolickiej. Pod wielu względami widzimy też tutaj dalszy postęp, podczas gdy etyka teologiczna, opierając się ciągle na tych samych dogmatach i objawieniu zamyka sobie do pewnego stopnia drogę do dalszego rozwoju. Autor zestawia ważniejsze sprzeczności między jedną etyką a drugą.

W związku z nauką etyki pozostaje nauka religii. Jako postulat na najbliższą dobę wysuwa się tutaj przede wszystkim w szkole średniej żądanie, by dzieci, których rodzice nie będą sobie życzyli nauki religii dla nich, były od niej uwolnione. Wymaga tego najelementarniejsze poszanowanie wolności sumienia, zagwarantowanej przez ustawy zasadnicze wszystkich państw kulturalnych. W przeciwnym razie szkoła uczy kłamstwa i udawania, a więc pacy charakter etyczny w jego najważniejszych podstawach.

Charakterystyczną rzeczą jest, że nauki religii niema zupełnie w szkołach Stanów Zjednoczonych, Francji, Holandji, Rosji i Japonii, we Włoszech udziela się jej na życzenie rodziców, w Niemczech, Austrii i Czechach albo ją zniesiono albo zamieniono na przedmiot nadobowiązkowy. W sprawie tej ciekawy jest pogląd Förstera, który podkreśla w swych pismach zawsze znaczenie wychowania religijnego. W przedmowie do „Wychowania człowieka” mówi on: „w szkole publicznej zapewne obowiązkowy wykład religii nie da się stale utrzymać, z powodu koniecznego przytem wyniku — gwałcenia pojęć inaczej myślących rodziców. Neutralna pod względem wyznaniowym nauka moralności jest tu bodaj wyjściem jedynym. Ale tem mocniej życzyć należy, aby później, poza szkołą dbano o miejsce i sposobność do religijnego uzupełnienia i pogłębienia nauki moralności”. Kandydaci na nauczycieli wszelkich kategorii powinni bezwarunkowo studjować wszyscy etykę naukową.

W końcu prof. Chrupek przytacza szereg urządzeń w dziedzinie wychowania etycznego we Francji, Anglii, Szwajcarii i Ameryce i zwraca uwagę, że w ustawach naszej Komisji Edukacyjnej kwestja wychowania etycznego traktowana jest w sposób zbliżony bardzo do powyższych postulatów najnowszej pedagogiki.

„*Plomyc*”. Wydawany przez Związek Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych dwutygodnik dla młodzieży *Plomyc* z dodatkiem dla dzieci *Plomyczek* zostaje z dniem pierwszego września r. b. rozszerzony i przeznaczony dla najszerszych warstw młodzieży w wieku od lat 7 do 15. Adres Redakcji i Administracji: Warszawa, ul. Marszałkowska 123. Prenumerata kwartalna 100 mk. Kto z nowych prenumeratorów wnieście zaraz 120 mk. — otrzyma *Plomyc* od 1-go września do końca roku. Na *Plomyc* szczególniejszą uwagę zwraca się nauczycielstwo szkół powszechnych i nauczycielstwo niższych klas szkoły średniej.

Czasopisma pedagogiczne.

Wiadomości z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Organ Lwowskiej Podkomisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Pod redakcją *Dra Stanisława Łempickiego*. We wrześniu 1921 ukazał się pierwszy numer nowego wydawnictwa pedagogicznego, poświęconego zagadnieniom historycznym z zakresu wychowania. Nr. I. zaznajamia nas z organizacją i zadaniami tak ważnej instytucji, jaką jest Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, dając obraz działalności jej oddziału „Podkomisji Lwowskiej” w pierwszym roku istnienia. Ze sprawozdania tego dowiadujemy się o szeregu podjętych bardzo ważnych prac przez Lwowską Podkomisję. Oprócz części sprawozdawczej numer I zawiera artykuły: Studetni jubileusz II gimnazjum we Lwowie (*Ferdynand Bostel*) — Z dziejów szkolnictwa w „epoce Paskiewiczowskiej” (*Dr Fr. Majchrowicz*) — Drobne wiadomości. Adres Redakcji: Lwów, Długosza 10.

Ruch Filozoficzny. Nr 3—5 (sierpień 1921); VII Kongres psychologji eksperymentalnej (*Stefan Blachowski*) — W sprawie „Podręcznika logiki ogólnej” Wł. Biegańskiego (*Józef Bednarski*) — Kilka uwag w pracach logicznych Wł. Biegańskiego (*Dka D. Gromska*) — Sprawozdania — Wiadomości bibliograficzne.

Szkola. Organ Polskiego T-wa Pedagogicznego. Lwów. Treść Nr 1—5 (styczeń - maj 1921): Nasz program — Stanowisko szkolnictwa powszechnego w ustroju wychowania publicznego Polski demokratycznej (*autor „Praktycznego Nauczyciela”*) — Odpowiedź Nauczycielee (*Experiens*) — Ustrój i program nauki w szkołach powszechnych — Szkolnictwo polskie na Ukrainie w latach 1915—1919 (*Dr A. Ryniewicz*) — Sprawozdanie, Kronika, Piśmiennictwo.

Ognisko Nauczycielskie. Pismo miesięczne, poświęcone zagadnieniom pedagogicznym i społecznym. Lublin. Nr. I (wrzesień 1921); O metodzie heuristicznej (*Dr C. Bańkowska*) — O przygotowaniu dzieci do nauki czytania i pisanja (*J. Melchertówna*) — Jak uczyć rachunków? (*H. Paślowska*) — Nauczyciel a życie społeczne (*Fr. Dąbrowski*).

W *Słońcu*. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr. 10—11 (lipiec 1921); W szkole amerykańskiej (*St. Posner*) — Z dziejów Stanów Zjednoczonych — Praca w Ameryce (*Paul Adam*) — Do młodego robotnika — Pani Mac Williams i piorun (*Marc Twain*).

Orli Łot. Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży. Kraków. Nr. 7 (lipiec 1921); Metodyka pracy w kołach krajoznawczych (*Dr Stan. Niemcówna*) — Aforyzmy o wychowaniu narodowym (*St. Szczepanowski*) — Wycieczka słuchaczy Uniwersytetu Jagiellońskiego w Beskidy Niskie (*W. Węgrzyn*) — Jezioro Gopło (*Wł. Sperczyński*) — Sześć dni w Tatrach (*Dr T. Chabuński*) — Z życia organizacji krajoznawczych.

Przegląd Wydawnictw Książnicy Polskiej. Miesięcznik poświęcony krytyce i bibliografii wydawnictw własnych. Warszawa. Nr. 5—6 (maj—czerwiec 1921); Elementarz powiatowy (*S.*) — Wznowienie Encyklopedii Wychowawczej — Rocznic Pedagogiczny — Dział sprawozdawczy i bibliograficzny — Wiadomości bieżące.

Zapiski bibliograficzne.

Ministerstwo W. R. i O. P. Materiały do projektu realizacji powszechnego nauczania. Pod redakcją *Dra Mariana Falskiego*. Warszawa 1921. Skład Główny w Książnicy Polskiej T-wa N. S. W.

Ministerstwo W. R. i O. P. Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Warszawa 1921. Skład Gł. w Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Dr. T. Jaroszyński. Higiena wychowawcza. Warszawa 1921. Wydawnictwo M. Arcta.

Wł. M. Borowski. Wykład psychologii ogólnej w zastosowaniu do wychowania. Cz. II. Psychologia uczuć. Warszawa 1921. Wydawnictwo M. Arcta.

G. F. Stout. Zarys psychologii. Z oryginału angielskiego „The Grundwork of Psychology” przełożył *Dr Cz. Znamierowski*. Warszawa.

J. Sully. Dusza dziecka. Z II wyd. oryginału angielskiego „Studies of Childhood” przełożyła *I. Moszczeńska*. Warszawa 1921.

W. Osterloff. Rozwój umysłu i uczuć dziecka. (Psychologia dziecka) I. Nakładem Księgarni L. Fiszera w Łodzi 1921.

Rady i wskazówki pedagogów polskich i obcych dla nauczycieli szkół powszechnych. Wyd. II. Nakł. L. Fiszera w Łodzi 1921.

Jan Hoffmann. Szkoły i zakłady dla dzieci anormalnych jako kwestja społeczna. Biblioteka Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Nr. 8. Warszawa 1921.

J. Holewiński. Budynek szkolny. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1921.

St. Szober. Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego. Lwów-Warszawa 1921. Książnica Polska T-wa N. S. W.

W. Osterloff. Metodyka języka ojczystego w zakresie elementarnym. Nakł. Księgarni L. Fiszera w Łodzi 1921.

M. Falski. Elementarz powiatkowy dla żołnierzy. Warszawa 1921.

— Wskazówki dla nauczyciela. Lwów-Warszawa 1921. Książnica Polska T. N. S. W.

Marjan Falski. Pierwsza czytanka dla dzieci. Z obrazkami Kamila Mackiewicz. Lwów-Warszawa 1921. Książnica Polska T. N. S. W.

Aleksander Stala. Nasza pierwsza książka Cz. I. Na kl. II. szkół powszechnych. Nakł. „Naszej Księgarni” Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych. Warszawa.

K. Grodecka. Kurs nauki czytania i pisania dla dorosłych w dwu częściach. Część II. Czytanka. Wyd. M. Arcta w Warszawie.

Kazimierz Wójcicki. Ćwiczenia porównawcze z dziedziny poetyki. Podręcznik dla szkoły i samouków. Nakł. Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

Dr H. Życzewski. Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury pięknej. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół średnich. Cieszyń 1921. Nakł. Składnicy Pomocy szkolnych „Kresy” w Cieszyńcu.

Kaz. Nitsch. Wybór z pism Jana Kochanowskiego. Biblioteczka T-wa Miłośników Języka polskiego. Nr. 2. Kraków 1920. Nakł. Gebethnera i Wolffa.
Artur Górski. Ku czemu Polska szła. Wyd. III. Warszawa 1921. Wyd. M. Arcta.

Józef Mirski. Od Asnyka do poetów wielkiej wojny. Wybór poezji dla kształcącej się młodzieży. Lwów i Warszawa 1921. Księgarnia Polska B. Potonieckiego.

Br. Małanowski. Literatura ludowa. Nakładem „Naszej Księgarni” Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych w Warszawie.

St. Szober. Gramatyka polska w ćwiczeniach. Podręcznik dla szkół powszechnych i klas niższych szkół średnich. Wydawnictwo M. Arcta w Warsz.

Helena Witkowska. Z dziejów ludzkości. Wyd. II-gie. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1921.

H. Orsza. Dzieje społeczne Polski. Wyd. III. T-wo wydawnicze „Ignis” Warszawa 1921.

Dr K. Konarski. Polska w wieku XVII. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa 1921.

N. Gąsiorowski. Przegląd literatury historycznej popularnej 1900—1919. Biblioteka Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Nr 6. Warszawa 1920.

Antoni Sujkowski. Geografia ziem dawnej Polski. Z licznymi ilustracjami i mapami. Wyd. II. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1921.

T. Radliński. Europa. Część III. Serja A. dla seminarjów, szkół średnich i bibliotek nauczycielskich. Wyd. M. Arcta w Warszawie.

Prof. dr Henryk Radziszewski. Polityka ekonomiczna. Tom. I. Produkcja. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1921.

Dr Al. Mogilnicki. Ogólne zasady prawa. Podręcznik dla wyższych klas szkół średnich. Wyd. III. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1921.

Dr F. Młynarski. Reforma ustroju pieniężnego. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1921.

T. Miłobędzki. Szkoła analizy jakościowej. Wyd. III. Warszawa 1921. Wydawnictwo M. Arcta.

St. Sumiński i Sz. Tenenbaum. Przewodnik zoologiczny po okolicach Warszawy. Wydawnictwo M. Arcta. Warszawa 1921.

III Sprawozdanie Dyrekcji Państw. Gimnazjum koedukacyjnego im. Bartosza Głowackiego w Tomaszowie Lubelskim za rok szkolny 1920/21.. Tomaszów Lubelski 1921.

Od Administracji:

Celem uporządkowania wysyłki *Ruchu Pedagogicznego* prosimy wszystkich jego odbiorców (prenumeratorów) o łaskawe podanie dokładnego adresu obecnego, pod którym mamy *Ruch* wysyłać. Adres ten prosimy przesłać: Administracja *Ruchu Pedagogicznego* Warszawa, Marszałowska 123.

TREŚĆ Nru 5—8:

St. Tatarówna: O ideał nauczyciela. — *H. Rowid:* Stosunek szkoły powszechnej do średniej. — Program naukowy kl. V, VI i VII-mej szkoły powszechnej i kl. I, II i III-ciej szkoły średniej. — *F. Jaros:* Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym (ciąg dalszy). — *H. R.:* Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa w Pucku i w Zakopanem. — *Recenzje.* — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapisiki bibliograficzne.

Prenumerata:		Zeszyt 5—8 kosztuje . . .	200 Mk
Roczna	480 Mk	Nabyć można w Związku Polskiego	
Półroczna	240 Mk	Nauczycielstwa Szkół Powsz. Kra-	
		ków, Rynek 29, II. p.	

Redaktor: Dr Henryk Rowid. — Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Nowak.

Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.

Czcionkami Drukarni „Sarmacja” w Krakowie, pod zarz. St. Baranowskiego.

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERNIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

ADRES REDAKCJI:
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO“:
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. SZK. POW.
WARSZAWA, UL. MARSZAŁKOWSKA 123.

Nauka Rzeczy Ojczystych.

(W sprawie ministerjalnego programu nauki w szkołach powszechn.)

Programy nauki w szkołach powszechnych, wydane przez Ministerstwo W. R. i O. P., wprowadzają już od III-ciej klasy (od trzeciego roku nauki) począwszy, historję, geografję i przyrodę, jako osobne przedmioty nauczania. Dzieci dziewięcio- i dziesięcioletnie uczą się tych przedmiotów w specjalnie wyznaczonych godzinach. Na rozkładach godzin figuruje dwa, względnie trzy razy w tygodniu „przyroda“, dwa razy „geografja“ i dwa razy „historja“¹⁾. W związku z programami ministerjalnymi pojawiają się też specjalne podręczniki dla dzieci 9 letnich, a nawet młodszych, które z nich uczyć się mają „geografji“ i „historji“.

Tak więc na najniższym stopniu nauczania, w oddziale III i IV-tym wprowadza program przedwczesne zróżnicowanie i wyodrębnienie przedmiotów, które stanowią winny organiczną całość. Dla umysłów dzieci 8—9-cioletnich same nazwy będą pustym dźwiękiem, a wprowadzenie ogromnej ilości pojęć geograficznych i historycznych wytworzy w ich świadomości istny chaos.

Wiadomo, że im niższy stopień nauczania, tem szersze zastosowanie ma zasada koncentracji. W pierwszym i drugim oddziale grupujemy około nauki języka ojczystego i „nauki o rzeczach podpadających pod zmysły“ czytanie i pisanie, rachunki, roboty ręczne, śpiew, i staramy się o połączenie tych wszystkich zajęć w jedną organiczną całość. Podobnie jak w dwu pierwszych latach, tak i w oddziale III-cim i IV-tym przyroda, geografja i historja nie powinny być specjalnymi przedmiotami nauki. Zróżnicowanie takie byłoby bowiem przedwczesne i niezgodne z umysłowością dziecka, a obfity materiał, zawarty w programach tych przedmiotów, wykracza bardzo poza sferę zainteresowań dzieci w tym wieku.

¹⁾ Rozkład godzin w szkołach powszechnych. Wyd. II. Warszawa 1920.

W dziejach szkolnictwa polskiego pod zaborem austriackim przeżywalimy już taki okres, kiedy dzieci w kl. II, III i IV-tej uczyły się całej masy przedmiotów, między którymi figurowały też historia i geografia, a od kl. II-giej i język obcy. Po wielu latach udręki działwy przyszedł wreszcie świat pedagogiczny do przeświadczenia, że trzeba zerwać z tym systemem i usunąć z programów tych klas naukę historii i geografii jako osobne przedmioty, a w ich miejsce wprowadzono t. zw. „naukę realjów”. I oto dzisiaj wracamy znowu do zamierzchłej przeszłości w szkole i znowu każemy dziewięcioletnim malcom uczyć się „geografii”, „historji”, „przyrody”, dając im nawet do rąk specjalne podręczniki.

Wyodrębnienie poszczególnych przedmiotów, wprowadzenie nazwy, rozszerzenie materiału naukowego, podawanie dzieciom pewnych pojęć nastąpić winno we właściwym czasie, kiedy dziecko ujawni odpowiednie zainteresowania, kiedy będzie dostatecznie rozwinięte pod względem duchowym. W dziejach kultury i w historii nauk widzimy, jak powoli i stopniowo wyodrębniały się poszczególne gałęzie wiedzy. Ludzkość ujmowała w okresie dzieciństwa cywilizacji całą wiedzę o świecie otaczającym i o człowieku, jako jedną całość, a dopiero w ciągu wieków. rozwoju kultury następowało stopniowe wyodrębnianie poszczególnych gałęzi wiedzy. Rozwój dziejowy cywilizacji ludzkiej powinien być dla nas pewnego rodzaju drogowskazem. I w rozwoju duchowym dziecka należałoby zachować naturalne stopniowanie, nie obarczać przedwcześnie jego umysłu zbyt wielką ilością przedmiotów i zbyt obfitym materiałem naukowym, jaki zawierają programy ministerjalne. W osobnym artykule zajmiemy się krytycznym rozpatrzeniem programów, w szczególności pod względem zakresu materiału z historii i geografii, tu zwrócimy uwagę tylko na niektóre szczegóły.

Program historii dla oddziału III-go (dla dzieci w 9-tym roku życia) zawiera całość dziejów Polski, od Słowian pierwotnych począwszy aż do chwili obecnej, do odzyskania niepodległości¹⁾. Jakkolwiek z materiału tego zaleca program tylko „obrazy ważniejszych chwil naszej przeszłości, ułożone w porządku chronologicznym” jest to przecież zakres ogromny dla umysłu dziecka w tym wieku. Nadto jest tu sporo wyobrażeń i pojęć z dziedziny stosunków społecznych i politycznych, jakkolwiek dziecko 9-cio czy 10-cioletnie tego rodzaju zainteresowań jeszcze mieć nie może. Oto w związku z Sejmem w Lublinie 1569 roku podaje program takie pojęcia, jak sejm, sejmiki, wybór posłów, wybór marszałka, zasada „wolni z wolnymi, równi z równymi”, którą dzieciom należy wytłumaczyć. W związku z dziejami Kościuszki ma dziecko 9-letnie według programu dowiedzieć się o położeniu chłopów w Europie w owej epoce, o poddaństwie, o pańszczyźnie, o manifeście Kościuszki, a z czasów najnowszych mówić trzeba dzieciom o pierwszym Rządzie Narodowym, czytać

¹⁾ Program nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych. Historia. Warszawa 1920.

wyjątek i odezwy Rządu z dnia 22 stycznia o zniesieniu pańszczyzny, następnie o położeniu Polaków w Poznańskim, o Komisji kolonizacyjnej. To dla dzieci 9-cioletnich, a dla 10-cioletnich w IV-tym oddziale przeznaczają program między innymi opowiadania o działaczach społecznych, uczonych i poetach. Dla przykładu przytaczam dyspozycję tego, co dziecko w kl. IV usłyszeć powinno o Staszicu: „Dzieciństwo Staszica. Staszic, autor „Uwag nad życiem Jana Zamojskiego i „Przestroóg dla Polski“, przygotowanie grunt do Konstytucji—dążenie do naprawy stosunków w kraju; wychowanie młodzieży, równość obywatelska — nadużywanie wolności. Staszic jako członek i prezes Tow. Przyj. Nauk. Działalność Staszica za czasów Księstwa Warszawskiego i Królestwa Kongresowego; podniesienie górnictwa, przemysłu, handlu i rolnictwa, budowa dróg, praca na polu naukowym, Towarzystwo Rolnicze Hrubieszowskie. Charakter Staszica, jego oszczędność dla siebie i hojność dla innych, gorąca miłość ojczyzny i ludzkości. Życie Staszica — służba ofiarna“¹⁾. Nie chcemy teraz analizować tego programu, a tylko stwierdzamy, że jest to materiał odpowiedni może dla uczniów 14-letnich, ale dzieci z kl. III i IV-tej niewiele z tej nauki pożytku wyniosą. Czyż nie wprowadzamy w ten sposób skrajnego werbalizmu do szkół naszych? Można sobie wyobrazić, jak wygląda na podstawie tego programu nauka „historji“ w tych klasach, wobec istnienia nadmiernej liczby nauczycieli niekwalifikowanych, nie mających odpowiedniego przygotowania pedagogicznego ani znajomości psychologii dziecka. Można sobie wyobrazić, na jakie udręki narażona jest dziatwa i jakie będą skutki tego rodzaju „nauki“. O ileż łatwiejszy i przystępniejszy jest program historii polskiej dla klasy II-giej i III-ciej gimnazjalnej, opracowany przez Sekcję szkolnictwa średniego, a przeznaczony dla dzieci 12 i 13-toletnich²⁾.

Z tych niewielu przykładów widzimy, że programy te nie odpowiadają rozwojowi umysłowemu dziecka i do nauki takich przedmiotów, jak historia, geografia i przyroda należy wprawdzie przygotować umysł dzieci, a celowi temu służy „nauka rzeczy ojczystych“. Język ojczysty i nauka rzeczy ojczystych winny być ośrodkiem, około którego grupować należy naukę rachunków, rysunek, roboty ręczne i śpiew. Te przedmioty wraz z nauką religji i ćwiczeniami gimnastycznymi stanowić winny program naukowy w oddziale III-cim i IV-tym szkoły powszechnej. Wobec ważności „nauki rzeczy ojczystych“ w programie naukowym, opartym na podstawach psychologicznych, należy przedmiotowi temu poświęcić specjalną uwagę.

Nauka rzeczy ojczystych obejmuje pouczenia i ćwiczenia przyrodniczo-geograficzne na tle środowiska i otoczenia dziecka, tudzież opowiadania i obrazki z dziejów własnego narodu. Nazwę tą, podaną przez zasłużonego pedagoga wielkopol-

¹⁾ Program historii. Str. 10.

²⁾ Program gimnazjum państwowego. Język polski. Historia. Języki nowożytnie. Warszawa 1919. Str. 19 i nast.

skiego Ewarysta Estkowskiego¹⁾, powinny przyjąć programy ministerjalne; określa ona bowiem zupełnie jasno i trafnie przedmiot nauczania i jego treść. Należy tu przypomnieć, że pod wpływem opinii fachowych kół nauczycielskich b. Rada Szkolna Krajowa we Lwowie po rozpadnięciu się Austrii przyjęła tę nazwę i ogłosiła ją w Dzienniki Urzędowym, przeznaczając na „naukę rzeczy ojczystych“ w kl. III. i IV. po 7 godzin tygodniowo²⁾. Znajdujemy tu trafnie ujęty cel nauki rzeczy ojczystych i zarys programu. Obszerniejszy program opracowało nauczycielstwo w Krakowie, ze szczególnem uwzględnieniem ziemi krakowskiej³⁾.

Nauka rzeczy ojczystych, mająca na celu zapoznanie dzieci z rzeczami swojskimi, rodzimemi, stanowi od niedawna dopiero główną część programów naukowych w różnych krajach europejskich. W Niemczech i Austrii wprowadzono do szkół ten przedmiot pod nazwą „Heimatkunde“ albo „Bodenständiger Unterricht“. W dziejach wychowania jednak już od wielu wieków wykazują znakomici pedagogowie ważność tej nauki, zmierzającej do poznania środowiska. Pojęcie jej, zakres, jak i metoda rozwinęły się pod wpływem filozofii Bacona, pod wpływem zastosowania w badaniach naukowych metody indukcyjnej. W dydaktyce i w nauczaniu stosuje tę metodę najpierw Komeński, stawiając postulat obserwacji rzeczy konkretnych, zamiast słownego i pamięciowego opisywania. Istotę zaś nauczania uzmysławiającego ujmuje dopiero Rousseau, którego też można uznać za właściwego twórcę współczesnych prądów pedagogicznych, za propagatora nauczania, związanego wszystkimi więzami ze środowiskiem dziecka, nauczania, opartego na rozwoju duchowym, na zainteresowaniach dziecka.

„Zamiast wieść umysł wychowanek w dal — mówi myśliciel genewski — zamiast ustawicznie pozwalać na błąkanie się po obcych okolicach, obcych strefach, obcych wiekach aż do końca świata, ba — nawet aż do nieba — jeśli byście go nakłaniali, aby o sobie samym myślał, jeśli byście skierowali jego uwagę na to, co go bezpośrednio otacza — wówczas dopiero byłby zdolny poznawać, zatrzymywać w pamięci, myśleć prawidłowo; oto jest porządek w przyrodzie... Nie wpajajcie wychowanekowi swemu żadnych nauk zapomocą słów, niechaj je sobie przyswoi tylko drogą doświadczenia“.

A zatem pierwsze pojęcia przyrodnicze, geograficzne, niechaj dziecko zdobywa na podstawie obserwacji bezpośredniej, zjawisk i rzeczy w miejscowości rodzinnej. „Pierwszemi punktami mego opisu ziemi — mówi Rousseau — będzie miasto, gdzie

¹⁾ Ew. Estkowski. — Pisma pedagogiczne. Tom I. — Poznań 1863. Str. 158 i następne.

²⁾ Dziennik Urzędowy Rady szkolnej krajowej Nr 7. Sierpień 1919. Str. 142 i nast.

³⁾ Projekt zmiany planu naukowego w kl. III. i IV. uchwalony przez nauczycielstwo krakowskie na konferencji. Kraków 1918. Nakładem gminy miasta Krakowa.

mieszka mój wychowanek i siedziba wiejska jego ojca, potem miejscowości, leżące między temi dwoma punktami, rzeki w sąsiedztwie, wreszcie stanowisko słońca i sposoby orjentowania się w stronach świata“.

Pod wpływem Rousseau'a kształtuje się w ciągu XIX. stulecia coraz wyraźniej program nauki, uwzględniający środowisko, w którym dziecko żyje i działa, a w początkach naszego stulecia zdobywa sobie naczelné miejsce wśród przedmiotów nauki elementarnej, jako nauka rzeczy ojczystych. I w naszej literaturze pedagogicznej ujawnia się dążność do silnego zespolenia nauki w okresie elementarnym ze środowiskiem dziecka. Nawiązując do rozkładu nauk dla szkół elementarnych, przepisanych przez Izbę Edukacyjną, a uwzględniających środowisko i jego wytwórczość, żąda Estkowski, by we wszystkich polskich szkołach elementarnych odbywała się nauka rzeczy ojczystych. Pedagog poznański pojmując tę naukę w sposób zupełnie nowoczesny, opiera ją bowiem na bezpośredniej obserwacji, na wycieczkach, na dokładnem poznaniu miejscowości rodzinnej i kraju ojczystego. „Któż dziś może żyć w ojczyźnie swej i poczuwać się jej synem, nie poznawszy jej ziemi, jej płodów, jej ludów i jej dziejów?... Bez tej nauki dzieci polskie już się dziś obyć nie mogą; ona dziś koniecznie wprowadzona być musi do każdej szkoły i szkoły polskiej“ — pisał przed 70 z górą laty Estkowski, zaznaczając, „że po nauce religii jest nauka rzeczy ojczystych najważniejszym i najpiękniejszym przedmiotem w elementarnych naukach rozkładzie... Nauka ta zakłada już po szkołach elementarnych fundament do oczekiwanego szczęścia i moralnej potęgi narodu całego“¹⁾. Chcąc dać nauczycielstwu wzór nauczania tego przedmiotu, opracował Estkowski dwa dziełka, w których skreślone są obrazy na tle środowiska²⁾.

Jak już wspominałem, nauka rzeczy ojczystych winna stanowić w kl. III. i IV. przygotowanie do właściwej nauki przyrody, geografii i historii, które jako osobne przedmioty znaleźć się powinny w programie naukowym i w rozkładzie godzin najwcześniej w oddziale V. Przedtem nie należy nawet używać nazw, jakkolwiek rozwijamy już w niższych oddziałach wyobrażenia przyrodnicze, geograficzne i historyczne, ale jest to, jak powiedziałem tylko przygotowanie. Rozważmy z kolei treść i zakres materiału nauki rzeczy ojczystych. Nauka ta obejmuje wyobrażenia i pojęcia, wytworzone na podstawie obserwacji miejsca rodzinnego ucznia i najbliższej okolicy. A więc pouczenia i ćwiczenia geograficzne i przyrodnicze w związku ze środowiskiem, opowiadania z dziejów miejsca rodzinnego, o zwyczajach i obyczajach mieszkańców, o pracy i wytwórczości staczącej się głównej treść nauki. Z takiego ujęcia wynika, że opraco-

¹⁾ Estkowski. Pisma pedagogiczne. Str. 159.

²⁾ Estkowski. Zbiorek rzeczy swojskich ku nauce i rozrywce dla młodzieży. Poznań 1859. — Nauki wiejskie, dotyczące się gminy, życia i stosunków wieśniaka. Poznań 1861.

wanie programu nauki rzeczy ojczystych dla wszystkich szkół w Rzeczypospolitej, byłoby bezcelowe, albowiem każda niemal miejscowość, każdy powiat powinien mieć swój własny program, uwzględniający dane środowisko. Program zaś ministerjalny zawierać winien tylko ogólne wskazania, powinien być programem ramowym, a ramy te nauczycielstwo wypełnić powinno żywą treścią. Projekt takiego programu nauki rzeczy ojczystych, opracowany został w Komisji Szkolnej Związku P. N. S. P., a treścią jego jest Kraków i najbliższa okolica pod względem historycznym i geograficzno-przyrodniczym¹⁾. W tym duchu opracowała też program nauki o Warszawie Stefania Sempołowska²⁾. Tak długo nauka rzeczy ojczystych nie stanie na silnym gruncie, dopóki nauczycielstwo nie opracuje w sposób umiejętny programów dla każdego powiatu w Państwie Polskiem, a przede wszystkim dla najbardziej typowych okolic ziemi polskiej (Kraina Wysokogórska Tatr, Podhale, Pieniny, Podkarpacie, Ziemia krakowska, Zagłębie górnicze, Ziemia lubelska, Łódź, Warszawa, Pomorze i t. d.) Temat ten powinien być przedmiotem obrad konferencji nauczycielstwa poszczególnych powiatów i w ten sposób każda szkoła zdobędzie najbardziej odpowiedni program nauki rzeczy ojczystych.

W nauczaniu rzeczy ojczystych stosować należy metodę, opartą na wynikach badań psychologicznych. Obserwacja, przeróbka psychiczna, uporządkowanie materiału, wyrażenie — oto główne procesy psychiczne, które warunkują poznanie rzeczy i ciągły rozwój duchowy dziecka. Obserwowanie i gromadzenie materiału odbywać się może przede wszystkim na wspólnych wycieczkach i przechadzkach; to też wycieczki stanowią organiczną część nauki rzeczy ojczystych. Nauczyciel sam powinien o ile możliwości jak najdokładniej poznać środowisko swej pracy zarówno pod względem przyrodniczym i geograficznym, jak i historycznym i etnograficznym.

Nauczyciel, objawwszy stanowisko w danej miejscowości, przejść powinien swój powiat i najbliższą okolicę wszczepiając wzduż, przypatrzeć się własnymi oczami rzeźbie krajobrazu, poznać rzeki i stawy, rodzaje gleby, lasy i łąki, florę i faunę, warsztaty pracy człowieka, zakłady użyteczności publicznej, instytucje kulturalne swego środowiska. Wtedy dopiero będzie mógł każdą wycieczkę należycie obmyśleć i przygotować. Koniecznem jest ułożenie sobie dokładnego planu wycieczki, obmyślenie drogi, oznaczenie czasu potrzebnego na jej przebycie, ustalenie celu wycieczki, obmyślenie przedmiotu obserwacji i treści pouczeń. Pamiętać należy też o tem, by zbyt dużo wrażeń i wyobrażeń nie podawać dzieciom w czasie jednej wycieczki — raczej ograniczyć materiał, byleby był opracowany dokładnie i gruntownie. Na wycieczkach groma-

¹⁾ Prace Komisji szkolnej Z. P. N. S. P. Nauka rzeczy ojczystych. Ruch Pedagogiczny Nr 9-10 1917 r.

²⁾ St. Sempołowska. Nauka o Warszawie. Ruch Pedagogiczny Nr 8-10, 1918 r.

dzą tedy dzieci materiał, który następnie w szkole grupują, porządkują i utrwalają sobie przy pomocy uauuczyciela, przebywając poraz który — ale już teraz w swej fantazji — całą wycieczkę. Utrwalenie poznanego materiału z nauki rzeczy ojczystych odbywa się przy pomocy różnych środków technicznych, a więc przez przedstawienie zapomocą rysunku, gliny, piasku, słownego opisu wycieczki i t. p.

Racjonalna nauka rzeczy ojczystych wymaga obok wycieczek odpowiedniego zbioru środków naukowych. Jakże przykre wprost wrażenie wywierają szkoły, które poza zwykłymi sprzętami i kilkoma obrazami świecą pustką, jakkolwiek nauczyciel pracuje nieraz w jednej miejscowości kilka czy kilkanaście lat. A przecież tak niewiele funduszków potrzeba, by w najskromniejszej nawet szkółce były zbiory do nauki rzeczy ojczystych, by każda szkoła miała z czasem własne muzeum szkolne. Nauczyciel sam i przy pomocy uczniów mógłby w przeciągu kilku lat stworzyć takie muzeum o ile, tylko nie brak mu energii, dobrej woli i o ile całą duszą oddany jest swej pracy.

Do pogadanek geograficznych postarać się należy o glinę, piasek, o rozmaite drobiazgi, jak pudełka od zapatek, patyczki, kawałki deseczek, szkła, o barwny papier i t. p. Drobiazgi te niezawodnie dzieci same przyniosą. W każdej szkole powinna być piaskownica (deska kwadratowa lub prostokątna zaopatrzona po bokach listewkami, poprostu rodzaj płytkiej skrzyni¹⁾). Na takiej właśnie piaskownicy przedstawiają dzieci krajobraz na podstawie odbytej wycieczki. Usypują ze zwilżonego piasku wzgórza, żłobią doliny lub koryta strumieni i rzek, wysypując je zabarwionymi trocinami, wytaczają drogi, gościńce i tory kolejowe barwnymi paskami papieru, oznaczają przy pomocy kawałka taflí szklanej sadzawkę, staw, czy jezioro, naznaczają kładkę na strumieniu lub most na rzece zapomocą deseczki, zapomocą patyczków tworzą aleję drzew, a barwne pudełka służą do oznaczenia domków, ustawionych szeregami wzdłuż ulic miasta lub ulicówki wiejskiej. W ten sposób powstanie relief, rzeźba krajobrazu, wprawdzie przedstawiona nie z matematyczną dokładnością, ale doskonale uzmysławiająca różne pojęcia geograficzne. Jest to środek naukowy niewymagający zbyt dużych kosztów i nawet w obecnych warunkach może się nań zdobyć każda szkoła powszechna: Plan szkoły, i miejsca rodzinnego, a w ostateczności także mapę powiatu i mapę Polski może nauczyciel sam sporządzić na dużym kartonie; oczywiście te pomoce naukowe powinny się znajdować w muzeum szkolnem. Opowiadania o dalszych stronach ziemi ojczystej oprzeć należy na odpowiednim zbiorze obrazów, szkiców, ilustracyj, wyciętych n. p. z różnych czasopism, widokówek. Wielkie usługi oddałby nauczycielowi aparat fotograficzny, tudzież skioptykon. Konieczną wreszcie jest dobra biblioteka, zawierająca książki dla dzieci z barwnymi opisami podróży i kra-

¹⁾ Deski 80 cm. długości, 60 cm. szerokości i 20 cm. głęb.

jów, oraz podstawowe dzieła dla nauczycieli, z którychby mogli przygotowywać się do lekcji.

Chcąc zgromadzić zbiory do pogadanek przyrodniczych, należy przedewszystkiem wyzyskać własne środowisko. Różne rodzaje gleby, najpospolitsze minerały, jakie się znajdują w okolicy, powinny być w muzeum szkolnem. O ile którego z pospolitych minerałów brak w danej miejscowości, należy się o niego postarać drogą zamiany przez korespondencję. Nauczyciel, pracujący n. p. w Zagłębiu górniczem może kolede w Wieliczce lub w Drohobyczu posłać okazy węgla kamiennego, rudy metali w zamian za okazy soli kamiennej lub wosku ziemnego. W ten sposób można z czasem zaopatrzyć każdą szkołę w obfity zbiór minerałów i ich przetworów. Wieleby też pomogły dzieci, które chętnie przynoszą do szkoły różne okazy, o ile tylko nauczyciel potrafi je zachęcić i zainteresować. Można też i do rodziców, w szczególności ze sfer inteligentniejszych, zwrócić się o pomoc w zaopatrywaniu szkoły w pomoce naukowe. Rzecz jasna, że zbiorki minerałów winny być uporządkowane, każdy okaz umieszczony w pudełku, oznaczony odpowiednim napisem (nazwa, miejsce i data znalezienia lub nabycia). Pudełka na minerały powinni uczniowie sami sporządzić na godzinach robót ręcznych.

Nauka przyrody żywej opiera się przedewszystkiem na życiu samem, a więc na hodowaniu i pielęgnowaniu roślin czy to w ogródku szkolnym, czy też w doniczkach lub korytkach, umieszczonych w oknach izby szkolnej. Podczas wycieczki gromadzą dzieci różne rośliny i sporządzają następnie zielniki. W muzeum szkolnem oprócz zielników zgromadzić należy nasiona roślin, następnie różne przetwory roślinne, jak tłuszcze, przetwory owocowe, próbki materiałów włókienniczych. Na kartonie przedstawić można dzieje płótna, z którego dziecko ma uszytą koszulkę. (Nasienie lnu — łodyga — przędza — nici — płótno). Ze świata zwierzęcego powinien być w każdej szkole zbiór okazów drobniejszych zwierząt, owadów, płazów, gadów, najpospolitszych ptaków i drobniejszych ssaków. Kolekcję owadów może sobie nauczyciel sam sporządzić, podobnie mógłby sam zakonserwować w formalinie lub spirytusie zaskrońca, jaszczurkę, trąszkę, raka i t. p. Trudniej przedstawia się sprawa ze sporządzeniem kolekcji ptaków i ssaków. Tu konieczny jest zbiorowy wysiłek stowarzyszeń nauczycielskich lub władz szkolnych, któreby tworzyły specjalne kursy wypychania i preparowania zwierząt. Dwu lub kilku nauczycieli w powiecie po ukończeniu takiego kursu specjalnego mogłoby z czasem zaopatrzyć cały powiat w potrzebne okazy ptaków i ssaków. Kilku uczniów państwowych kursów nauczycielskich w Krakowie przeszło taki kurs w pracowni zoologicznej Uniwers. Jagiell. i przy ich pomocy zakład pozyskał sporo okazów. W każdej szkole powinno też być akwarjum, w którymby dzieci hodowały zwierzęta wodne i obserwowały ich rozwój, tudzież terrarium, gdzieby znowu żyły zwierzęta ziemne. Jakżeby wówczas inaczej wyglądała nauka, gdyby dzieci obserwowały samo życie, a nie poprzestawały li tylko na martwym sto-

wie książki lub opisie przy pomocy nieudolnych obrazków. Podobnie jak do pogadanek geograficznych, tak i do pouczeń z dziedziny przyrody martwej i żywej, konieczna jest odpowiednia biblioteczka. Barwne opisy pracy człowieka w kopalniach i fabrykach, opisy z życia zwierząt, stosunek dzieci do zwierząt, przyczyniłyby się bardzo do urozmaicenia i pogłębienia nauki.

Obrazki historyczne, dotyczące miejsca rodzinnego dziecka i kraju ojczystego, trzeba również oprzeć na konkretnym materiale. I tutaj otwiera się owocne pole pracy dla nauczyciela, który powinien skrzętnie zbierać podania miejscowe, legendy, opisy zwyczajów, uroczystości ludowych, powinien też zajrzeć do starych kronik kościelnych w parafji, dowiedzieć się o zdarzeniach historycznych, których tłem była okolica najbliższa. Materiał taki ożywi i urozmaici naukę bardzo. Artystycznie wykonane reprodukcje wielkich mistrzów malarstwa historycznego, ilustracje pamiątek i pomników historycznych winny się również znajdować w muzeum szkolnem. Biblioteka powiastek i powieści historycznych, lektura łatwiejszych wyjątków autorów, ze samych źródeł dziejowych wywoła trwale zainteresowanie dzieci.

Ważne są również zbiory do dziejów kultury modele i ilustracje narzędzi pracy, naczyń, urządzeń, przybórów do pisania używanych w rozmaitych epokach. Tak n. p. zbiór przybórów do pisania zawierałby: klin kamienny, tępy kawałek trzciny, żdźbło, rylec metalowy, pióro z trzciny na jednym końcu zastrugane na drugim spłaszczone, pędzel którym posługują się Chińczycy, nóż, (którym mieszkańcy wysp Sundajskich ryją znaki na grubych liściach palmowych), pióra gęsie, wreszcie stalówka. W związku z przyrządami używanymi do pisania, powstaje materiał na którym się pisze: tabliczki kamienne, skorupki gliniane grube liście palmowe, kora, tablice powleczone woskiem, pergamin, papier i t. p. Zbiory te wraz z wzorami różnych znaków pisańskich (pismo klinowe, obrazkowe, runy) miałyby zastosowanie już na wyższych stopniach szkoły powszechnej.

Z powyższego przedstawienia wynika, że zgromadzenie odpowiednich zbiorów do nauki rzeczy ojczystych nie nasuwa trudności nie do pokonania. W ciągu niewielu lat powinni nauczyciele zbiorowym wysiłkiem, a także przy pomocy dzieci i rodziców stworzyć w swych szkołach skromne muzea szkolne.

Nauka rzeczy ojczystych w tym duchu pojęta, pobudzi nauczycielstwo do głębszego wniknięcia w kulturę środowiska, do życia się z otaczającą przyrodą, do jej ukochania, a systematyczna praca nad jej poznaniem, poparta obfitości zbiorami, przyczyni się nie tylko do stworzenia muzeów szkolnych, ale i do powstania szeregu monografij typowych okolic ziemi polskiej. Niejeden zdolniejszy nauczyciel, przygotowując się do lekcji, zgromadzi materiał, uporządkuje go, poczyni sobie odpowiednie zapiski i przy pomocy literatury naukowej opracuje monografię rzeczy ojczystych na tle środowiska, w którym się znajduje jego szkoła. Dążyć należy do tego, aby każda szkoła była zaopatrzona w taką książkę z odpowiedniami ilustracjami,

szkicami, przekrojami, przedstawiającymi ziemię, płody i dzieje mieszkańców. Książka ta będzie dla nauczyciela drogowskazem, powie mu gdzie szukać materiału do pogadanek przyrodniczych, geograficznych i historycznych. Nie będzie to nauka historii, geografii, przyrody w specjalnych godzinach, ale nauka żywa, związana z otoczeniem dziecka, tkwiąca w środowisku silnymi korzeniami. Nauki rzeczy ojczystych nie powinny się dzieci uczyć z podręczników, bo takie nauczanie wytwarza tylko chaos i tamuje rozwój duchowy dziecka. Wogóle zabronić należy dawania do rąk dzieciom w oddziale III. i IV. podręczników „metodycznie” ułożonych do nauki historii, geografii i przyrody, które są dla nich prawdziwą udręką. Wiele rodziców inteligentniejszych stwierdziło, że ich dzieci 9-cio, 10-cio letnie z kl. III. i IV., ucząc się z obecnie rozpowszechnionych podręczników, nic nie rozumieją i przyswajają sobie materiał mechanicznie. Książka metodycznie opracowana ma być tylko do użytku nauczyciela, a dzieciom na tym stopniu dajmy naukę żywą, następnie wartościowe książeczki z literatury pięknej — barwne opisy podróży, opisy o życiu mieszkańców, opowiadania o pracy człowieka na roli, w warsztacie, w fabryce i kopalni, opowiadania historyczne i z dziejów kultury — napisane przez wielkich mistrzów słowa, znających duszę dziecka i jego światek. Dajmy dziecku do rąk czasopismo dla dzieci, w którym znajdzie artykułki żywo i barwnie ilustrujący lekcję z nauki rzeczy ojczystych. W ten sposób nie będzie szkoła podawała sztucznie i gwałtownie całej masy wyobrażeń historycznych i geograficznych, które wytwarzają chaos, dla których dziecku brak zrozumienia i zainteresowania, ale uczyć będzie rzeczy ojczystych metodą naturalną, opartą na obserwacji, przeżyciach, na działaniu dzieci, na łączeniu nauki z życiem i zjawiskami w środowisku.

Na podstawie powyższych rozważań dochodzimy do następujących konkluzyj:

I. Programy nauki w szkołach powszechnych siedmioklasowych poddać należy gruntownej rewizji ¹⁾, a w szczególności usunąć z programów dla oddziału III i IV-go przyrodę geograficzną i historię, jako osobne przedmioty, a w ich miejsce wprowadzić naukę rzeczy ojczystych.

II. W rozkładach zajęć szkolnych nie należy ustanawiać osobnych godzin na pogadanki przyrodnicze, geograficzne i historyczne, ale pozostawić nauczycielowi w ramach programu swobodę, by mógł rozporządzać przeznaczonemi na naukę rzeczy ojczystych godzinami (6—7 tygodniowo) celem wszechstronnego wyzyskania okoliczności, jakie nasuwa życie i środowisko.

III. Należy usunąć specjalne podręczniki do nauki historii, geografii i przyrody dla dzieci w oddziale III-cim i IV-tym, a natomiast założyć odpowiednie biblioteczki, z którychby dzieci korzystały przy nauce rzeczy ojczystych.

¹⁾ Zob. Wspólny program naukowy klas: V, VI i VII szkoły powszechnej, tudzież I, II i III szkoły średniej. Ruch Pedagogiczny Nr. 5—8 1921 r.

IV. Ustanowić należy w większych centrach umysłowych Komisje, złożone z osób fachowych, któreby się zajęły opracowaniem wzorowych monografii do nauki rzeczy ojczystych, uwzględniających najbardziej typowe okolice Rzeczypospolitej.

Aż do czasu opracowania takich monografii powinien nauczyciel czerpać materiał do nauki rzeczy ojczystych z wartościowych wydawnictw, które pojawiły się w naszej literaturze ostatniej doby w dość pokażnej ilości. Każdą szkołę zaopatrzyć należy w taką podręczną biblioteczkę dla nauczycieli. Podajemy w końcu wybór książek i dzieł, które mogą być nauczycielowi pomocne przy nauce rzeczy ojczystych.

Arctówna M. Wskazówki do zbierania roślin. Warszawa. Wyd. Arcta.

Brzeziński M. Najciekawsze i najważniejsze zwierzęta ssące. Warszawa.

— Nasi wrogowie i przyjaciele wśród ptaków.

Czerwiński K. Kolekcjonowanie zwierząt. Warszawa. Wyd. M. Arcta.

Dyakowski B. Z naszej przyrody. Obrazy z życia zwierząt i roślin krajowych. Warszawa.

— Nasz las i jego mieszkańcy.

— Jak urządzać gniazda i opiekować się ptakami.

— Nauka o rzeczach i przyrodzie. Wyd. Gebethnera i Wolffa.

— O robieniu obserwacji przyrodniczych przez uczniów. Ruch pedagogiczny 1917.

Gayówna D. Dzienniczki przyrodnicze.

— Geografia Cz. I. Krajoznawstwo. Warszawa.

Gebert-Gebertowa. Opowiadania z dziejów ojczystych. Książnica Polska T. N. S. W.

— Wypisy historyczne z dziejów ojczystych. Książnica Polska.

Haberkantówna W. Z naszych wycieczek. Wycieczki przyrodnicze i krajoznawcze. Warszawa. Wyd. Arcta.

Janowski Al. Pogadanki krajoznawcze. Warszawa 1921. Wyd. II

Męczkowska-Rychterówna. Metodyka przyrodoznawstwa. Wyd. II. Warszawa 1921.

— Ćwicz. z przyrody martwej. Wyd. III. Warsz. 1921.

— Ćwiczenia z przyrody żywej. Warszawa 1919.

Młodowska-Berggrün-Bobrowska. Pogadanki przyrodniczo-krajoznawcze. Kraków 1918.

Niewiadomska C. Legendy, podania i obrazy historyczne. Bibl. Młodzieży Szkol. Wyd. Gebethnera i Wolffa.

Orsza H. Na ziemi polskiej przed wielu laty. Warszawa 1912.

Witkowska H. Dni chwały, dni klęski. Warszawa 1913.

Wydawnictwa Pol. T-wa Krajoznawczego w Warszawie.

Czasopismo „Ziemia” Warszawa.

Czasopisma dla dzieci i młodzieży: „Orli Lot” Kraków. —

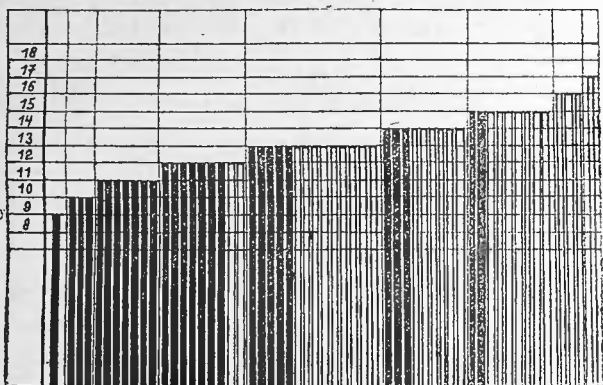
„Płomyk” Warszawa. — „W Stółcu” Warszawa.

H. Rowid

serwacji, nie zaś drogą systematycznych badań poszczególnych pierwiastków umysłowych. Dlatego bardzo być może, że powyższy względ stanowi przyczynę niepożądanych anomalij i komplikacyj.

Tabl. LI.

Średnie wrażliwości dotykowej.



Cyfry oznaczają podniecie w milimetrach.

Krzywe ciemne oznaczają grupę dziewczyn więcej inteligentnych.

" jasne

"

"

"

mniej

"

Analizując w dalszym ciągu ogólne wyniki badania, postrzegamy jeszcze jeden, napozór niewielki, jednak z natury rzeczy charakterystyczny fakt, który poniekąd absorbuje naszą uwagę, mianowicie: średnia pobudliwości dotykowej, otrzymana przy pierwszym badaniu grupy dziewczyn inteligentnych, równa się 13,1; średnia, otrzymana przy drugim badaniu tejże grupy równa się 12,0; zatem różnica tych średnich ($13, - 12,0 = 1,1$). Natomiast także sama różnica u grupy dziewczyn mniej inteligentnych równa się ($16,2 - 14,0$) 2,1 czyli większa aniżeli u dziewczyn inteligentnych o ($2,1 - 1,1$) 1,0. Jednym słowem, znajdziemy mniejszą rozbieżność w rezultatach dwóch badań u dziewczyn z grupy inteligentnych, aniżeli u dziewczyn mniej inteligentnych. Stąd wniosek taki, że dzieci inteligentniejsze posiadają większą zdolność do abstrahowania pewnych wrażeń (dowolnych) i do orjentowania się wogóle w stanie poliideizmu, czyli innemi słowy, posiadają zdolność koncentracji intelektualnej. A zatem element ten jako ceche inteligencji uważać należy.

Reasumując wszystkie powyższe uwagi, dochodzimy do następującego wniosku:

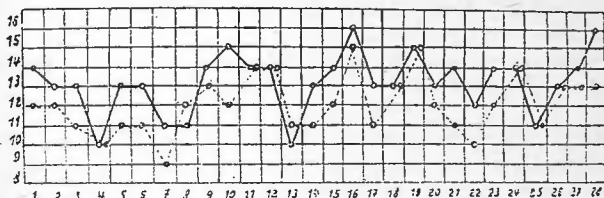
Jeżeli minimum różnicy wrażliwości dotykowej w dwóch odmiennych warunkach badań, jak to powiedziano w pierwszej części

niniejszego rozdziału, jest miarą zdolności koncentracji intelektualnej; jeżeli zdolność koncentracji intelektualnej jest cechą, a nawet istotą inteligencji, to w poszukiwaniach stosunku pomiędzy stop-

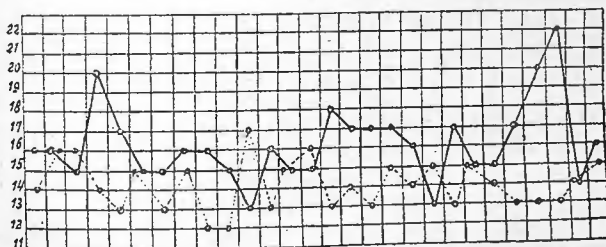
Tabl. LII.

Wrażliwości dotykowe.

Grupa dziewczyn więcej inteligentnych.



Grupa dziewczyn mniej inteligentnych.



niem inteligencji a wrażliwością dotykową dziecka, obok maximum tej wrażliwości, winniśmy brać pod uwagę i różnicę jej w stanie względnego monoideizmu a poliideizmu.

b) Wrażliwość na ból.

Wśród ogromu wysiłku, jaki stanowiło systematyczne prowadzenie badań nad 2.000 przeszło dzieci w szkole fabrycznej w Zawierciu pod względem antropometrycznym, fizjologicznym i intelektualnym, z ogólnego programu zakreślonych prac wyłączono na razie doświadczenia z algeziometrem dla przyczyn sprawozdaczno technicznej. Otóż, nie mogąc dać na ten temat sprawozdania, dotyczącego dzieci Zawiercia, chcę natomiast przedstawić spostrzeżenia tego rodzaju poszukiwań, dokonanych wśród ogólnych strzeżenia nad wychowancami Studzieńca. Zastrzegam pracę pedologicznych nad wychowancami Studzieńca. Zastrzegam się jednak, że przystępując do badań algeziometrycznych, nie miałem zamiaru, aby przy pomocy doświadczeń z tym instrumentem wnioskować o stopniu inteligencji badanych, lub też o ich znużeniu fizycznym czy umysłowym. Moim jedynym zamiarem, obok badań indywidualnej wrażliwości na ból, były zadania i cele statystyczno-porównawcze.

Przy badaniach tych posługiwałem się jednym z najpopularniejszych tego rodzaju narzędzi, mianowicie algeziometrem Cheron'a. Zgodnie z metodą prof. Joteykówny, doświadczeń dokonywano na wewnętrznej stronie prawego przedramienia powyżej dłoni. Każdy badany miał dokładnie wyjaśnione, że, nie czekając na ból właściwy, ma odpowiadać słowem „dosyć“, jak tylko poczuje ukłucie. Takich ukłuć, następujących po sobie z małemi przerwami czasu, stosowano trzy. Z trzech liczbowych określił w ten sposób otrzymanych, brano liczbę dziesiętną, która służyła za miarę indywidualnej wrażliwości na ból.

Zbadano ogółem 260 chłopców, mianowicie: dwunastoletnich 22, trzynastoletnich 34, czternastoletnich 82 i piętnastoletnich 122.

Rozpatrując otrzymane rezultaty z tych doświadczeń, widzimy przedewszystkiem, że stopień wrażliwości u poszczególnych jednostek stanowi pewną anomalję. Otóż wrażliwość ta waha się wśród szerokiej skali cyfr, z których minimum stanowi cyfra 5, maximum zaś 45. Średnie wrażliwości dla poszczególnego wieku wypadły następujące:

Dla chłopców 12-letnich	28,3
„ „ 13 „	28,7
„ „ 14 „	23,4
„ „ 15 „	28,5

Cyfrы powyższe stanowią mniej więcej ogólną normę stopnia wrażliwości na ból tego rodzaju dzieci, jak wychowañcy domu poprawczego. Czy i o ile wrażliwość ta różni się od wrażliwości innych dzieci kraju naszego, na razie stwierdzić trudno, gdyż danych z tej dziedziny brak. Dla stwierdzenia zaś, że Studzieniacы pod tym względem stoją o wiele niżej od dzieci belgijskich, porównywał cyfry pierwszych i drugich. Cyfry porównawcze biorę z rozprawy p. Lipskiej¹⁾.

Wiek, lat	9	10	11	12	13	14	15
Dzieci belgijskie	13,3	13,5	14,5				
Wychowañcy Studzienia				28,3	28,7	23,4	28,5

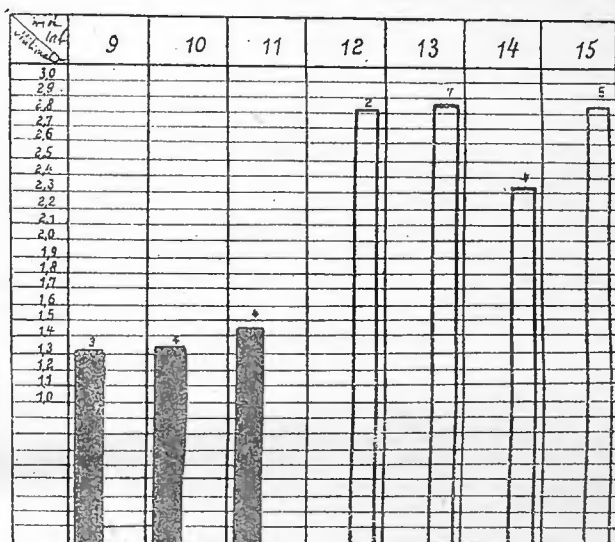
Na podstawie tych porównań, chociaż pośrednich ze względu na różnicę wieku badanych, wnioskować możemy, że stopień wrażliwości na ból Studzieniaków jest daleko mniejszy, aniżeli dzieci belgijskich. Jakże ten objaw komentować należy?

Przedewszystkiem musimy się zastrzec, że technika obydwóch eksperymentów była identyczna, polegająca na tem, że ja stosowałem tylko trzy ukłucia, a nie dziesięć, jak to czyniła drka Lipska-Librachowa, nie mogła żadną miarą wpłynąć na zmiany tak znaczne rezultatów. Indywidualizm przeto eksperymentatorów w danym razie nie stanowił wpływowego czynnika. Różnicą wieku po-

¹⁾ Marie Lipska-Librach. Sur les rapports entre l'acuité sensorielle et l'intelligence. Revue psychologique. Fascicule 4. 1913.

równyiwanych obiektów dyferencji tej całkowicie tłumaczyć nie można, jak również, nie zdaje mi się, aby tę różnicę fizjologicznych właściwości pomiędzy grupą dzieci polskich a belgijskich, całkowicie motywować odmiennością rasy. Czy może punktem wyjścia będzie tutaj różnica inteligencji dwóch grup dzieci? Na to zdaje się odpowiedzieć wypada również przecząco. Inteligencja, o ile w danym razie odgrywa rolę czynną, to nigdy w takich rozmiarach. Nie bawiąc się zresztą w żadne hipotezy ani intuicje,

Tabl. LIII.
Wrażliwość na ból.



Kolumny ciemne oznaczają dzieci brukselskie.
" jasne " Studzieniaków.

ale na podstawie obiektywnych danych sądzić wypada, że czynników różniczkujących te grupy dzieci w dziedzinie nie tyle socjalnej, ile ustrojowej, organicznej szukać należy. Nie podlega wątpliwości, że Studzieniaczy to grupa osobników, pomiędzy którymi znajduje się znaczny procent jednostek, dotkniętych w mniejszym lub większym stopniu niedorozwojem zarówno umysłowym, jak i fizycznym. Jednostki te, jako obciążone dziedzicznie, z natury rzeczy podlegają zaburzeniom zarówno organicznym jak i funkcjonalnym na podstawie ogólnego prawa regresji. Zgubnych skutków tej regresji nie uniknęła również ich dziedzina funkcji fizjologicznych, w danym razie czuciowa.

Oto, jak powiedziano wyżej, stopień ich wrażliwości na ból waha się wśród szerokiej skali cyfr, mianowicie: minimum stanowi cyfra 5, maximum zaś 52. Tych odchyleń jednak w kierunku

hiperalgezji czyli nadwrażliwości znajdujemy daleko mniej, aniżeli w kierunku analgezji czyli znieczulenia. Na ogólną liczbę 260 badanych zaledwie u pięciu osobników wrażliwość na ból określona została cyfrą mniejszą od 10, natomiast stopień analgezji określony liczbą 40 i wyżej notowano u całego szeregu badanych.

Oprócz tego mieliśmy znaczną liczbę osobników, których wrażliwość na ból określono powyżej 30. Naturalnie w tych warunkach ogólna średnia musiała wypaść niekorzystnie nawet dla jednostek o normalnej pod tym względem wrażliwości bólowej. Jednym słowem, mniejszość z pośród badanych dotknięta prawdziwą analgezą wpłynęła decydująco o tyle, że cała grupa badanych w porównaniu z dziećmi belgijskimi, wykazała krańcowe pod tym względem upośledzenie. Dlatego też nie można żadną miarą wyprowadzać stąd wniosków, że dzieci albo młodzież nasza wogóle pod względem tych czuć stałaby niżej od innych nacyj. Do tego rodzaju zwyrodnienia przyznać się nie możemy. Dalsze poszukiwania w tym kierunku są niezbędne i ciekawe ¹⁾.

Powróćmy jeszcze do wspomnianych osobników dotkniętych znieczuleniem na ból. Cóż o nich można powiedzieć? Otóż nasuwa się tutaj szczegół znamienity i wysoce charakterystyczny, mianowicie: wszyscy ci chłopcy, z wyjątkiem trzech, należeli do rzędu najgorszych pod względem moralnym. Przedewszystkiem: upór, nieposłuszeństwo, złośliwość, cynizm, zanik uczuć moralnych, etycznych, estetycznych—to cechy ich wspólne. Krańcowa apatia, impulsywność, perturbacja, seksualizm obok różnych afektów patologicznych—to indywidualne ich właściwości. Słowem, są to jednostki w mniejszym lub większym stopniu dotknięte moralinsanitaryzmem albo psychozą dziecięcą. Czyż niedorozwój moralny lub psychiczny miałby pozostawać w jakimkolwiek związku z fizjologiczną niesprawnością nerwów czucio-bólowych. Powyżej stwierdzony fakt nie upoważnia nas do wnioskowania, że stopniem analgezji można określać stan moralny jednostki, jednak, że z dwóch grup jednostek o większej i mniejszej wrażliwości na ból, przeciętnie moralniejszą będzie grupa pierwsza — twierdzić można.

Bez wątpienia, wśród osobników dotkniętych analgezą znajdując się również jednostki moralne, ale to są wyjątki.

Lay, na podstawie badań przy pomocy prądu elektrycznego twierdzi, że dzieci anormalne posiadają znacznie zmniejszoną wrażliwość na ból. Hiperalgezę u anormalnych stwierdził też Mac Donald przy pomocy algezimetru skroniowego.

Karol Richet zauważył, że wrażliwość na ból u imbecylików i idiotów jest bardzo ograniczona ²⁾.

Wobec tych opinii, nasze przypuszczenie o istniejącym związku pomiędzy analgezą a stanem anormalnym jednostki w znaczeniu moralnym czy fizycznym, nie może być paradoksem.

¹⁾ Wogóle zestawienia i porównania grup dzieci normalnych (obcych) z anormalnymi (polskimi w danym wypadku) wydaje nam się bezcelowe w takich badaniach i wnioski stąd wysnute nie przyczyniają się do oświeślenia kwestji. (Przyp. Red.).

²⁾ Dr J. Joteyko. Aide-memoire de psychologie experimentale str. 132.

Pozostaje nam powiedzieć słów kilka o tych osobnikach, które odniosły rekord pod względem wrażliwości na ból czyli dotkniętych hiperalgezą. Na podstawie miar czuciowych i diagnoz osobniczych wypada sądzić, że hiperalgeza właściwa jest jednostkom niezrównoważonym psychicznie lub też pozostaje w pewnym stosunku do wad organicznych czy zbroczeń fizjologicznych. Trzeba tu jeszcze zwrócić uwagę na jedną ewentualność, mianowicie: gdyby nawet który z osobników manifestował swoją wrażliwość pod wpływem bojaźni przed ukłuciem instrumentu, to i w takim razie tchórzostwo podobne byłoby już dowodem pewnego zbroczenia. cechą człowieka anormalnego.

Zachowując w stosunku do powyższych kwestyj wszelką powściągliwość w stawianiu wniosków i budowaniu jakichkolwiek hipotez, chcę zaznaczyć, że moim jedynym celem jest podkreślić dane przypuszczenia w tym sensie, aby mogły wejść jako tezy czy problemy do programu pedologii współczesnej, bo na podstawie ogólnie zaobserwowanych zjawisk, które powtarzały się prawie stale, wypada koniecznie argumentować, że osobnik fizycznie i psychicznie normalny nie będzie manifestował stanu przeczulenia ani znieczulenia swojej wrażliwości bólowej. Przeciwnie zaś, wszelkie odchylenia zarówno w jednym jak i w drugim kierunku stanowią niezawodną cechę mniejszych lub większych defektów, zbroczeń, anomalii fizjologicznych, psychicznych czy moralnych.

A oto taki jeszcze fakt. Wychowaniec X sprawuje się często nagannie, zawsze jest roztargniony, lekkomyślny, lubi dukać, a nawet radby znęcać się nad kolegami, bez skłonności do jakichkolwiek emocyj. Złapanego przypadkowo węża owija sobie koło szyi lub kładzie w zanadrze, a następnie obojętnie uśmierca go. Zapytany, czy pełzający po jego ciele wąż nie sprawia mu nieprzyjemności, odpowiada przecząco. Postrzegłszy innym razem w trawie padalca, chwytą go błyskawicznie i ścisną rękami do zmiażdżenia. Na zwróconą mu uwagę, że mogła to być żmija jadowita, od ukąszenia której mógłby umrzeć, odpowiada: „mam kram“, co oznacza daleko idącą rezygnację, czyli że lekceważy sobie życie. Osobnik ten, poddany badaniu przy pomocy algezimetru; wykazuje 50 mm, analgezja maksymalna.

Stąd rodzi się pytanie, czy pomiędzy stanem analgezji danego indywiduum, a apatią jego w stosunku do wyrządzanych cierpień koledze, albo obojętnem miażdżeniem węża czy padalca, niema jakiegokolwiek stosunku; czy zanik absolutny uzdolnień do odbierania przykrych stanów świadomości wobec cierpień innych, nie należy tłumaczyć pewną anestezją osobniczą; czy nie mamy w danym razie do czynienia z objawem zaniku czy zwyrodnienia funkcjonalnej własności odpowiednich nerwów i ośrodków czuciowych? Zdaje się, że tak.

Ogólny rezultat spostrzeżeń na temat algezimetrii następujący:

1. Skala wrażliwości na ból waha się od 5 do 46 mm.
2. Średnia wrażliwości na ból wychowanców Studzieńca równa się 28,5 mm.

tryczna Monoyera, maximum światła dziennego i dystans pięciometrowy — oto jedyne i stałe miary badania wzroku, które z natury rzeczy wyłączają przypadkowość rezultatów.

Za właściwe przeto czynniki przewagi pod tym względem dzieci belgijskich uważać należy ewentualnie lepsze ich warunki socjalne, a może i korzystniejsze warunki higieniczne szkolne. Po-przestajemy na tych ogólnikach, gdyż kwestji znalezionych różnic wzrokowych nie możemy przesądzać ostatecznie na podstawie pojedynczych przykładów badań. Mamy jednak nadzieję, że ważny ten problemat, który raz wszedł na porządek dzienny współczesnej pedologii, w niedalekiej przyszłości należycie wyjaśniony i roz-trzygnięty zostanie.

Wiek, lat		8	9	10	11	12	13	14
Dzieci szkoły w Zawierciu	Wzrok normalny	43%	45%	42%	45	50%	51%	55
	Wzrok podnormalny	46%	41%	40%	35%	31	28%	25
	Wzrok słaby krótko-wzrocz.	12%	14%	18	20	19	21	20

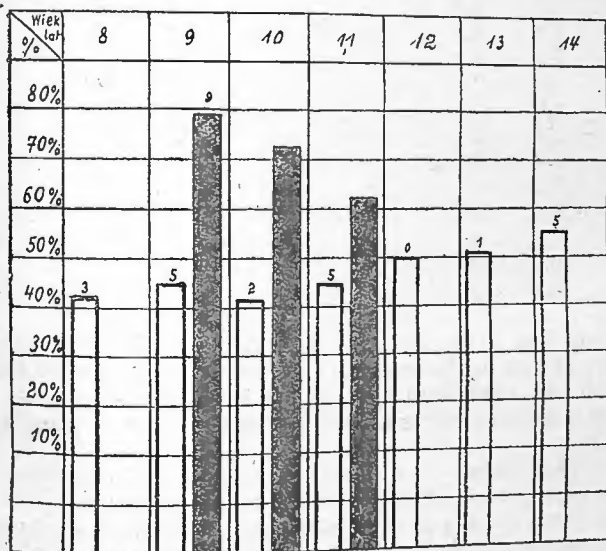
Dzieci m. Brukseli	Wzrok normalny		79%	73%	63%			
	Wzrok podnormalny		17%	23%	27%			
	Wzrok słaby krótko-wzrocz.		3%	4%	10%			

Rozpatrując w dalszym ciągu wyliczenia, dotyczące wyłącznie dzieci zawierckich, postrzegamy ten nieco pocieszający objaw, że, wbrew wszelkim przypuszczeniom, jakoby każda szkoła wpływała ujemnie na stan wzroku, odsetek normy wzrokowej u dzieci w następnych latach nie tylko się nie zmniejsza, ale przeciwnie liczba ta wzrasta. Zjawisko ciekawe, choć pozornie paradoksalne. Jednak już z tego względu, że dotyczy zarówno chłopców, jak i dziewczyn nabiera cech rzeczywistości i staje się faktem. Czemże je tłumaczyć? W odpowiedzi na to pytanie można przytoczyć dwa argumenty. Pierwszy z nich to ten, że w szkole, wzorowo urządzonej pod każdym względem, a przede wszystkim zaopatrzonej w maximum światła (do takich należy szkoła Akc. Tow. „Zawierciu”), dziecko, posiadające normę wzrokową, normy tej nie traci, tembardziej, jeżeli panuje tam metoda, która w żadnym razie nie przeciąża wzroku. Dlaczego jednak procent normy wzrokowej u dzieci starszych okazał się nieco większym? Według mnie, objaw ten jest zupełnie naturalny. Otoż dzieci starsze, więcej intelektualnie roz-

winięte o większej zdolności przystosowania uwagi, mające daleko więcej rozwinięty zmysł postrzegania, aniżeli dzieci młodsze, o równej z temi ostatnimi funkcjonalnej zdolności wzrokowej, z łatwością w próbach podobnych zdobywają rekord. Czy u dzieci w okresie szkolnym przy normalnych warunkach optycznych nie zwiększa się minimalnie organiczna zdolność wzroku, o tem niech decydują lekarze-okuliści. Postrzegamy następnie, że z biegiem lat zmniejsza się nieznacznie procent dzieci ze stanem oczu podnormalnych, ale dlaczego? Oto dlatego, że równolegle wzrasta odsetek krótko-

Tabl. LIV.

Stosunek procentowy wzroku normalnego.



Kolumny jasne ozn. dzieci Zawierkie
 „ ciemne „ „ Brukselskie

wzrocznych i liczba tych ostatnich w okresie lat 8-15, zarówno chłopców, jak i dziewczyn, wzrasta prawie w dwójnasób, czyli innymi słowy, krótkowzroczni rekrutują się z kadrów „podnormalnych“. Z przesłanek tych narzuca się nam wniosek, że, bez względu na wzorowe warunki szkoły co do higieny i metody, dzieci, obdarzone od natury osłabionym wzrokiem narażone są na obniżanie się ich skali wzrokowej, i pewien ich procent osiąga stopień krótkowzroczności.

W stosunku procentowym wzroku normalnego do innych stanów wzrokowych, zachodzą jeszcze pewne różnice. Przyjmowaliśmy za oczy normalne oprócz określonych cyframi 1,0 i takie, które określaliśmy jako 1,1 albo 1,2 co oznaczało wzrok, niejako

nadnormalny. Otóż takich dzieci, które dzięki pewnej subtelności wzrokowej czytały pierwszy szereg liter z odległości 6 i 7 metrów, okazała się liczba względnie znaczna. Na ogólną ilość dzieci o takim subtelnym wzroku, określonym liczbą 1,1 lub 1,2 okazało się 8%.

Określając dokładnie stan każdego oka oddzielnie, często u poszczególnych dzieci zdarzyło mi się stwierdzić mniejszy lub większy stopień asymetrii. Nierównomierność taką oczu spotykano zarówno u dzieci o wzroku normalnym, podnormalnym, jak i u krótkowzrocznych. Na ogólną liczbę chłopców przypadków asymetrii stwierdzono 11%, u dziewczyn zaś nieco więcej bo 14%.

Oto kilka określeń minimalnej zdolności wzrokowej.

Chłopcy	Dziewczyny
0,1 — 0,1	0,0 — 0,1 ast.
0,1 — 0,2	0,1 — 0,2
0,1 — 0,1	sl — 12
sl — 0,9	sl — 0,8
0,9 — sl	0,1 — 0,1
0,7 — sl	0,1 — 0,1
0,0 — 0,1 ast.	
0,3 — sl	
1,0 — sl	
0,1 — 0,1	
0,1 — 0,1	
0,1 — 0,1	

Powyższe cyfry wykazują nam czterech chłopców ślepych na jedno oko na ogólną liczbę 611 badanych; dziewczyn zaś ślepych na jedno oko znaleziono 2 na ogólną liczbę 578 zbadanych; dotkniętych astygmatyzmem znaleziono: jednego chłopca i jedną dziewczynę.

Wypada dodać, że osobnik podejrzany o astygmatyzm, był badany przy pomocy kawałka kartonu z odpowiednią w tym celu przygotowaną dziurką (trou sténopéique). Eksperyment ten udawał się nie zawsze. W dwu wypadkach jednak osiągnięto ten cel, że badany osobnik, nie rozróżniając przedtem gołemi oczyma wcale liter na tablicy z odległości normalnej, przy zastowaniu kartonu z dziurką stenopeiczną określił litery przynajmniej ostatniego wiersza tablicy Monoyera i tym sposobem uzyskał diagnozę wzroku, określoną cyfrowo przez 0,1. Przypadków hypermetropji czyli dalekowzroczności nie stwierdzono.

Na podstawie dokonanych eksperymentów, po rozpatrzeniu zebranego materiału i gruntownem zbadaniu sprawy wzrokowej u dzieci w wieku szkolnym, przychodzę do następujących wniosków:

- 1) Szkoła higienicznie urządzona i wzorowa pod względem metod nie może oddziaływać ujemnie na normalny wzrok dzieci.
- 2) Bez względu na wzorowe warunki, szkoła i nauczanie wogóle sprzyja rozwojowi krótkowzroczności u dzieci, które poprzednio wskutek jakichkolwiek przyczyn utraciły normę wzrokową.
- 3) Dla przeciwdziałania temu, obok zastosowania podręczni-

ków specjalnych o zwiększonych głoskach, dzieci takie powinny być oddane pod nadzór lekarzy szkolnych i powierzone szczególnie opiece pedagoga specjalisty.

4) Dzieci w wieku szkolnym o wzroku osłabionym jest procent przerażające duży. Trudno się jednak zgodzić z tem, że przyczyną tego objawu jest każda bez wyjątku szkoła. Przeciwnie, śmiem twierdzić, że przyczyny tej szukać należy w nauce pozaszkolnej, a właściwie w okresie czasu nauki przedszkolnej czy to w domu rodzicielskim, czy w ochronce. Z pomiędzy wielu innych uważam dwa czynniki za najszkodliwsze dla wzroku dziecka. Pierwszy to niedostateczne oświetlenie, drugi zaś najważniejszy, to wadliwe siedzenie dziecka nad książką, zmniejszony dystans pomiędzy okiem a literą, to główne źródło krótkowzroczności nabytej (miopji).

d) Słuch.

Sposobów mierzenia słuchu w dzisiejszej pedagogii jest kilka, lecz nie wszystkie, ze względów na trudności techniczne w równej mierze mogą być stosowane w praktyce szkolnej. Znany jest przede wszystkim zegar akustyczny Heringa, którego głos może być słyszany przez ucho normalne z odległości przeszło 20 metrów. Instrument ten, bez względu na to, że, jako czynnik podniety niezmiennej i słabej co do siły i natężenia dźwięku, stanowi dużą wartość dla metody porównawczej, w praktyce jednak nie zdobył szerszej popularności, gdyż wymaga sali nie mniejszej nad 20 m długości. To samo można powiedzieć o młotku Politzera, którego uderzenia ucho normalne rozróżnia z odległości 15 metrów.

Użycie diapazonu wymaga od badanego większej dozy inteligencji, i dlatego instrument ten może mieć zastosowanie zaledwie względne.

Pozostają jeszcze sposoby badania za pomocą szeptu lub zegarka. Zarówno szept jak i zegarek użyte do podobnych celów mają te wady, że nie stanowią podniety stałej, mogącej służyć za normę porównawczą. Natężenie szeptu jednej i tej samej osoby w różnych momentach czasu może być inne, jak również dźwięki zegarków mogą być rozmaite. Jeżeli jednak w praktyce szkolnej stosują się te sposoby i metody, to jedynie z tego względu, że do badań tych nadaje się każda sala szkolna, a nawet każde mieszkanie.

Czyniąc zaś wybór pomiędzy temi dwoma sposobami badania, jesteśmy zdania że, dziewięć dziesiątych wszystkich względów przemawia za zegarkiem.

Wypada tu zaznaczyć, że natężenie podniety nie tylko uzależnione jest własnością wytwarzającego je mechanizmu, ale również warunkami zewnętrznymi. Wchodzi tu w grę czynniki akustyczne sytuacji, mianowicie cisza lub hałas, które potęgują lub obniżają siłę danej podniety. Otóż absolutna cisza zewnętrzna jest jednym z warunków badania słuchu. Zupełnie podzielam zdanie jednego z kolegów pomagającego mi w pracy, który skarżył się, że natrętny wróbel, ćwierkający na zewnętrznym parapecie okna, kompletnie uniemożliwiał mu badanie słuchu.

Cała technika badania słuchu da się przedstawić w następujących słowach:

Sala możliwie przestronna nieprzeładowana rzeczami. Na jednej ze ścian przytwierdzona linja długości pięciu metrów z podziałką decymetrową. Badany osobnik staje przy ścianie w punkcie odpowiadającym początkowi linji. Oczy związane, ucho jedno zatkane watą, drugie swobodne zwrócone w kierunku poszukiwanego dystansu słuchowego. Poza eksperymentatorem i badanym, obecność innych osób wcale nie pożądana. Eksperymentator staje w odległości 1 m w kierunku należnym i trzymając zegarek na wysokości głowy badanego osobnika, pyta się: czy słyszysz? Otrzymawszy odpowiedź twierdzącą, posuwa się na odległość półtora metra i powtarza pytanie. Jeżeli otrzyma odpowiedź „nie”, to znaczy, że próg słuchowy danego osobnika leży w granicach 1 — 1,50 m. Ażeby nie dać się wprowadzić w błąd złudzeniem akustycznym czy też halucynacją słuchową, jakim może podlegać badana osoba, należy koniecznie eksperyment powtórzyć i wtedy tylko zakreślone granice progu słuchowego uważać za pewnik. Dzielimy teraz dystans zakreślonych granic na połowę, szukając czy próg słuchowy znajduje się powyżej czy poniżej odległości 1,25 metra. W ten sposób, stopniowo zacieśniając granice, dochodzimy wreszcie do ustalenia punktu, określającego właściwy próg wrażliwości słuchowej. Podobnie postępujemy, gdybyśmy, początkowo stwierdzali, że progu słuchowego szukać należy poniżej odległości 1 m lub też poniżej $\frac{1}{2}$ m — słowem, zawsze rezerwujemy sobie odległość półmetrową, jako ewentualne granice, obejmujące właściwy próg słuchowy. O wyborze tej metody zadecydowała dłuższa praktyka. Probując badania słuchu od zera in. plus, przekonałem się, że byłem często wprowadzany w błąd złudzeniami badanej osoby. Zwiększając dystans po odpowiedziach twierdzących „tak”, „tak”, o jeden decymetr, wypadałoby mi nieraz wnioskować, że badany słyszy uderzenia „Omegi” z odległości 5 m. Tymczasem po krótkiej pauzie osobnik poddany eksperymentowi z odległości mniejszej, dowolnej, zdradza się, że wcale uderzeń zegarka nie słyszy. I faktycznie — stwierdzono, że jego próg słuchowy leży poniżej 2 m.

Odpowiedzi przeto „tak”, „tak”, nie były niczem innem, jak tylko wytworami imaginacji czy sugestji, lub też zwyczajnemi złudzeniami. Interpretacja tego zjawiska prosta. Dany osobnik, przejawiając się wrażeniem „egzaminu” skoncentrował dobrą wolę, myśli i wrażliwość słuchową w jednym niejako ognisku celem słyszenia uderzeń zegarka. Ponieważ natężenie podniety słabło stopniowo, doszło do minimum i wreszcie znikło, zaśłuchany stracił wkońcu granicę pomiędzy subtelną podniętą a ciszą, i odpowiedzi jego twierdzące stały się automatycznymi pod wpływem sugestji nieświadomej ze strony eksperymentatora. Ewentualnie wchodzi tu w grę również zjawisko fizjologiczne, właściwe niektórym osobnikom, mianowicie, że wrażenia słuchowe trwają jeszcze po zniknięciu ich źródeł czyli podnięt.

Przy stosowaniu zaś metody, przez nas zaleconej, którą wy-

pada nazwać metodą lokalizacji progu, stan służeń jest wyłączony, osobnik nie podlega znuieniu, bo badanie trwa krótko i osiągnięcie rezultatu bywa względnie łatwe.

Zbadano ogółem 1140 dzieci, mianowicie 554 chłopców i 586 dziewczyn.

Zebrany materiał daje mi możność wyprowadzenia następujących średnic wrażliwości słuchowej, naturalnie w stosunku do „Omegi“.

Tabl. LV.

W latach		8	9	10	11	12	13	14
Chłopcy	ucho prawe	2,1	2,1	1,9	2,0	2,2	2,3	2,4
	ucho lewe	1,8	1,9	1,8	1,9	2,2	2,3	2,3
Dziewczyny	ucho prawe	1,9	1,8	1,9	2,2	2,2	1,9	2,8
	ucho lewe	1,6	1,7	2,1	1,9	2,2	2,0	2,3

Przegląd powyższych cyfr utwierdza nas w przekonaniu, że słuch u dzieci w wieku szkolnym niejako wysubtelnia się stopniowo. Chociaż z drugiej strony nie można ignorować tej hipotezy, że rekord pod tym względem dzieci starszych jest skutkiem wysubtelnionej uwagi. I niezawodnie, w tem zjawisku, że dzieci starsze wykazały większą bystrość słuchu, trzeba odróżniać: właściwy proces rozwoju słuchu. — czynnik organiczno-fizjologiczny i udział woli — czynnik psychologiczny. Obydwa te czynniki niejako uzupełniały się nawzajem.

Przewaga ucha prawego nad uchem lewym zarówno u chłopców, jak i dziewczyn jest widoczna. Zjawisko asymetrii słuchowej należy tłumaczyć nierównomiernym rozwojem dwóch stron ciała człowieka, mianowicie przewagą prawej strony nad lewą, upośledzoną skutkiem mniejszego ćwiczenia, mniejszej używalności, co najwięcej uwidocznia się w stosunku do rąk. Człowiek z natury rzeczy więcej posługuje się uchem prawem, przeto ćwiczy je więcej, aniżeli lewe, stąd, jako skutek naturalny — asymetria.

Indywidualna różnica słuchu u poszczególnych osobników jest dosyć duża. Nie licząc jednostek o organicznych defektach słuchu, które na podniecie „Omegi“ wcale nie reagują, wśród całej grupy badanych dzieci stwierdzono bystrość słuchu, począwszy od 2 dm jako minimum do 3,50 m, nawet 4 m i więcej jako maximum.

Wziąwszy za podstawę obliczeń normy, stosowane przez p. Lipską przy segregacji dzieci belgijskich, mianowicie: dystans 2 m oznacza słuch normalny, dystans od 1,65 do 2 m — słuch podnormalny i dystans do 1,65 m — słuch słaby, — otrzymamy na tej zasadzie następujący stosunek procentowy, oddzielny dla każdej płci i poszczególnego wieku dzieci (patrz Tabl. LVI).

Chłopców głuchych na obydwa uszy	4
„ „ „ jedno ucho	1
Dziewczyn głuchych na obydwa uszy	2
„ „ „ jedno ucho	2

Stosunek procentowy wspólny dla obydwu płci i poszczególnego wieku dzieci obliczany na podstawie LVI tablicy będzie następujący:

Dzieci ze słuchem normalnym stanowią $32\frac{0}{10}$

" " " podnormalnym stanowią $17\frac{0}{10}$

" " " słabym $51\frac{0}{10}$

Tenże sam stosunek dla trzech grup dzieci belgijskich równa się:

Zdolność słuchu więcej jak średnia stanowi $\left(\frac{29+16+19}{3}\right) = 21\frac{0}{10}$

" " " średnia " $\left(\frac{37+42+32}{3}\right) = 37\frac{0}{10}$

" " " słaba " $\left(\frac{34+42+49}{3}\right) = 42\frac{0}{10}$

Cyfry te wykazują nam przedewszystkiem, że procent dzieci zawierckich ze słuchem normalnym jest nieco większy od dzieci belgijskich. Nie oznacza to jednak przewagi pod tym względem pierwszych nad drugimi, gdyż widzimy dalej, że procent wzroku słabego wśród dzieci zawierckich dosięga liczby 51, czego nie znajdujemy wśród dzieci belgijskich. Z porównań ogólnych wypada, że przewagi wyraźnej jednej grupy nad drugą niema.

Tabl. LVI.

Wiek	lat	8	9	10	11	12	13	14
Chłopey	Słuch normalny	33 $\frac{0}{10}$	21 $\frac{0}{10}$	18 $\frac{0}{10}$	20 $\frac{0}{10}$	26 $\frac{0}{10}$	38 $\frac{0}{10}$	37 $\frac{0}{10}$
	Słuch podnorm.	20 $\frac{0}{10}$	16 $\frac{0}{10}$	13 $\frac{0}{10}$	17 $\frac{0}{10}$	6 $\frac{0}{10}$	6 $\frac{0}{10}$	63 $\frac{0}{10}$
	Słuch słaby	47 $\frac{0}{10}$	63 $\frac{0}{10}$	69	63 $\frac{0}{10}$	68	56 $\frac{0}{10}$	—
Dziewczyny	Słuch normalny	25 $\frac{0}{10}$	27 $\frac{0}{10}$	30 $\frac{0}{10}$	36 $\frac{0}{10}$	19 $\frac{0}{10}$	33 $\frac{0}{10}$	81 $\frac{0}{10}$
	Słuch podnorm.	23 $\frac{0}{10}$	19 $\frac{0}{10}$	14 $\frac{0}{10}$	10 $\frac{0}{10}$	5 $\frac{0}{10}$	—	—
	Słuch słaby	52 $\frac{0}{10}$	54 $\frac{0}{10}$	56 $\frac{0}{10}$	54 $\frac{0}{10}$	76 $\frac{0}{10}$	67 $\frac{0}{10}$	19 $\frac{0}{10}$

Musimy zwrócić uwagę na jeden szczegół, mianowicie: odstępek dzieci zawierckich, posiadających słuch średni czyli podnormalny jest rażąco mały w stosunku do dwóch innych grup. Przyczyna tej nierównomierności daje się łatwo wytłumaczyć. Jeżeli uprzytomnimy sobie ogólną skalę progów słuchowych czyli dystans od 0 do 3,54 m, a następnie podział tej skali w stosunku do poszczególnych grup słuchowych dzieci mianowicie: 0—1,65 m, jako granice słuchu słabego, 1,65—2 m, granice słuchu podnormalnego, 2—3,5 m jako granice słuchu normalnego, postrzegamy, że podziałka ta nie jest równomierna, gdyż dystans dla grupy drugiej mniejszy jest prawie cztery razy od dystansów pozostałych. Nierównomierny przeto stosunek grup wynika z nieproporcjonalnego podziału ogólnej skali słuchowej. Podziałkę drki Lipskiej przyjąłem tylko, aby na podstawie jej cyfr zdobyć materiał porównawczy dla rezultatów otrzymanych z badań własnych, do podziałki tej jednak przekonania nie miałem. Uważałbym za odpowiedniejszą taką podziałkę całej skali słuchowej: 0—1, 1—2 i 2—3,50. Dystans dla grupy trzeciej zakreśliłbym nieco większy

z tej racji, że próg słuchowy, jak to wykazuje praktyka, rzadko przekracza poza 3 m, i z pośród tysiąca przeszło zbadanych dzieci znalazłem zaledwie kilkoro, które słyszały zegarek z odległości 4 do 5 m, Binet argumentuje, że dystans ten dochodzi do 6 m. W ciągu mej praktyki raz tylko miałem zdarzenie, że badany słyszał uderzenia „Omegi“ z odległości 5 z górą m, co uważałem za fenomen. Przy powtórnej próbie na drugi dzień określiłem najdokładniej jego próg słuchowy przez liczbę 4,90.

Jako ogólne wnioski na temat badania słuchu uważam za odpowiednie podać następujące:

1. Słuch dzieci w wieku szkolnym podlega pewnej ewolucji czyli wysubtelnia się.

2. Ogólne średnie słuchu wykazują nieznaczną asymetrię na korzyść ucha prawego.

3. Za próg słuchowy maksymalny w stosunku do „Omegi“ przy absolutnej ciszy można uważać dystans 3,50 m. Poza tą granicą słuch subtelny reaguje na określoną wyżej podniecie w razach wyjątkowych, do tego w ciszy nocnej.

4. Połowa dzieci w wieku szkolnym posiada słuch słaby.

Dzieci głuche stanowią 0,80%.

Wnioski ogólne.

Uogólniając niniejsze sprawozdanie, muszę przedewszystkiem dla uzupełnienia tego, co mówiłem we wstępie o celach i zadaniach pedagogii wogóle, dodać słów kilka o tem, jak doniosłe jest znaczenie badań antropometrycznych i fizjologicznych w szczególności, wobec racjonalnych postulatów szkoły dzisiejszej.

Twórcy dzisiejszej tak zwanej „szkoły nowej“¹⁾, wychowanie fizyczne stawiają na pierwszym planie, a równowagę i rozwój ciała uważają za najelementarniejszy warunek tego wychowania.

Zadaniem dzisiejszej szkoły zgodnie z prawami harmonii biologicznej jest rozwój życiowej energii i zdolności dziecka. A więc nie o rozwój jedynie umysłu kosztem zaniedbania sił fizycznych chodzi, bo w takich warunkach wychowanie produkowałoby istoty skarlałe cieleśnie, pozbawione energii, niezdolne do inicjatywy i czynu, a nagromadzone nawet wielkie sumy teorii pozostawałyby wartością bezużyteczną. Chodzi o to, aby obok kształcenia ducha, przedewszystkiem uprawiać i użyżniać rolę, skąd duch czerpie dla siebie odżywcze soki, czyli pielęgnować, kształcić i rozwijać ciało. Wychować w tegoczesnem pojęciu jednostkę ludzką, znaczy doprowadzić do potęgi jej wrodzony zasób sił przedewszystkiem fizycznych, a następnie intelektualnych i moralnych. Aby jednostka taka, zrównoważona pod każdym względem, doznając zadowolenia jakie dać może poczucie zdrowia, mogła stąd czerpać energię niezbędną do pracy produktywnej, czy to fizycznej czy umysłowej.

Jednym z podstawowych warunków wychowania fizycznego

¹⁾ Ad. Ferrière. L'éducation nouvelle. Referat wygłoszony na Międzynarodowym Kongresie pedagogicznym w Brukseli. 1911 r.

Średnie rozwoju chłopców szkoły Akc.

		Dział antropometryczny.						
1	Ilość badanych	Waga w kg.	Wzrost w cm.	Obwód klatki piersiowej w cm.		Pomiary czaszki		
				przy wdechu	przy wydechu	Średnica przedotylna	Średnica poprzeczna	Wskaźnik
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Wiek, lat skończon.		1975:9	1043:9	561:9	521:9	1549:9	1309:9	
7	9	21,95	115,9	62,3	57,9	17,21	14,53	84
		35236:153	18131:153	9535:153	8945:153	25051:148	21910:148	
8	153	23,03	118,5	62,3	58,6	16,93	14,80	87
		61588:254	31191:254	16160:252	15092:252	42880:252	37527:251	
9	254	24,22	122,8	64,1	59,9	17,02	14,89	87
		62362:234	29127:232	15171:230	13933:230	40132:234	34934:234	
10	234	26,65	125,6	66,0	60,6	17,15	14,93	87
		53187:184	23887:184	12508:183	11439:183	14792:86	12882:86	
11	183	28,90	129,8	68,4	62,5	17,20	14,98	87
		42599:143	19305:143	10001:443	9152:143	24485:142	21371:148	
12	143	31,18	135,0	69,9	64,0	17,24	15,05	87
		37852:109	15268:108	7807:108	7216:108	18969:108	16362:108	
13	109	34,73	141,4	72,3	66,0	17,56	15,15	86
		31809:85	12393:85	0150:84	5613:84	14741:85	12861:85	
14	85	37,30	145,8	73,2	66,8	17,57	15,13	86
		14428:34	5151:34	2599:34	2353:94	5073:34	5168:34	
15	34	42,44	151,5	76,4	69,2	17,86	15,20	85

LVII.

Tow. „ZAWIERCIE” w Zawierciu.

Dział fizjologiczny.				Dział psychologiczny.					
Siła mięśniowa w kg.		Wytrzymałość mięśn. (met. gral.)	Pojemność płuc (przy oddychaniu głęb.)	C z u c i a					
ręka prawa	ręka lewa			Wrażliwość na dotyk	Wrażliwość na ból	Wzrok		Słuch	
10	11	12	13	14	15	oko pr.	oko lew.	ucho p.	ucho l.
74:9	72:9		1085:9	117:9		86:9	78:9		
8,2	8,2		12,06	13,0		1,0	0,9		
1750:162	1521:152		19005:152	2217:149		1253:152	1291:152	1123:54	937:54
11,5	10,0		12,50	14,8		0,8	0,8	2,1	1,8
3395:250	2803:250		33676:246	3518:245		2076:251	2003:251	2838:138	2652:138
13,6	11,2		13,69	14,0		0,8	0,8	2,1	1,9
3493:234	3104:234		33480:234	3322:232		2006:232	1977:232	2121:108	1983:108
14,9	13,3		14,30	14,3		0,8	0,8	1,9	1,8
3120:182	2677:182		27826:185	2577:180		1526:184	1528:184	1794:91	1726:91
17,2	14,7		15,04	14,3		0,8	0,8	2,0	1,9
2694:143	2341:143		21906:141	2000:141		1216:141	1215:141	1655:73	1523:73
18,8	16,4		15,53	14,2		0,8	0,8	2,2	2,2
2401:108	2030:108		18680:107	1556:107		929:109	911:109	1159:51	1183:51
22,2	18,8		17,48	14,5		0,85	0,84	2,3	2,3
2141:82	1802:82		16191:84	1223:83		716:86	725:86	893:39	831:39
26,1	22,0		19,28	14,7		0,83	0,84	2,4	2,3
904:32	825:32		7467:26	454:30		282:34	292:34		
28,3	25,8		20,74	15,1		0,83	0,86		

Tabl.

Średnie rozwoju dziewczyn szkoły Akc.

		Dział antropometryczny.						
	Ilość badanych	Waga w kg.	Wzrost w cm.	Obwód klatki piersiowej w cm.		Pomiary czaszki		
				przy wdechu	przy wydechu	Średnica przedniotyln.	Średnica poprzeczna	Wskaźnik
1	2	3	4	5	6	7	8	9
Wiek lat skończ.		2348: 11	1239: 11	363: 6	336: 6	1234: 8	1248: 8	
7	11	21,35	112,6	60,5	56,0	16,67	14,35	86
		27297: 124	14506: 124	7703: 127	7125: 127	9338: 58	8288: 58	
8	127	22,02	116,9	60,7	56,1	16,10	14,29	89
		62635: 263	31512: 263	16217: 263	75115: 263	43291: 265	37963: 265	
9	265	23,82	119,8	61,7	57,5	16,34	14,33	88
		83564: 322	39997: 322	20210: 316	18903: 316	32009: 194	2807: 194	
10	322	25,95	124,2	64,5	59,8	16,49	14,47	88
		54006: 189	24910: 189	12526: 189	11553: 189	32099: 191	2769: 191	
11	189	28,57	130,8	66,3	61,1	16,81	14,52	86
		49853: 148	20143: 148	10318: 148	9553: 148	8624: 51	4751: 51	
12	148	33,68	136,1	69,7	64,5	16,91	14,61	86
		40316: 114	15929: 113	8312: 114	7683: 118	19692: 115	1698: 115	
13	115	35,36	141,0	72,9	67,4	17,12	14,77	86
		23165: 62	88035: 62	4565: 62	4210: 62	10652: 62	9163: 62	
14	62	37,36	142,1	73,6	67,9	17,18	14,78	86
		5925: 13	19220: 13	996: 13	905: 13	2244: 13	1926: 13	
15	13	40,96	147,8	76,7	69,6	17,27	14,82	86

LVIII.

Tow. „ZAWIERCIE“ w. Zawierciu.

Dział fizjologiczny.				Dział psychologiczny.					
Siła mięśniow. w kg.		Wytrzymałość mięśn. (mel. gral.)	Pojemność płuc (przy oddych. głębok.)	C z u c i a					
reka prawa	reka lewa			Wrażliwość na dotyk	Wrażliwość na ból	Wzrok		Słuch	
10	11	12	13	14	15	oko pr.	oko lew.	ucho p.	ucho l.
72:8	59:8		849:8	107:8		62	62		
9,0	7,4		10,61	12,5		0,8	0,8		
1222:126	1089:126		13822:125	1753:124		933:63	893:63	1131:60	976:60
9,7	8,6		11,05	14,1		0,7	0,7	1,9	1,6
2826:264	2665:264		31706:263	3526:263		2054:264	1921:264	2625:141	2352:141
10,7	10,2		12,05	13,4		0,8	0,7	1,8	1,7
4180:319	3767:319		40274:317	4465:313		2338:315	2318:315	2373:121	2532:121
13,4	11,8		12,70	14,3		0,7	0,7	1,9	2,1
2793:188	2400:188		25278:187	2504:179		1401:188	1399:188	2071:96	1891:96
14,9	12,7		13,52	14,5		0,7	0,7	2,2	1,9
2467:146	2216:146		21030:144	20		1208:148	1136:148	1927:87	1924:86
16,9	15,2		14,60	14,8		0,81	0,7	2,2	2,2
2058:108	1806:108		17776:111	1556:110		453:110	469:110	1119:59	1172:59
19,1	16,7		16,01	14,1		0,9	0,9	1,9	2,0
1289:62	1155:62		10125:61	8804:62		548:62	548:62	614:22	497:22
20,8	18,6		16,53	14,2		0,88	0,88	2,8	2,3
309:12	274:12		2229:13	171:12		103:13	102:13		
25,8	22,8		17,11	14,2		0,84	0,78		

jest naturalnie dokładna znajomość organizmu dziecka. Nie możemy bowiem przystąpić do kultury cielesnej osobnika, nie znając jego zalet i wad, braków i defektów pod względem fizycznym, fizjologicznym czy zmysłowym. Otóż w tym właśnie celu uciekamy się do eksperymentów i badań, wreszcie dajemy głos lekarzowi szkolnemu.

Wypada w danem miejscu zauważyć, że cel badań pedologicznych jest dwojaki, mianowicie: ogólny naukowy czyli pośredni, którego jedynym środkiem jest metoda statystyczna i praktyczny czyli bezpośredni, posiłkujący się metodą indywidualną. Celem naukowym czyli pośrednim jest, aby drogą masowych i niejednokrotnych badań można otrzymać ogólne średnie czyli normy rozwojowe dla poszczególnej płci i wieku dziecka. Celem zaś badań bezpośrednio-praktycznych jest stwierdzenie u danego osobnika organicznych czy funkcjonalnych odchyśleń w stosunku do ustalonych norm rozwojowych. Wypada stąd, że normy czyli sprawdziany rozwojowe stanowią niezbędny punkt oparcia dla badań indywidualnych — są właściwie ich środkiem. I tylko na podstawie określonych sprawdzianów zdołamy w badaniach indywidualnych stawiać diagnozy, mianowicie, że rozwój wzrostu, siły, pojemności płuc czy zmysłu danej jednostki do rozwoju normalnego pozostaje w takim czy innym stosunku. Otrzymany tą drogą wniosek i ewentualna interwencja lekarska czy pedagogiczna — oto cel badań.

Otóż, zbadawszy 2456 dzieci szkoły zawierckiej, osiągnąłem przedewszystkiem ten cel, że zdobyłem właściwie dla tych dzieci normy czyli sprawdziany rozwojowe, które tu w ogólnej całości podaje: (str. 30—33).

Wypada zaznaczyć, że normy te, stanowiące miarę bezwzględną dla danej grupy dzieci w wieku szkolnym, w stosunku do dziecka polskiego wogóle posiadają znaczenie tylko względne. Do bezwzględności te sprawdziany nie mogą rościć sobie pretensji, gdyż ilustrują rozwój dziecka jednego tylko środowiska. Naturalnie, aby otrzymać sprawdziany absolutne, wypada zestawić rezultaty przynajmniej kilku takich prac, dokonanych w różnych szkołach i środowiskach społecznych.

Czy mamy dziś takie nieomyłne normy rozwojowe w stosunku do dzieci w wieku szkolnym. Zdaje mi się, że nie. Jeżeli tak jest naprawdę, to powinniśmy niezwłocznie przystąpić do pracy w tym kierunku, gdyż pole wszechstronnego poznania dziecka dłużej odłogiem pozostawać nie może. W przeciwnym razie będziemy pod tym względem zdystansowani przez wszystkie narody kulturalne.

Drugim celem ogólnym niniejszej mojej pracy, jak wiadomo było poszukiwanie indywidualnych odchyśleń poszczególnych organizmów dziecięcych od określonych norm rozwojowych. W tym kierunku otrzymałem rezultaty, na podstawie których mogłem dokonać segregacji dzieci na typy normalne, zaawansowane i opóźnione w rozwoju, jak to wykazuje załączona tablica (str. 35).

Widzimy, że liczba dzieci opóźnionych w rozwoju jest duża,

Tabl. LIX.

			Dział antropometryczny								Dział fizjologiczny			
			Waga w kg.	Wzrost w cm.	Obwód klatki piersiowej w cm.		Pomiary czaszki			Siła mięśn. w kg.		Wytrzymałość mięśniowa (met. graficz.)	Pojemność płuc (przy oddych. głębok.)	
					przy wdechu	przy wydechu	Srednica przedniotylna	Srednica poprzeczna	Wskaźnik	ręka prawa	ręka lewa			
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	
Rozwój zaawansowany	o 3 lata	Chłopcy	5	3	26	38				23	32		29	
	o 2 „		35	28	83	98				86	75		71	
	o 1 rok		224	249	205	169				184	175		188	
	o 3 lata	Dziewczyny	20	22	15	33				35	34		47	
	o 2 „		46	31	62	67				67	66		62	
	o 1 rok		195	225	215	190				198	155		184	
Rozwój normalny		Chłopcy	71	31	68	72				40	67		14	
		Dziewcz.	63	36	75	68				58	64		21	
Rozwój opóźniony	o 3 lata	Chłopcy	12	14	21	17				18	22		27	
	o 2 „		59	56	66	69				47	57		81	
	o 1 rok		171	210	131	113				188	170		149	
	o 3 lata	Dziewczyny	31	6	20	31				23	26		49	
	o 2 „		48	34	34	41				49	64		50	
	o 1 rok		163	178	188	118				139	151		152	

pomijając już opóźnienie o jeden rok, co w ostatecznym razie można jeszcze uważać za stan zbliżony do normy. Pozostaje nam jednak znaczna liczba zarówno dzieci rozwojowo cofniętych o dwa, a nawet i trzy lata. Następnie postrzegamy, że największe liczby, określające opóźnienie rozwoju, dotyczą pojemności płuc. Pod tym względem mamy do zanotowania następujące porównanie w stosunku do 590 chłopców i 622 dziewczyn.

Opóźnionych w rozwoju o dwa lata:

Chłopców	81,	co stanowi	14 ⁰ / ₀
Dziewczyn	50,	"	8 ⁰ / ₀

Opóźnionych w rozwoju o trzy lata:

Chłopców	49,	co stanowi	8 ⁰ / ₀
Dziewczyn	27,	"	4 ⁰ / ₀

Pod innemi względami stosunek niedorozwoju wypada mniej-szy, jednak i w tym razie liczba dzieci opóźnionych w rozwoju jest znaczna. Jeżeli opóźnienie jednoroczne nazwiemy stanem niezadowolającym, dwuletnie złym, to opóźnienie rozwoju o trzy lata wypada nazwać stanem zatrważającym, a nawet groźnym.

Otóż z ogólnej liczby 1212 segregowanych pod tym względem dzieci szkoły zawierckiej w stanie niedorozwoju groźnego znaleziono przeciętnie 45 dzieci, mianowicie: 19 chłopców i 26 dziewczyn.

Sądzić wypada, że fakt ten nie jest zjawiskiem oderwanem, nie dotyczy wyłącznie jednej szkoły, ale dałby się stwierdzić w wielu innych środowiskach.

Czy w takich razach wobec ujawnienia faktów podobnych te choroby, skarałe czy regresją rozwojową dotknięte istoty należy pozostawić na łasce ich losu? Czy szkoła dzisiejsza może pozostawać bierną wobec dokonywającego się w jej łonie procesu powolnego zwyrodniania nawet pojedynczego ludzkiego organizmu. Nie.

Szkoła reagować musi. Na to bowiem są lekarze szkolni, których obowiązkiem jest nie tylko leczyć choroby zapalne, ostre czy chroniczne, lub inne cierpienia lokalne organiczne, ale również dbać usilnie o to, aby dany organizm w miarę możliwości podciągnąć do normy rozwojowej.

Zadanie lekarza szkolnego w tym względzie o ile jest trudne i skomplikowane, o tyle może być owocne. Przedewszystkiem stara się on poznać genezę niedorozwoju, bada jego charakter biologiczny czy socjalny, zgłębia organizm zarówno pod względem jego cech zasadniczych czyli statycznych, jak i zmian rozwojowych czyli dynamicznych. Bada następnie zasadnicze warunki życiowe osobnika, jego odżywianie, pracę, wpływy fizyczne i moralne jakim podlega, słowem, całe środowisko, reagujące na dany organizm.

Rezultatem tego rodzaju interwencji lekarskiej może być ujawnienie takich czynników niedorozwoju, jak na przykład: dziedziczne obciążenie, przeróżne zaburzenia organiczne, wreszcie złe odżywianie, niedostateczne powietrze, brak ruchu, przeciążenie pracą i wiele innych.

Stąd następuje cały szereg reakcji, których wyrazem jest stosowanie najróżnorodniejszych środków, poczynając od lekarstw sztucznych, odżywek, masażów, kąpeli, aż do odpoczynków, sportów i gimnastyki — słowem, stosowanie zabiegów i metod rozwojowych ściśle indywidualnych, bo jak powiada Binet¹⁾ kultura fizyczna winna być przystosowana ściśle do wartości fizjologicznych osobnika.

Tak więc szkoła dzisiejsza dzięki pedologii ma możliwość śledzenia ujemnych odchyłeń organicznych wychowanców, określać dokładnie niedorozwój zarówno fizyczny, fizjologiczny, jak i zmysłowy, aby następnie temu niedorozwojowi metodycznie zapobiegać, lub też usunąć go, przy pomocy środków lekarskich. Szkoła, jako źródło kultury umysłowej i moralnej, w równej mierze powinna być krzewicielką i kultury cielesnej, bo wtedy tylko będzie racjonalna, całkowita, biologicznie-harmonijna.

Nadto szkoła dzisiejsza, szkoła życia, powinna systematycznie podawać do wiadomości swych wychowanców miary ich organicznego rozwoju, przede wszystkim choćby dlatego, że, jak dowodzi praktyka, wiadomości te przyjmują dzieci z prawdziwym zainteresowaniem. A objaw to naturalny: świadomość i poczucie sił żywotnych pozostają w pewnym związku z tendencją rozwojową, tkwiącą na dnie psychiki ludzkiej. Następnie, w imię zasady wychowania fizycznego, wychowanec powinien być uświadomiony o wadach, niedomaganiach czy niedorozwoju swego organizmu i umieć zdać sobie sprawę z tego, co organizmowi jego sprzyja a co szkodzi, jakim rozrywkom i jakiemu sportowi może się oddawać, a czego unikać. Wreszcie świadomość sił i zdolności indywidualnych jest do pewnego stopnia dla młodzieńca drogowskazem na drodze wyboru pracy zawodowej. Źródłem tego rodzaju wskazań powinny być tablice pedologiczne.

Badania rozwoju cielesnego dzieci oprócz wartości naukowej i praktycznej mają doniosłe znaczenie socjologiczne. Czy wiemy na przykład jaki był rozwój dzieci przed stu laty? Czy wiemy, jaką drogą kroczy świat dziecięcy i ludzki wogóle, drogą ewolucji czy regresji? Jaki jest zakres tej ewolucji czy regresji w stosunku do danej epoki? Jaki stosunek istnieje pomiędzy rozwojem cielesnym a kulturą społeczeństwa? Wszystkie te kwestje jako ciekawe zagadnienia, czekają rozwiązania.

Epokowe, po tytanicznych walkach odrodzenie ludów, wytwór odmiennych warunków ekonomiczno-społecznych, gwałtowny rozwój techniki, zmiana warunków pracy i produkcji — oto czynniki, które niezawodnie wycisną piętno nie tylko na organizmach jednostek, ale środowisk ludzkich i narodów. W miarę przemijania pokoleń, pomnażać się będą zjawiska filogenezy. Historia onto-filogenezy nie powinna pozostać niezapisaną kartą bez matematycznych określeń faktów zaszłych. Luki te wypełni pedologia i zadanie jej jest aż nadto wyraźne.

F. Jaros.

¹⁾ Les idées modernes sur les enfants str. 49. Dzieło cytowane.

Nauka czytania. Obserwacje i materiały.

Uwagi poniższe pisane były jako luźne notatki, robione na gorąco, podczas samej lekcji z dzieckiem. Stąd ich urywkowość i zbytnia może zwężłość. Z drugiej strony mają przez to zaletę wielkiej bezpośredniości obserwacji.

Przy czytaniu ich jest konieczną książka do czytania Falskiego, aby się zorientować, ile i co przeczytano, również znajomość zasad, na jakich Montessori uczyła swoje dzieci w *Casa dei bambini*¹⁾.

Alfabet ruchomy, robiony według opisu w książce Montessori jest zawarty w dużym pudełku płaskim, kartonowym, podzielonym na oddziały (domki) na każdą literę i to w trzech rzędach: w górnym znajdują się same długie litery k, h, b, ł, t, p, y, w środkowym krótkie: m, n, u, o, a, e, r, s, w, z, w dolnym podwójne: sz, cz, ch, dz, dż, dź. Na osobnej ruchomej tacce do wkładania znalazły umieszczenie litery „dodatkové” a więc s, ż, ź, ŋ.

Duże litery, przeważnie kształtów nadanych, nieklasycznych, typograficznych, trochę według Falskiego, trochę zaś z fantazji, są przyklepione na jednej tabliczce i pokazywało się je dziecku późno, po ukończeniu właściwej nauki, przeważnie gdy samo zażądało tego. Wtenczas już zwykle w grę nie wchodzi dotykanie, chociaż dziecko często samo się ucieka do tej pomocy.

Kształty małych liter po mozolnym wykonywaniu po omacku, okazały się identycznymi z kształtami liter Falskiego i są wycięte z grubej, białej bibuły kancelaryjnej, naklejone zaś na kartonikach oblepionych świecącym, zielonym papierem, używanym do wycinanek.

Wielkość kartoników w cm 10×5 długie, 7×5¹/₂ krótkie, 7×9 podwójne.

Każda litera jest wykonana w 4 egzemplarzach, czasem jednak okazuje się to trochę za małą ilością.

Po lewej stronie u dołu u krótkich liter, a w miejscu gdzie wypada poziom linii u długich, znajduje się znaczek robiony białą farbą olejną, za który dziecko powinno trzymać karton lewą ręką, gdy wodzi po literze palcem wskazującym prawej ręki. Przy układaniu słów muszą wszystkie te znaczki wypaść na jednej wysokości, wskutek czego dziecko automatycznie ustawia litery jak się należy, spuszczając je niżej (p, j, y), a wysuwając w górę (k, b, l). Dolna więc krawędź kartoników nie tworzy nigdy jednej linii.

Szerokość paska bibuły, tworzącego litery wynosi mniej więcej 3 mm, okazała się jednak w nauce zbyt szeroką na dziecinne ręce, będąc wygodna dla palca dorosłej osoby. Przyjemność zaś w wodzeniu po literach tworzy wyczuwanie obydwu brzegów bibuły (krawędzi).

Drukowanych liter uczyło się już tylko wzrokowo, co jest jasne już z tego, że ich nie potrzeba pisać.

¹⁾ *Marja Montessori. Domy dziecięce. Warszawa 1912.*

Wymawiało się zawsze tylko dźwięki liter s, z, a nie es, zet. Co do postępowania pedagogicznego dziecko było zupełnie wolne, wyraz lekcja zupełnie wykluczony, nie obawiało się pokazać swych niezawinionych słabości, jak n. p. brak pamięci, uwagi.

Słowo „rysunek“ w nawiasie oznacza, że oryginał rysunku znajduje się w tekście rękopiśmiennym.

Materiał dotyczy trojga dzieci, rodzeństwa, czwarte i najstarsze nie było tak dokładnie obserwowane, można tylko o niem wnioskować z dwóch krótkich zapisków, umieszczonych celowo na końcu niniejszych uwag.

Z ogólnej obserwacji wynika, że Elementarz Falskiego mógłby z korzyścią być rozwlekleszy; t. j. zawierać więcej czytanek na każdą literę, podawać nowe w wolniejszym tempie. Jedno z dzieci bowiem odczuwało potrzebę różnych kombinacji tych samych liter, czuło, że operuje temi samymi i cieszyło się różnością słów, które dawały. Inne przeciwnie nudziło się ogromnie, jak tylko spostrzegło, że niema ciągłej nowości w literach i uważało to za stratę czasu, nie mogąc zrozumieć, że mu się narzuca taką bezowocną pracę. Zwłaszcza irytowały go powtarzające się ciągle lis-i las, Ala, las.

W porównaniu z uczniami Montessori zaczynają wszystkie znacznie później, bo około 5 lat, nie można ich zatem porównywać z powodu różnicy wieku i rozwoju umysłowego.

Przedstawione tu dzieci zaczynają z podświadomą wiedzą, że pisać znaczy myśli swoje przesyłać zapomocą tajemniczych znaków, że czytać znaczy dowiadywać się z nich, co kto napisał. Niema więc zdumienia, gdy pierwszy raz ktoś „zgadnie“, co które chciało napisać, jak u dzieci Montessori; jest tylko zwykłe zadowolenie, że umie się coś wyrazić zapomocą znaków. Odpada więc odkrycie, które robi sztucznie dziecko 4 letnie, dlatego, że umysł jego przedtem nie był zdolny pojąć, w jakim celu bawi się dotykaniem powyginanych w różne kształty, a miłych w dotknięciu znaczków.

Piszą odrazu o wiele drobniej, niż dotykane wzory, co jest dowodem, że cały proces jest bardziej wzrokowy, aniżeli dotykowy.

Chwila, w której zaczynają pisać, waha się bardzo. Najstarsza, najwcześniej rozwinięta, pisze pierwszą literę na pierwszej lekcji. Adaś po dwudziestej lekcji, Jędrus zaś na piątej lekcji. Czwarte dziecko na trzeciej lekcji prosi się o pisanie.

Po skończeniu właściwej nauki, czyli gdy dziecko łączy łatwo litery, pisząc, zaczyna odrazu pisać co parę dni dziennik najważniejszych wypadków swego życia. Zastosowuje więc odrazu życiowo nabytą naukę i czuje, że mu się na coś konkretnego przydaje. Napisać, a względnie zapisać, że urodziły się małe króliki, albo, że goście przyjechali, lub coś podobnie ważnego, jest wielką satysfakcją dla jego umysłu.

W ten sposób odpada wszelkie umyślne ćwiczenie. Trudności w ortografii zjawiają się dopiero, gdy zwiększa się repertuar słów zawierających dźwięki wątpliwe.

*

*

*

Adaś (5 lat bez miesiąca). — Dnia 1. I. 1917 prosi się od paru dni o naukę. Dałam mu najpierw jego literę „a“, którą pamiętał od przeszłego roku (jako swoją, słyszaną przy lekcjach starszej siostry) i „s“. „Proszę czytać Ala; te co dwie i jedna we środku“: Dobre określenie.

2-ga lekcja. „d, ś“, całe Adaś. Każę zawsze wodzić palcem.

3-cia lekcja. „l“. Ala. Cieszy się, ale nie pojmuje słowa. Mówi Ala, dotykając pierwszego a. Gdy każę pisać Adaś (złożyć) bierze naprzód 2-gie „a“. Często wzięwszy pierwszą literę słowa, jest zadowolony, że napisał całe.

4-ta lekcja. Każę sobie podawać litery. Miesza d, l, ś. Nowem „o“ cieszy się, że jest od oko. Prosi złożyć Lola.

8. I. 5-ta l. „t“. Tata. Nie może złożyć żadnego słowa.

9. I. 6-ta l. „t“ przynosi odrazu na rozkaz. Pierwszy raz uważam, że naprawdę z przyjemnością i jakby z wyczuciem wodzi po literze a, często, bez rozkazu. Przedtem pytał się, dlaczego ma to robić. Na rozkaz złożenia mama kładzie mm. Potem amam i zadowolony mówi, że to za łatwe. Przypomina sobie, że może złożyć lama (z przedwczoraj lub dawniej). Na nowe „s“ mówi (dopiero pod palcem na skrócie), że to już było tylko z kreską.

10. I 7-ma l. Zdaje się jakby zrozumiał, że słowo składa się z liter. Kazałam wymawiać litery potrzebne na Ala i As i dość dobrze mówił. Przypomniawszy lamę. Złożyłam lato, dziwił się, jak można tyle słów z tych samych liter złożyć. Odczytał lis i las. Przekreśla „t“ z prawej na lewą, jak starsza siostra, mimo, że pokazywała inaczej.

11. I. 8-ma l. Pokazuję mu w książce. Czyta Ala, As, lis, las. trudniej „to“.

12. I. 9-ta l. Wielki postęp: gdy nie patrzę, on składa słowa i mam je potem odczytywać. Więc mama, tata, Ala, mama i tata; następnie każę złożyć „to mama“; złożył mamad. Każę złożyć lis, mówi, że nie potrafi, więc Lola, nie potrafi, tylko to co „widział“ już często w całości. Składamy razem lama, prosi zburzyć i samemu złożyć. Złożył lam, gdy przeczytałam, poprawił.

13. X. 10-ta l. źle idzie, znudzony. Złożył dla mnie mama, potem „sam“.

2 dni pauzy. 16. X. 11-ta l. Nowe y. Po zapytaniu nazywa je u. Zapomniał, co znaczy znak s. We Falskim przeczytał odrazu i łatwiej osy w miejscu, gdzie każda litera osobno, niż dobrze znane sobie Ala, lecz połączone. Złożył potem łatwo „osa“.

19. I. źle. Nowe y, a.

20. I. Składa mama, atat i na zapytanie, dlaczego tak, pokazuje ostatnie t, że przecież jest na początku. Ogonek przy a robił od prawej ku lewej.

23 i 24-go po pauzie 15-ta l. porzucam litery, a każę wprost czytać z Falskiego: z rozkoszą to czyni i łatwo. Zrozumiałam ważność kilkakrotnego powtarzania tego samego wyrazu w druku u Falskiego. Nowe e, r, j, k.

26. I. 16-ta l. Czyta płynnie (kot, rak) ale zawsze pojedynczymi literami, nie łącząc ich głosem: to jest kot, odmiennie

jak przy tamtych dwóch lekcjach, dopiero ku końcowi zdaje się rozumieć (słyszeć) że k o t jest kot. Złożył sam iskra.

30. I. 17, 18-ta I. Czyta z radością i zawsze systemem wymawiania poszczególnych liter. Czasem się zastanowi i powtórzy z radością i zrozumieniem całe słowo, albo całe zdanie. Prosi sam p, n.

19-ta I. Czyta.

20-ta I. 4-ty II. Czyta źle. Gdy przeczyta normalnie, nie rozdzielając liter, nazywa to, że zgadł. Wczoraj mając ołówek w rękę, nagle powiedział, że coś napisze. „a” robi odwrotnie, czyli po kółku haczyk z lewej strony, lub z prawej lecz do góry nogami. Poradziłam mu zrobić t, i, j, które wypadły lepiej.

21. I. 7. II. Czyta z zapamiętaniem nowe dom i dym, t. j. tylko nowe słowa, nie litery, to mu wystarcza. — Pożądane, by książka Falskiego zawierała więcej czytanek na każdą literę.

22. I. 8. II. Pisał różne litery, nagle s mu przyszło do głowy, i napisał do góry nogami, ale zaraz zauważył, że nie ma tak być.

23. I. 19. II. Po kilku dniach pauzy czyta z rozkoszą w, k, ó, z, ł. Co do liter z pudełka zawsze niepewny. Nie ma żadnej pamięci mięśniowej. Zaczyna poznawać odrazu słowo „jest”. Składa mama i tata już bez pomyłek, a mam, jak dawniej.

24. I. 17-ty, 12. Czyta już do str. o węzłach, zna doskonale wszystkie litery. Za mało ćwiczony w dotykaniu. Przy zabawie orzekł, że napisze „s s s, robi wąż” i napisał od prawej ku lewej, do góry nogami. Litery s poszczególne zaczynał od lewej strony, a więc od pałki z góry na dół. Następnie chciał napisać mama, więc mu pokazałam „m”, i zrobił mimo to do góry nogami jak 3 j złączone.

18. I. 1918. Upłynęło 10 do 15 I. czytania, aż do Mania i Zosia. Wczoraj wpadł na pomysł odczytywania po cichu i dopiero całe słowo mi mówi. Przedwczoraj kazałam wziąć litery. Sam chciał mi coś złożyć. Było w jednym słowie: łókanąłacejeje (i dalej do góry nogami) sta (normalnie) l (j do góry nogami) a. Podobno wczoraj napisał na tablicy Ala, ale swoim zwyczajem „A” odwrócone i dopiero nie mogąc złączyć z l, namyślił się i odwrócił.

10. 5. tegoż roku, po zupełnej pauzie rysował sobie i wpadł na pomysł robienia liter. Wszystko oprócz A drukowanego i „t” jest na odwrót.

Uważam, że nauka pisania i czytania skończona, to znaczy, że stopniowe pojęcia potrzebne do łączenia widomego znaku z abstrakcyjnym pojęciem są uzyskane. Dalszy ciąg jest jedynie szlifowaniem.

12. 8. Po długiej pauzie doprasza się. Dałam mu pudełko. Pamięta wszystkie litery. Układa mama, tata. Dotyka sprawniej; „t” przekreśla z prawej ku lewej. Wieczór w łóżku powiedział, że mógłby napisać woda glinkowa i przedkłada wyliczył litery.

18. 8. 2 dni po sobie czyta sprawnie z Falskiego stronę

o futrze; kazałam mu trzy razy po kolei nazywać litery w dolnem pięttrze pudełka, bo na dowód, że nie ma pamięci mięśniowej tylko oczną, ciągle myli litery podobne do siebie: u, n, h, p, m, w. Na mój wyraźny rozkaz napisał ołówkiem mama, zrobiwszy sobie poprzednio linję; odbywa „m” były złożone z czterech pafek. Przedtem mu pokazałam, że „a” nie robi się odwrotnie t. j. z haczykiem na lewo od kółka. Zawsze zaczyna je w sposób zwany w grafologii „dextrogyre” t. j. kółko robi ruchem w prawo.

24. 8. Przez 3 dni następnych czyta stronę o Janku z pieskiem i zabawie Ali z Manią i Zosią, także mysz i oczy, nowość. Dzieje się to przed samym obiadem i uważam, że o wiele bardziej zmęczony i trudniej mu uwagę skupić po spacerze i pracy u królików niż rano po śniadaniu. Pokazałam cz i sz w pudełku.

26. 8. Czytał coraz lepiej o Ali i Mani (grają w lisa) i następną stronę; przypominał na pamięć cz i sz.

27. 8. Dziś wielki postęp. Pierwsze słowo (nie litery) napisane ze siebie. (Por. Lola). Rano coprawda posłałam mu brata młodszego z napisem na świstku „tata”, które złożyliśmy z nim poprzednio i prosił, żebym napisała. Ale sądziłam, że to wywrze największe wrażenie na nim (Jędrusiu), gdy Adaś przeczyta. Później Adaś w salonie napisał i podał mi uradowany „tata”, poprawnie, tylko ostatnie „a” miało haczyk wzniesiony ponad linję i przekreślony w kształcie t. Za chwilę zauważył: „napisałem 3 t.” „Napiszę Ala”, i napisał od prawej ku lewej, z haczykami po lewej stronie liter. Na uwagę, że przewrotnie, poprawił się ze zrozumieniem rzeczy. Ciekawe, że i robi jak u Falskiego, mimo, że w mojem abecadle jest z kluczką. Dowodzi to raz jeszcze, że pamięta tylko wzrokiem.

28. 8. Czytał o bańkach mydlanych i napisał „mama” po obiedzie. Potem pierwszy raz powiedział, że będzie pisać wszystkie znajome litery. Przeszkadzano mu ciągle.

Z 29-go jest rysunek, niesztychanie nieudolnie napisane Adaś, na rozkaz. Rozmiary ogromne: a 7 cm., d 2 cm., a 5 cm., ś 1 cm. Nie chce się wierzyć, porównując z pierwszemi literami Loll, pisanemi drugiego dnia nauki.

30. 8. Napisał: tataimamaitata adaśjęduś. Wszystkie litery potem połączył ze sobą, zapewne widząc, że Renia łączy.

31. 8. Czytał: „już nie robią baniek”. Powtórzyliśny litery, dotykając, raptem chciał tylko lewą ręką wodzić pod pozorem, że tak mu lepiej. Pokazałam, że jak skończy litery, będą liczby: 1, 2, 3, etc. Pytał się, co to znaczy; powiedziałam: napiszemy 2 króliki, (tak: pokazując) i będzie już znaczyło 2 króliki. „Już samo?” Bardzo się cieszył. Przy czytaniu słowa „baniek” zapytał gdzie kreseczka nad n.

1. 9. Gęs i następne.

2. 9. Ćma. U dołu str. jest n, ć, ż, ś. „Więc wszystkie są ś” czyli chciał powiedzieć zmiekczone.

5. 9. O liściach klonu.

24. 9. 8. czy 9. lek. na których doczytał do strony o morzu.

Raz prosił, żeby czytać bratu i czytał płynnie i z zapamiętaniem wstecz o koniach. Dużo pamiętał na pamięć. Ostateczna nauka skończona, bo jest w stanie wszystko przeczytać. Pisze tylko niektóre litery i gdy mu podyktować, pyta się jak? Trzeba mu pokazać, lecz już nie ma powodu, żeby nie pisał wszystkiego. *Resumé*: 34—39 lek. od 1. I. 1917-18. I. 1918, potem po 4-ch mieś. raz pisze; po pauzie 3 mieś. 22 lekcji od 12. 8. — 24. 9. razem około 60 lekcji.

Jędrus. 24. 8. 1918 4 lata 3 mieś. i 6 dni pokazałam mu „a” i „l”, mówiąc, że to są litery Adasia i Loli. Wodził palcem trzymając za biały punkcik. Pytał się, skąd zaczynać, i chciał od dołu, kreskę u „a” też od dołu.

2-ga 1. Wyjął z pudełka na rozkaz „a” i „l”. Pokazałam mu nowe „s”, „t”, o które sam pytał i pokazałam w książce Ala. Nie rozumie związku z literami z pudełka. (Błąd z mojej strony), potem pyta się, co to, pokazując palcem na obrazku „las”. Nie powiem ci, przeczytaj, tu jest napisane. Śmiał się. Przeczytał l, a, i zgadł resztę, ale jakby rozumiał czytanie, Kazałam mu wyszukiwać wszystkie „a” na jednej stronie. Z początku nie rozumiał; gdy złożone z drugą literą, nie poznawał. Potem wyszukuje z przyjemnością. Chciałam złożyć las, dałam l, a, potem kazałam mu dołożyć s; dołożył z przodu: sla. Nie zrozumiał.

3-cia 1. Wyjął 4 litery znane. Wodził palcem. Stanowczo za małe są kartoniki, bo dziecko nie ma za co trzymać, i za grube litery, i gdy wodził po „s” powiedziałam mu, będziesz mógł potem tak pisać: ale to za grube, nie mam tak grubego ołówka. Ważne odkrycie. Mąci to korelację między literą dotykaną a pisaną jak linia. Tego też dowodzi pierwsza napisana przez Renię litera m (o podwójnych brzegach, jakby obrysowana ołówkiem naokoło modelu Montessori). Prawdopodobnie litery powinny być do połowy tak cienkie, aby dziecko mogło doznać przyjemności, której ja doznaję, wyczuwając obydwie brzegi. Potem złożyliśmy „tata”, zdaje się rozumiał i prosił, żeby m napisała ołówkiem. (Por. str. 4). Cieszył się i zaniósł Adasiowi do przeczytania. Przy składaniu zrobił to, czego jeszcze żadne dziecko nie zrobiło: wziął 2 a, i razem włożył, 2 t, i razem włożył. Daro próbowałam którekolwiek do tego namówić.

4-ta 1. 28. 8. 1918. Litera m.

30. 8. Dzień bez lekcji. Rano rysując, zrobił dobre t, jedno w prawo, drugie w lewo.

5. 6-ta 1. 31. i 1. 9. j, i, n, r, k, o, e, w. Na e sam przytoczył echo i powiedział, że to to samo co l (bo jest z kluczką). Po sposobie w jaki dotyka liter, mam wrażenie, że doznaje w tem znacznie więcej przyjemności, niż Adaś.

7-ma 1. 3. 9. Oglądał znane litery i prosił, żebym mu palcem po nich wodziła. Potem kazałam w książce wyszukać znane litery. Z przyjemnością szukał s, a, i. Inne nie bardzo poznawał. Na l u Falskiego mówił i. Dlatego też staram się pokazywać je w książce osobno, nie w połączeniu z innymi literami. Wtedy

19-ta l. 29. 12. Każę palcem wodzić po u, a, potem złożyć jest tu kot i sowa. Dobrze wyszukuje dźwięki.

20-ta l. 3. 1. Składa dobrze: lasy i sowa. Nowe p. Kora ma psiatka, wanna. Przystała samorzutnie pisać w notesie.

21-sza l. 5. 1. Składa: papier i na własną prośbę „lew“. Po-tem z książki As je i kot je. Najlepiej ze wszystkich dzieci chwyta dźwięki, gdy trzeba odróżnić samogłoskę następującą po spół-głosce, np. a, w papier.

22-ga l. 15. 1. Po pauzie br. spragniona czytania. Cytamy jednym tchem café: tu są krowy, pole, mak, nora.

23-cia l. 17. 1. Czytamy: to pole, mur, tu jest Janek, to lalka, potem sama bierze książkę do salonu i czyta dom i dym, ale bez mojej pomocy nie może się trzymać linii druku. Ogólnie powiedzieć można, że łatwo poznaje całe słowa. Literę a, często nazywa „sa“. Np. w „idą“ powiedziała: i d są.

1. 3. Po podróży. Przez ten czas na liczne prośby doczy-tała z nauczycielką do strony o żabach i jeżach, a więc pełnych 8 kartek. Czyta ze mną tę samą stronę, znane słowa odrazu (jest, łące, żaby), inne zaś wymawiając najpierw litery osobno. Za każ-dem słowem powtarza całe zdanie.

3. 3. Ryby, stawy.

4. 8. Po 5-ciu miesiącach przeczytała z łatwością całą stronę. Tu są małe gąski i stara gęś.

Résumé: około 30-stu lekcyj. Inaczej i lepiej chwyta dźwięki od tamtych dzieci. Jest też bardzo muzykalna i może najlepiej poj-muje gimnastykę rytmiczną Dalcroze'a.

Zapiski o najstarszem dziecku ograniczają się do następu-jących słów: 24. 4. w niecałe 5 lat (bez miesiąca) dałam jej na wyraźną prośbę, aby ją uczyć czytać litery Montessori; m, a, t, r,. Składała mama, tata, rama, tama, tam, i cieszyła się.

Nazajutrz kazałam jej samej coś ułożyć, ja zaś miałam przyjść przeczytać. Złożyła „mama, tata, potem rama.“ Zażądała rysować, i po chwili napisała m, z którego nie była zadowolona, bo po chwili „obrysowała“ je, jak się wyraziła.

Jest to bardzo charakterystyczny rysunek przedstawiający ogromne m, obrysowane drżącą ręką w odległości takiej, że wy-głąda jakby obrysowane naokoło zgłoski wyciętej z bibuły.

H. L. Sierakowska.

Z obcych czasopism.

„Przegląd Pedagogiczny“ — („Revue Pédagogique“) Paryż 1921 r.

Miesięcznik to poświęcony sprawom nauczania powszech-nego we Francji, a uwzględniający szkolnictwo i literaturę peda-gogiczną innych narodów. Przejawia się w nim żywe zaintereso-wanie reformą szkół normalnych, kształcących nauczycieli ludo-wych. Reforma ta zaprowadzona została ustawą z dnia 15 sierpnia 1920 roku, wchodzi dopiero w życie i szeroko omawiana jest na łamach „Przeglądu“. Zmniejsza ona ilość godzin w poszczegól-

nych klasach z 32 i 31 do 29 i 28 tygodniowo, a jednocześnie przekształca programy, łączyć usiłuje wiedzę teoretyczną z praktycznym jej zastosowaniem — obok wiadomości z zakresu rolnictwa, niezbędnych dla nauczyciela wiejskiego, nowy program rozszerza naukę historii i filozofji. Obok obowiązujących dotychczas psychologii i etyki, wprowadza jakoby nową gałąź wiedzy filozoficznej p. t. „Ogólne zasady nauki i moralności”, poleca omawianie takich zagadnień, jak wartość badań naukowych, ich zakres, granice, wyniki — wprowadza socjologję polityczną, dotykającą „palących zadań chwili obecnej”, spraw religijnych i społecznych; z którymi nauczyciel spotykać się będzie w życiu. „Przegląd” podaje szczegółową bibliografję książek z dziedziny socjologii i nauk jej pokrewnych.

Nowe programy podnieść usiłują poziom ogólnego wykształcenia nauczycieli, pogłębić ich wiedzę pedagogiczną, wprowadzając psychologję doświadczalną¹⁾, ćwiczenia praktyczne na podstawie metody Bineta, organizują laboratorja psychologiczne, w których uczniowie, podzieleni na małe grupy (złożone z 5 do 12 uczniów) przeprowadzają oddzielne badania nad dziećmi. Przedmiotem ich są zjawiska pamięci, uwagi, zmęczenia, bystrości umysłu, sprawności wzroku i słuchu. Posługują się prostymi narzędziami, lub szeregami zręcznie zestawionych pytań, spisują protokoły posiedzeń, podają wyniki badań w postaci tablic graficznych. Nauczyciele, na podstawie spostrzeżeń pierwszego roku, stwierdzają wyższość metody doświadczalnej nad dotychczasowym, książkowym i werbalnym nauczaniem psychologii — budzi ona w młodzieży żywe zainteresowanie, mimo nieudolności, z jaką zabierają się do samodzielnych badań — każde odkrycie wywołuje radość, zachęca do dalszych poszukiwań.

Sprawozdania inspektorów²⁾ mówią o kierunku, jaki władze radeby nadać szkolnictwu ludowemu we Francji. Usiłują one ograniczyć nauczanie teoretyczne, książkowe, zbliżyć szkołę do życia, zwrócić uwagę na świat i jego zjawiska, wychować obywateli zdolnych do czynu, orjentujących się w otaczających stosunkach. Wprowadzają do nauki możliwie najwięcej okazów, doświadczeń, wycieczek, warsztatów pracy ręcznej, zachęcają nauczycieli i uczniów do tworzenia muzeów i kooperatyw szkolnych, posługują się często kinematografem. Artykuł Rogera Masserona³⁾ zwraca uwagę na doniosłe znaczenie woli w nauczaniu. Autor zdumiony postępami uczniów dorosłych, przeważnie inwalidów wojennych, porównywa je z wynikami, jakie przeciętnie w szkole uzyskać można — przyczynę zjawiska widzi w tem, że pierwsi chcą się uczyć, podejmują dobrowolnie trud, jakiego wymaga zdobywanie wiedzy — drudzy zaś ulegają przymusowi narzuconemu z zewnątrz. Nauczyciel przełamywać winien lenistwo uczniów, pobudzać ich do wysiłków, do pracy sumiennej i wytrwałej. Na

¹⁾ Th. Simon. „Psychologie expérimentale dans les écoles normales”.

²⁾ Juvénal Derôme „L'enseignement” des notions scientifiques à l'école primaire élémentaire”.

³⁾ „L'enseignement volontaire”.

przykładach z historii i życia wykazywać należy wartość woli —
czem chcemy być dzisiaj, tem jutro stać się możemy.

„Przegląd omawia wydawnictwa pedagogiczne i stosunki
szkolne zagranicą na podstawie czasopism nadsyłanych do re-
dakcji¹⁾. Potężne prądy reformatorskie nurtują w świecie, prze-
kształcają formy, systemy i metody dotychczasowego nauczania,
zdążają do wychowania lepszego człowieka, do odrodzenia ludz-
kości. Z krwawych doświadczeń wojny i rewolucji wyrasta pra-
gnienie wysunięcia na plan pierwszy w szkolnictwie czynnika
społecznego, przygotowania młodzieży do życia w gromadzie,
do rozumienia i odczucia solidarności, ludzkich spraw i dążeń.
Szkoła stanowić winna małą społeczność, w której młodzież za-
prawia się do czekających ją zadań — tępić winna egoizm, roz-
wijać świadomość związków zachodzących między jednostką a ogó-
łem. Jednostka żyć nie może kosztem społeczeństwa, praca po-
żyteczna dla innych jest i dla niej źródłem nowych sił, warunkiem
niezbędnym do jej pełnego rozwoju. Do najważniejszych przed-
miotów należy nauka obywatelska, do najważniejszych za-
dań szkoły przygotowanie do życia publicznego. Na czele ruchu
idzie Ameryka, tworząca pierwsze „państwa albo gminy szkolne“,
dalej Anglja i jej skautowskie organizacje. Pokrewne kierunki za-
znaczą się w Niemczech, ich rzecznikiem jest berlińska „Liga
reformatorów radykalnych“. Wydała ona cenną broszurę pt. „Wy-
chowanie twórcze“²⁾. Na uwagę zasługuje pokrewne wydawnictwo
związku nauczycieli w Miśni pt. „Allgemeine deutsche Lehrerzeit-
tung“³⁾, Jonasa Cohna „Duch wychowania“⁴⁾, „Pedagogja spo-
łeczna“ założona przez Natorpa, broszura „Idealizm społeczny“⁵⁾
Wynekena, artykuł Ottona Brauna o nowych kierunkach wycho-
wawczych⁶⁾, drukowany w szwajcarskim czasopiśmie dla nauczy-
cieli⁷⁾. Pokrewne zagadnienia podnosi też czasopismo „Nowe
drogi“⁸⁾. Wszystkie powyżej wymienione wydawnictwa nawołują
do przekształcenia szkół w „społeczności pracujące“, do
zastąpienia dzisiejszych sal szkolnych przez warsztaty i wycieczki.
Należycie zorganizowane zbiorowe prace i zabawy wytworzyć
mają między dziećmi serdeczne, koleżeńskie węzły, zadatek bra-
terskich stosunków, które połączą ze sobą ludzi przyszłości.

O ciekawem stowarzyszeniu donosi korespondencja z Mek-
syku — zorganizowali je do walki z ciemnotą emerytowani nau-
czyciele, pod kierunkiem rektora uniwersytetu Vasconcelosa.
W okólniku wydanym do nauczycielstwa poleca on, by naukę do-
rosłych oprzeć na dziełach trzech „natchnionych pisarzy, których
zasady przejąć i przeniknąć winny duszę społeczeństwa meksy-

¹⁾ „A travers les périodiques étrangers“.

²⁾ Napisał Paweł Oestreich. Berlin. Fichtenau, 1920 r.

³⁾ Z 24 grudnia 1920 r.

⁴⁾ Lipsk 1919. Teubner.

⁵⁾ Berlin, Juljusz Springer 1920 r.

⁶⁾ „Hauptrichtungen der pädagogischen Reformbewegung der Gegenwart.“

⁷⁾ „Schweizerische Lehrerzeitung“ z sierpnia i września 1920 r.

⁸⁾ „Neue Bahnen“.

kańskiego. Są nimi: największy narodowy genjusz Perez Galdos, najdoskonalsze wcielenie ideałów chrześcijańskich Lew Tołstoj i Romain Rolland, którego dzieła dają najlepsze wyobrażenie o zagadnieniach współczesnych, który ujmuje głęboko i przedstawia wspaniale grę sił etycznych i społecznych, zdążających nieprzerwanie do wcielenia się w życie, mimo piętujących się zewsząd przeszkód i trudności¹⁾.

„Revue“ podaje bibliografię wydawnictw pedagogicznych francuskich i obcych; podaje sprawozdania z dzieł wybitniejszych. Zwraca uwagę książka, którą wartoby przetłumaczyć na język polski — jest nią praca słynnego angielskiego filozofa H. Wellsa pt. „Płomień nieśmiertelny“¹⁾). Autor znany ogółowi ze swych fantasyjnych, w przyszłość sięgających opowiadań, w ostatniej pracy wykazać usiłuje, jakie są istotne sprężyny postępu zarówno indywidualnego jak społecznego. Posługuje się formą powieści, którą poświęca wychowawcom i nauczycielom. W prologu przedstawia Wells odwieczny spór Boga z Szatanem o duszę człowieka. Z ciężkich prób, pokuszeń, doświadczeń, zwycięsko wychodzi człowiek, a zwycięstwo zawdzięcza nieśmiertelnemu płomieniowi, który w nim goreje. Człowiekiem tym jest dyrektor zakładu wychowawczego w Anglii, twórca nowych dróg i metod w pedagogii, reformator nauczania historii i polityki. Umie on z prawdziwą plastyką wykazywać łączność i związek pokoleń, wiązać przeszłość z teraźniejszością, przygotowywać uczniów swoich do zadań, jakie ich czekają w przyszłości. Kocha on swą pracę wychowawczą, uważa ją za najszczytniejszą, jaka kiedykolwiek człowiekowi przypadła w udziale, oddaje się całkowicie budzeniu i wydobywaniu z dusz ludzkich boskiego pierwiastka, który w nich spoczywa ukryty. Stawiając przed oczami młodzieży wielkie zadania i zmagania się ludzkości, rozszerza widnokrąg ich myśli, a tem samem wyzwala jednostkę z ciasnych pęt i cierpień osobistego życia. Pod jego kierunkiem zakład staje się ogniskiem wiedzy i dobra, wywiera wpływ przemożny, wychowuje twórców i budowniczych nowej, nadchodzącej cywilizacji, której barwne obrazy kreśli autor i przeciwstawia je ciężkim, dzisiejszym stosunkom.

Poza sprawami lokalnymi, dotyczącymi bieżących spraw francuskiego szkolnictwa, „Przegląd“ daje dużo materiału, który zając może wychowawcę wszystkich krajów i ludów, notuje skrzętnie nowe nurtujące prądy, śledzi za ruchem przeobrażającym pojęcia pedagogiczne, za wpływem, jaki przeżywane wypadki wywierają na szkołę współczesną.

H. W.

¹⁾ „La flamme immortelle“ de H. G. Wells. Trad. de M. Butte. Paris. Payot.

Obecny stan szkolnictwa w Bułgarii.

Profesor uniwersytetu w Sofji *Dr Kacarow* umieścił w czasopiśmie niemieckiem „*Międzynarodowy Przegląd Wychowawczy*“ (*Internationale Erziehungs-Rundschau*) obszerniejsze sprawozdanie o stosunkach w szkolnictwie bułgarskiem i o jego dążeniach do ogólnej reformy. Wywody uczonego bułgarskiego, nader charakterystyczne i interesujące podajemy w obszerniejszem streszczeniu. W szkolnictwie wszystkich krajów — pisze prof. Kacarow — ujawniają się dwie strony: materialna i moralna. Rozwój materialny szkolnictwa zależy od środków finansowych, podczas gdy jego siły i dążności moralne uwarunkowane są kulturą i zainteresowaniami tych, którzy się zajmują wychowaniem narodowem. Obydwa te czynniki były u nas na szczęście dość silne i żywotne i wskutek tego organizacja szkolna w Bułgarii rozwijała się normalnie i stale się doskonaliła.

Jako rezultat współpracy państwa i narodu ma dziś Bułgaria szkołę ludową, dla wszystkich bez wyjątku dzieci, nawet w najmniejszej wiosce — w każdej zaś większej gminie istnieje progimnazjum, a w każdym mieście szkoła średnia, mianowicie gimnazjum lub szkoła realna. Ogółem posiada państwo około 6000 szkół, w których kształci się 650000 dzieci. Uczęszczenie do szkoły jest obowiązkowe, a nauczanie w szkołach ludowych i progimnazjach bezpłatne, w szkołach zaś średnich i uniwersytetach młodzież niezamożna zwolnioną jest od opłaty szkolnej. Dzięki powstaniu gęstej sieci szkół państwowych i bezpłatności nauczania niema teraz w Bułgarii szkół prywatnych wcale. Wszystkie stronnictwa polityczne okazały ogromne zainteresowanie się szkołą narodową, cały naród dążył do zdobycia nowej zreformowanej edukacji — i tym też faktem przypisać należy rozwój szkolnictwa bułgarskiego. W szczególności wielkie zasługi położyły około reformy edukacji oba stowarzyszenia nauczycielskie w Bułgarii: Związek nauczycieli szkół elementarnych i Związek nauczycieli szkół średnich.

Obydwa te związki wytknęły sobie następujące cele: 1. Stabilizacja nauczycieli, 2. Dalsze kształcenie drogą czasopism, konferencji, odczytów i t. p. 3. Reforma szkolnictwa w duchu wymagań nowej pedagogiki. 4. Zbliżenie i ścisły kontakt między nauczycielstwem i rodzicami.

Działalność obu związków nauczycielskich była pod tym względem nader ożywiona, co też przyniosło szkolnictwu ogromne korzyści.

Zewnętrzna organizacja szkół w Bułgarii jest naogół zadowalająca, ale urządzenia wewnętrzne, pedagogiczne, w szczególności materiał naukowy, posiadają braki, jakie się spotyka i w szkolnictwie innych krajów: przewaga intelektualizmu, przeładowanie materiału naukowego, nieuwzględnianie właściwości psychicznych dziecka, nadmierne wyzyskanie pamięci kosztem innych sił dziecka, za mało swobody dzieci w szkole, szablon i t. d. Stan ten wywołał ogólne niezadowolenie i stąd powszechne dążenie do reformy.

W dążeniach tych reformatorskich zajmuje państwo pierwsze miejsce, stoi ono na czele wszelkich usiłowań, zmierzających do

rychłej naprawy edukacji narodowej, także i pod względem wewnętrżnej organizacji. W tym celu podjęło państwo w ostatnim czasie cały szereg zarządzeń i akcji, a mianowicie:

1. Nadanie szerszej autonomji szkole.
2. Rozwinięcie systemu szkół przemysłowych i zawodowych.
3. Zmianę programów szkolnych w kierunku szerszego uwzględnienia strony praktycznej, rozwoju dziecka i lepszego przygotowania do życia. W tym celu powstają w coraz większej liczbie laboratorja i warsztaty szkolne.
4. Wprowadzenie koedukacji na wszystkich stopniach nauczania z wyjątkiem szkół średnich w wielkich miastach.
5. Dalszy rozwój i doskonalenie czytelní szkolnych i ludowych tudzież bibliotek. Podkreślić tu należy, że w Bułgarji istnieją we wszystkich miastach a także i w każdej większej wsi czytelnia i biblioteka — Ludowy Dom oświatowy. Te Domy oświatowe zdziałały wiele zarówno dla rozwoju kulturalnego, jak i dla wyzolenia narodu z pod jarzma tureckiego.
6. Reformę szkół kształcących nauczycieli w duchu nowoczesnej pedagogji i psychologji. Chodzi o wychowanie stanu nauczycielskiego, stojącego na wysokim poziomie. Obecnie istnieją trojakié szkoły nauczycielskie: a) zakłady kształcenia dla nauczycieli szkół elementarnych, zorganizowane na wzór szkół realnych z uwzględnieniem specjalnych potrzeb przyszłego nauczyciela; b) dwuletnie kursy dla kształcenia nauczycieli progimnazjów; c) uniwersytet dla nauczycieli szkół średnich.
7. Powiększenie liczby lekarzy szkolnych; każda szkoła licząca powyżej 1000 uczniów ma własnego lekarza i lekarza-dentystę, tudzież ambulatorjum szkolne.
8. Doskonalenie szkolnictwa uzupełniającego, otwieranie szkół wieczorowych i niedzielnych dla dzieci i dorosłych.
9. Zjednoczenie wszystkich szkół pod wspólną administracją ministerstwa oświaty.

Na szczególną uwagę zasługują dwie ustawy szkolne z najnowszej doby. Jedna dotyczy sprawy popierania literatury i sztuki bułgarskiej przez wyznaczenie corocznej premji za najlepszą pracę literacką i najlepsze dzieło sztuki, jakie się ukazały w ciągu roku. Dzieła te zakupuje ministerstwo i rozpowszechnia je masowo wśród ludności bezpłatnie. Druga ustawa postanawia, że każda Rada szkolna gminna obowiązana jest założyć wytwórní środków naukowych i urządzeń szkolnych na zasadach kooperatywy, a każda taka wytwórnia przystępuje następnie jako członek do ogólnopañstwowego związku kooperatyw szkolnych Bułgarji. Zadaniem tych wytwórni jest zaopatrzenie szkół w potrzebne środki i urządzenia, przez co państwo zaoszczędza rocznie z górą 50 milionów. Ustawy te zmierzają też do stopniowego usamodzielnienia szkoły i oddania jej w ręce rodziców, nauczycieli i uczniów. W ten sposób ma się też dokonać emancypacja szkoły z pod wpływów i tendencyj partyjno-politycznych. Związkowym wytwórniom szkolnym udzieliło państwo wielu przywilejów: nie płać podatków,

wolnie są od opłat pocztowych i kosztów transportu; wszystko to przyczyni się do silnego rozrostu tej instytucji dla dobra szkoły.

Równoległe z działalnością państwa postępują usiłowania związku nauczycieli, zmierzające do reformy szkolnej. Związek ten opracował projekt ustaw szkolnych w duchu najnowszych idei pedagogicznych i stara się za pośrednictwem swych członków w Komisji oświatowej jako stałej instytucji przy Ministerstwie oświaty, aby główne zasady projektu stały się programem Rządu. Jeszcze bardziej owocną jest praca Związku nauczycielskiego około rozpowszechnienia nowych prądów pedagogicznych wśród nauczycielstwa. Dzięki tej uświadamiającej akcji można stwierdzić, że wszystkie nowe idee pedagogiczne zaczynają stopniowo wchodzić w życie, a najwięcej zwolenników wśród nauczycielstwa ma t. zw. szkoła pracy.

W licznych oddziałach szkół elementarnych odbywa się nauka robót ręcznych i rysunków, jako doniosłych środków metodycznych; coroczne wystawy szkolne świadczą o nadzwyczajnych rezultatach takiego nauczania. To też nauczycielstwo cieszy się ogólnem uznaniem za tę pracę. Życie umysłowe nauczycielstwa bułgarskiego pogłębia oprócz tego szereg wydawnictw periodycznych, poświęconych pedagogice eksperymentalnej i psychologii dziecka. W kilku szkołach średnich istnieją już laboratoria psychologiczne — bardzo dobrze zaopatrzoną jest pracownia taka w Instytucie psycho-pedagogicznym przy uniwersytecie sofijskim.

Żywy udział w ruchu oświatowo-szkolnym bierze też społeczeństwo bułgarskie. Dowodem tego jest istniejący od roku Związek rodzicielsko-wychowawczy, mający na celu przedewszystkiem organizowanie pozaszkolnego życia dziecka, tudzież zaznajamianie rodziców i wychowawców z nowymi prądami pedagogicznymi. Związek ten posiada swe oddziały w całym państwie. Przy zarządzie centralnym Związku istnieją specjalne sekcje: wychowania fizycznego, moralnego, higieny szkolnej, badań pedagogicznych, wychowania dzieci niedorozwiniętych i t. p. Sekcje te zajmują się opracowaniem odpowiednich problemów i zakładaniem specjalnych organizacji. Wszystkie te usiłowania i dążenia stanowią początek w pracy nad odrodzeniem szkoły bułgarskiej. Prof. Kacarov wierzy, że szkoła dawna zniknąć musi wobec nowego rodzącego się życia.

W sprawie artykułu p. M. Librachowej „Najnowsze elementarze“.

Jednym z najtrudniejszych działów dydaktyki jest metodyka nauki czytania i pisania, a w związku z tem zagadnieniem nasuwa się sprawa ułożenia dobrego elementarza. I nic dziwnego, — z jednej bowiem strony psychologia doświadczalna nie odpowiedziała nam kategorycznie na wiele pytań, wchodzących w zakres całej sprawy, z drugiej strony zaś praktyka nauczycielska jest obciążona wielu dawniejszemi przesądami, które paraliżują niejedno-

krotnie w zarodku wszelką inicjatywę oraz usiłowania jednostek w dążeniu do postępu na tej drodze.

Wielce skutecznym czynnikiem w walce o postęp w tej dziedzinie dydaktyki mogą być wszelkie publikacje, objaśniające tę sprawę, o ile jednak oparte są na gruntownej i wszechstronnej znajomości całego zagadnienia pod względem teoretycznym i praktycznym.

Krytyka elementarza, względnie metody nauki czytania powinna wykryć stopień dostosowania metody do psychologii dziecka, w szczególności do psychologii mowy, czytania i pisania, — wykazać na podstawie przeprowadzonych prób jej praktyczność oraz korzyści, jakie przynosi dla wykształcenia i wychowania ucznia, wreszcie powinna być wypływem jakiegoś zdecydowanego zapatrywania na cel elementarza.

Nieścisłości i sprzeczności a nawet niezrozumienie pewnych rzeczy wprowadzonych do mojego elementarza, dowodzą, że Szan. autorka wymienionego w tytule artykułu, nie odpowiedziała warunkom należytej krytyki. Wykażę na kilku przykładach słuszność powyższego twierdzenia.

Znamy trzy główne metody nauki czytania: syntetyczną, analityczną i syntetyczno-analityczną. Zależnie zaś od tego, co obieramy za jednostkę fonetyczną rozróżniamy metody: sylabizowania, głoskowania, zgłoskowania, wyrazową.

W elementarzu moim zastosowałem metodę analityczno-syntetyczną, podobnie jak Bernadzikiewicz i Falski, czego autorka przy pobieżnem jak się zdaje przeglądzie elementarza nie zauważyła. Za jednostkę fonetyczną obrałem wyraz (tak zwana metoda wyrazowa), co konsekwentnie w całym elementarzu przeprowadzam. Mogą być tylko pewne kombinacje, modyfikacje, co wszakże istoty rzeczy nie stanowi.

Psychologowie doby najnowszej najwięcej zwracają uwagi na funkcje psychiczne słuchowe jak i artykulacyjne związane z czytaniem i wykazali, iż odgrywają one prawie decydującą rolę przy tej czynności, a zatem powinny być przy nauce w największej mierze uwzględniane. Konieczność kształcenia słuchowych i wy-mawianionych czynności czytania doprowadziła psychologów jak Meumanna do wniosku, że metodom syntetycznym należy dać pierwszeństwo przed metodami analitycznymi, bo pierwsze umożliwiają i dają więcej sposobności nauczycielowi do wybitniejszego wyrobienia tych czynności u dzieci. Odpowiadają one naturalnemu sposobowi czytania uczącego się dziecka, a temsamem pewniej i prędzej prowadzą do celu. Ale ponieważ uznaje on potrzebę i analizy, zatem w konkluzji zaznacza, że najodpowiedniejszą jest metoda kombinowana t. j. analityczno-syntetyczna, jednakże z pełniejszym uwzględnieniem syntezy¹⁾. Te są przyczyny, dla których wprowadziłem owe „nowości“ do mojej metody dźwiękowej. Nie miałem na względzie li tylko ułatwienia i udoskonalenia samej

¹⁾ Meumann Vorlesungen zur Einführung in die Experimentelle Pädagogik, III tom, XIV odczyt str. 258—259.

metody nauki czytania ale i ćwiczenie słuchu i wymowy. Dlatego wziętem do pomocy naukę śpiewu, która również polega na wyrobieniu tych samych funkcji, to jest: na ćwiczeniu ruchów artykulacyjnych organów mownych i kształceniu słuchu.

O potrzebie nauki wymowy pisali u nas wiele. (Tenner, M. Rudnicki, Stein, Zawiliński, Szober, Benni i inni). Brakiem dobrej wymowy grzeszą u nas powszechnie; nawet prelegenci i nauczyciele. Stąd w elementarzu moim obrazki z poprawnym układem nst przy wymawianiu samogłosek, które autorka uważa za zbędne z przyczyny, że lepiej to dzieci zaobserwują na żywym przykładzie nauczyciela. Cóż jednakowoż będzie, gdy nauczyciel sam źle wymawia? Pewnie, że lepiej, gdy uczeń widzi prawidłowy układ ust nauczyciela, ale w braku tego należy dziecku przedstawić odpowiedni obrazek.

Przy układaniu następstwa liter, wyrazów normalnych i tekstów liczyłem się z bardzo wieloma względami fonetycznymi jak i wzrokowymi, które jednakowoż nie dały się wszędzie uwzględnić z powodu zderzenia się z innymi trudnościami. W każdym razie udało mi się uwzględnić wiele zasad fonetyki i optyki i to właśnie najwięcej odróżnia mój elementarz od innych. Aby wszystkie względy choćby fonetycznie przedstawić i uzasadnić, na to potrzebaby było osobnej rozprawy. Zresztą najważniejsze podałem w *Przewodniku* a między innymi trudność wymowy, kontrastowe zestawienie głosek pod względem dźwięku i kształtu liter — aby dzieciom ułatwić najszybsze rozróżnianie głosek, a zatem i ich poznanie. Wielu nauczycieli, którzy uczyli przy pomocy mojego elementarza stwierdziło, że względnie wczesne wprowadzenie miękczenia nie nasunęło żadnych trudności.

Zdziwienie musiała wywołać, zwłaszcza u nauczycieli śpiewu, wycieczka Sz. Autorki przeciwko bardzo cenionym przez nich samogłoskom i spółgłoskom nosowym. Wszak to w oczach najlepszych metodyków nauki śpiewu i wymowy pierwszorzędny materiał, służący do wykształcenia dźwięcznego, pełnego i swobodnego tonu śpiewnego. Bez użycia resonansu nosowego nie można mówić i śpiewać czystym, silnym i pełnym tonem. Prawie wszyscy nauczyciele śpiewu zaczynają kształcenie śpiewnego tonu przy pomocy spółgłosek nosowych: m, n, a w ostatnich latach ukazały się w Niemczech i nabrały rozgłosu przewodniki do nauki śpiewu Dra Reinecke'go, gdzie biedny profesor, nie znalazłszy w swoim alfabecie samogłosek nosowych, podaje do śpiewania następujące zestawienia głosek, które mają zastąpić nasze nosówki n. p.: ong, ung, gang, göng, i t. p. W jednym z fachowych miesięczników¹⁾, pojawiło się wiele artykułów, gdzie wykazano znaczenie tych głosek, i wogóle resonansu nosowego przy nauce śpiewu. Śpiewanie z dziećmi nosówek służyło mi w praktyce jako znakomity środek rozruszania dolnej szczęki, wprawy w należytem otwieraniu ust a temsamem do wyrobienia swobodnej emisji głosu i wyraź-

¹⁾ Die Stimme Zentralblatt für Stimm- und Tonbildung, Gesangsunterricht und Stimmhygiene.

nej, dwięczonej wymowy. Kształcenia wymowy nie możemy usuwać z nauki czytania, bo ono ma z nią związek jak najściślejszy i jest tu właśnie najodpowiedniejsza pora, kiedy dziecko posiada jeszcze podatne do urobienia narządy mowne i zdolność naśladowania wzoru podanego.

Zarzuca mi Autorka, iż użyłem w elementarzu znaków przestankowania — gdy znowu na str. 53 zarzuca p. Falskiemu, że nie wprowadza wcześniej znaków przestankowych, które pamięci dziecka zbytnio nie obciążają, a pozwolą wyrabiać stopniowo cenne przyzwyczajenie zatrzymywania się na znakach przestankowych. Dalej rażą Autorkę w moim elementarzu zbitki spółgłosek na 9 stronie, ale te same zbitki w innym krytykowanym elementarzu na trzeciej stronie — jej nie uraziły.

Znajomość nut, powiedzmy nawiasem powszechna u dzieci siedmioletnich na Zachodzie, razi Sz. Autorkę, jakkolwiek jest w minimalnej podana ilość. Wszystkiego pięć znaków nutowych t. j. system 5 linijny półnuta, ćwierćnuta, klucz i znak C rozłożone jest na 52 stronice graficznej części elementarza. Poza tem jest kilka rodzaju maleńkich rysunekczków, rzeczy znanych dzieciom, służących do orjentowania się w podziale tekstów na rozdziały. Choćby ich było kilka na jednej stronie, nie można mówić o przeciążeniu dzieci wobec tego, że opracowanie tekstu 1-stronicowego trwa parę dni. W każdym razie są pożyteczne, a nie przeszkadzają w niczem nauce czytania. Zresztą te obrazki same dla siebie to nie symbole, tylko litery są symbolami.

Zaznaczyć muszę, że zarówno metodyka jak i mój elementarz nie powstały przy samym biurku, ale w szkole w ciągu dłuższej praktyki w kl. I. na podstawie licznych prób i doświadczeń. Ucząc dawną metodą, używaną powszechnie w Małopolsce, miałem przy końcu roku pewien procent dzieci, które nie nauczyły się czytania, przy stosowaniu zaś wspomnianej metody wszystkie dzieci z końcem roku wprawnie i poprawnie czytały. W r. szk. 1918/19 prowadziłem w Krakowie klasę próbną z niedorozwiniętymi dziećmi. Wszystkie dzieci nauczyły się czytania, nawet te, które nie mogły wyuczyć się dodawania w zakr. 5 z powodu niedorozwoju. Jakie zaś skutki pociąga za sobą stosowanie tej metody w ogólnym rozwoju psychiki dziecka, zostawiam to do osądzenia nauczycielom, którzy ją stosowali konsekwentnie i umiejętnie. Dotychczas dowiedziałem się o wielu próbach, dokonanych przez nauczycieli, ale zawsze z dodatnimi, nawet znakomitymi rezultatami. Zaciekawiony nowością mej metody kształcenia wymowy prof. muzyki Dr Reiss był obecnym na takiej lekcji czytania, a zdumiony dodatnimi rezultatami, dał temu wyraz w nadto pochlebnej ocenie, umieszczonej w jednym z pism krakowskich.

Wł. Kłosiński

Recenzje.

Teodor Wierzbowski. *Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773-1794*. W Krakowie 1921, Drukarnia Uniw. Jagiell. (Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce Tom. I.).

Komisja Edukacyjna jest dla nas czemś tak świętem, że mówić o niej umiemy tylko z uniesieniem, pochwałami i uwielbieniem. Wypowiedzenia te opierają się o znajomość jej reform wychowawczych, jej programu i usiłowań teoretycznych. Obraz staje się pełniejszym i barwniejszym, skoro sięgniemy do pracy jej podwładnych, gdy przypatrzymy się realizowaniu pomysłów i rozporządzeń. Urok wtedy błednieje.

Smutne wrażenia wywołują u czytelnika wiadomości, poparte licznymi faktami i dowodami, że Komisja nie okazała ani siły, ani polityki ani konsekwencji w dopilnowaniu, by wykonane zostało to, co ona poleciła. Elementarz Komisji, postępowy wobec dotychczasowych podręczników, nie przyjmował się ani chętnie ani rychło. Dużo spotkał oporu. Jej wizytatorowie generalni pojmowali swe obowiązki bardzo lekko, spełniali je niedbale. Duchowni świeccy, których obowiązkiem było utrzymywać szkółki parafjalne, również często od obowiązku tego się uchylali, lekceważąc sobie nawet zagrożenia i nałożenie kary. Nie popierali ruchu oświatowego także dziedzice, nawet utrudniali i uniemożliwiali życie szkółce, rozumując, że chłop analfabeta jest spokojniejszą i potulniejszą siłą roboczą. Ale nawet tam, gdzie czynniki duchowne i dworskie nie były wrogię oświacie ludowej, sam chłop uciekał od szkoły, żeby nie umniejszyć sobie rąk do pracy.

Jeżeli mimo to wszystko historjograf stwierdzić musi ogromny postęp w szkolnictwie naszym w dobie Kom. Ed., to jakże smutnie było przed jej zaistnieniem!

Autor poczynił wyciągi z różnych źródeł historycznych o istniejących szkołkach parochjalnych i naliczył ich w Koronie 278. Bezwątpienia było ich więcej, co p. W. szczerze wyznaje. Pod względem liczebności tych uczelni najlepiej przedstawiają się województwa środkowe (sieradzkie 77, sandomierskie 42), ku kresom zwłaszcza wschodnim jest gorzej (np. wołyńskie 4, podolskie 3, bractawskie 2, ruskie 1). Ciekawe spostrzeżenie, że niekiedy miasto większe, bogate w tradycję, zasobne w szkoły średnie np. Piotrków, nie posiada szkoły początkowej. Zjawisko to objaśnia się klasami przygotowawczymi w obrębie szkoły średniej (jak to i dziś: podstawpna, wstępna i dopiero potem pierwsza), a każdy wolał kształcić dzieci swoje w wyższej niż w niższej szkole. Ta wyższość, okraszona łaciną, imponowała do tego stopnia ludziom (i dziś nie wiele się zmieniło), że duchowni zakonni (zwłaszcza na wschodzie) mieli tylko pokost zewnętrzny „parafjalny“ dla oka Komisji Ed., a w rzeczywistości uprawiali nauczanie „wyższe“ z łaciną. Woleli nawet w razie ostatecznym uczelnię zwinąć, niż prowadzić szkołę niższego typu, za jakie parafjalne się uważało.

Lepiej niż w Koronie mogło być na Litwie, gdzie ster oświaty

właściwie był w rękach jednostki. Niestety biskup Massalski bardzo się nie umiał wyrachować z funduszków udziałowych przed Komisją, a kiedy ambicja jego została na szwank narażoną, wystąpiły i elementy wrogie oświacie, z całą siłą przeciw szkołom parafialnym. Zrozumiałe, tam przecie ziarno targowickie łatwo się przyjmowało, więc i w rzeczach oświatowych konserwatyzm się zaznaczał.

Część II. książki stanowią abecadłowym porządkiem spisane szkoły parafialne koronne i litewskie. Dla monografistów szkolnictwa znajdują się tu cenne wskazówki, gdzie i jak szukać pożądanych wiadomości. A można znaleźć ciekawe rzeczy. P. Wierzbowski wyczytał np., że w 1777 r. było w Krakowie 11 szkółek z 414 żakami. Wizytacje były bardzo mizerne i prawie żadne do r. 1778; dopiero, gdy sejm powołał do życia Komisję Porządkową, Szkoła Główna, widocznie bojąc się utracić coś ze swej kompetencji, rozpoczęła szczegółowe wizytacje. Szkoły parafialne, pozbawione przez K. E. dochodów (kozubalec od żydów, kolend i t. p.) upadają, a z ich upadaniem zjawiają się na bruku krakowskim prywatni niby nauczyciele np. „jakiś Karmelita u św. Tomasza, a nawet niejaki Kwiatkowski, szynkarz na Szpitalnej ulicy, uczył 10 uczniów nauk, wyższych nad parafialne“.

A byli cudni nauczyciele np. w szkole przy kościele św. Anny „Zasławski, były instygator sądów rektorskich, ... bedel, niedołężny starzec, który z braku zajęcia wziął się do uczenia dzieci, chociaż ich uczyć nie umiał, a nawet mu brakło i sił po temu, gdyż „leży chorobą złożony blisko od pół roku (1793) i nie może nawet już słów dobrze wymawiać dla zębów wypadłych“. W domu szkolnym tutaj lokują się „nawet osoby podejrzone lub zepsutych obyczajów“ — bo o szkołę nikt nie dbał. W szkole Bożego Ciała na Kaźmierzu „zdolniejszych uczniów. pokrywom u uczono wtęcej i potem namawiano, ażeby wstąpili do zgromadzenia“. W szkole św. Mikołaja z r. 1780 było 2 uczniów (!), wizytatorowi podano 6; ten przyjął to do wiadomości... Nie dziwota, że tylu uczniów było, skoro mistrz bakalarski (absolwent trzeciej klasy licealnej) tylko „usługi kościoła i proboszcza patrzy“. Przy szkole Wszystkich Świętych dawny jakiś lokaj otworzył szkołkę i odcigał dzieci szkolne do siebie. Na Wawelu w szkole Zamkowej „wikariusze i mansonarze również szukali w nauczaniu powiększenia swych dochodów“.

Takich różności i osobliwości znajduje się w omawianej pracy dużo. Wybrałem kilka dla zaciekawienia Czytelników tą cenną i wartościową książką. Rzecz chwali się sama.

Piotrków, 20/11 1921 r.

Mgr.

Stanisław Matzke: „Zasady rysunku początkowego“. Wydanie drugie, przejrane i uzupełnione. Nakładem autora. Skład główny: Spółka nauczycielska „Kresy“ w Cieszynie (Rynek główny).

Pierwsze wydanie tej pracy przyjęło nauczycielstwo, jak i prasa z wielkim uznaniem, gdyż był to jedyny drogowskaz w przedmiocie o ogromnej wartości pedagogicznej, u nas niestety zbyt często nienależycie wyzyskiwanej i docenianej.

Prof. Matzke podjął się wykazania związku między rysunkiem a nauczaniem innych przedmiotów szkoły powszechnej, jasno określił, kiedy nauczyciel winien się nim posługiwać, by odkryć myśli dziecka, których słowami nie jest jeszcze zdolne wyrazić; dowiódł wreszcie (także w jednej z dawnych swych ocen w „Muzeum”) jako pierwszy, wbrew twierdzeniu większości reformatörów, że rysunek dziecięcy nie może być podstawą do nauczania rysunku jako takiego. Dwa różne pojęcia, to jest rysunek z wyobraźni i rysunek z pokazu i przypomnienia, dopiero p. M. postawił jasno; w okresie przejściowym zaleca ćwiczenia rozmachowe z L. Tadda, zaś w rysunku z modelu wprowadza z naciskiem obok zwykłych, modele o cechach swojskich, co jest cenną nowością, bo chcemy przecież budować szkołę narodową. W doborze modeli żąda, by „nie grzeszyły przeciw zasadom estetyki i aby cel, materiał, sposób wykonania i kształt pozostawały ze sobą w zgodzie”. Modelowanie i inne rodzaje ćwiczeń są szeroko uwzględniane. Obszerny rozdział p. t. „Zdobnictwo” następcza autorowi sposobność do obalenia fałszywych poglądów niektórych pedagogów, uczących zdobnictwa stale w ten sposób, że nie dają dzieciom żadnych wskazówek, by jak twierdzą „nie zabić w nich samodzielności”.

Ostatni rozdział książki jest poświęcony rysunkowi objaśniającemu nauczyciela. Jakże niezmiernie ważny jest ten rysunek, a jak u nas mało stosowany! Słusznie zauważa autor, że szczególnie w Polsce, gdzie brak ogromny tablic poglądowych i wszelkich innych pomocy szkolnych, każdy nauczyciel powinien opanować rysunek tablicowy, a seminarja i kursy pedagogiczne winny w nim należycie kształcić kandydatów nauczycielskich i stosownie ich egzaminować. „Ale niestety”, pisze, „pozostaje u nas w tym względzie bardzo wiele do życzenia, bo niektórzy dyrektorowie starszej daty lekceważą rysunki, sami ich nie umieją i nie zdają sobie sprawy z wielkiej wartości tego przedmiotu; szczególnie zaś rażące jest to w seminarjach i na kursach prywatnych, nie będących pod dostatecznym fachowym nadzorem państwowych Władz szkolnych”.

Drugie wydanie „Zasad rysunku początkowego” doznało w każdym rozdziale znacznego i cennego uzupełnienia i to tak w tekście, jak i ilustracjach, których kilka przybyło, a niektóre zastąpiono nowymi. Każde zdanie w tej pracy jest głęboko przemyślane i ujęte w zwięzłe słowa, to też nauczyciele czy kandydaci z przestudjowania należytego tej rzeczy, wielką odniosą korzyść; Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego zaleciło „Zasady” do użytku szkół.

Autor w spisie swych prac zapowiada rychłe ukazanie się części III. p. t. „Przyroda modelem rysunkowym”, która to książka jest przez ogół fachowców oczekiwana z wielkiem zaciekawieniem, bo dotychczas niema odpowiedniej w polskim języku, musimy się więc zadowalać tłumaczeniami, lub streszczeniami przestarzałych dzieł obcych.

G.

Kronika pedagogiczna.

Komitet Redakcyjny Encyklopedji Wychowawczej zwraca się z prośbą do wszystkich, którzy posiadają jakiegokolwiek materiały (protokoły zebrań, Odezwy, Broszury i t. p.) dotyczące konspiracyjnych związków młodzieży polskiej z okresu niewoli politycznej, o nadsyłanie ich pod adresem: Redakcja Encyklopedji Wychowawczej, Warszawa, Nowy Świat 59, Książnica Polska. Materiały te potrzebne są do opracowania monografii p. t. Słowarzyszenia młodzieży polskiej. Po zużytkowaniu zostaną zwrócone właścicielom. K. Chodnicki, K. Czerwiński, T. Jaroszyński, J. Joteyko, F. Kierski, B. Nawrockiński, S. Saski, P. Sosnowski, W. Woytowicz, L. Zarzecki.

O nawiązanie stosunków ze światem pedagogicznym we Francji. Redakcja „Ruchu pedagogicznego” zwróciła się za pośrednictwem stowarzyszenia „Comité du Livre” w Paryżu, którego sekretarzem generalnym jest p. A. de Moncelz, do pedagogów francuskich z prośbą o nadsyłanie sprawozdań z dziedziny szkolnictwa i wychowania we Francji. Dzięki uprzejmości p. de Moncelz otrzymuje redakcja sprawozdania z działalności Towarzystwa Alfreda Binet’a (Société Binet), na czele którego stoi Dr Th. Simon, i który oświadczył gotowość współpracownictwa w naszym piśmie. W tej sprawie pisze do redakcji „Ruchu” sekretarz T-wa „Comité du Livre”: „Życzę sobie gorąco, by ta współpraca przyczyniła się do jeszcze silniejszego zaciśnięcia węzłów, łączących nasze oba państwa, a zarazem pragnąłbym, by przykład ten znalazł wielu naśladowców”.

Również Redakcja czasopisma „Revue Pédagogique” nadsyła nam egzemplarze zamienne dzięki uprzejmości p. P. Sapie, dyrektora Departamentu szkolnictwa początkowego w Paryżu. W obecnym numerze zamieszczamy obszerniejsze sprawozdanie z ważniejszych artykułów w tem czasopiśmie, na które zwracamy uwagę Sz. Czytelników.

Bibliografia Pedagogiczna. W b. r. rozpoczęło Ministerstwo W. R. i O. P. wydawać pod powyższym tytułem czasopismo. poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Według zapowiedzi Redakcji ma „Bibliografia Pedagogiczna” dwójakie zadanie: W części urzędowej będą podawane rozporządzenia Ministerstwa Oświaty w sprawie dopuszczenia podręczników do użytku szkolnego i zalecenia książek i pism do bibliotek nauczycielskich, następnie rozporządzenia, dotyczące norm druku i wogóle formy zewnętrznej podręczników szkolnych, organizacji oceny książek szkolnych, i pomocy naukowych.

W części nieurzędowej omawiane będą potrzeby nasze w zakresie książek szkolnych i pomocy naukowych, ich forma zewnętrzna, organizacja bibliotek szkolnych i czytelnictwa młodzieży, organizacja bibliotek nauczycielskich i zbiorów pomocy naukowych, kierunki i prądy w dziedzinie książek szkolnych i pomocy naukowych w Polsce i poza jej granicami. Część nieurzędowa zawierać też będzie szczegółowe oceny książek i dzieł pedagogicznych, oraz wydawnictw z zakresu szkolnictwa i wychowania.

Wydawnictwo „Bibliografia Pedagogiczna”, którego dotychczas ukazały się dwa zeszyty, zawiera liczne szczegółowe oceny ważniejszych podręczników szkolnych i dzieł pedagogicznych, napisane przez wybitnych znawców poszczególnych gałęzi umiejętności. Należy z prawdziwym uznaniem powitać to nowe nader pożyteczne wydawnictwo naszego Ministerstwa, umożliwi ono bowiem zarówno nauczycielstwu, jak i pracownikom i autorom pedagogicznym należyte orjentowanie się w licznych publikacjach z zakresu wychowania i szkolnictwa.

Szkolnictwo w Czechach. Wychowanie rozpoczyna się tam w ochronkach (ogródkach dziecięcych), które istnieją nawet w najmniejszych miejscowościach, poczem wstępuje dziecko do szkoły powszechnej. Przymus szkolny obowiązuje od 6 do 14 roku życia. W szkolnictwie elementarnem przeprowadzono szereg reform, ogłoszono nowe programy nauczania, będące rezultatem kilkuletniej pracy pedagogów czeskich. Na zjeździe ogólnym nauczycielstwa czeskiego w r. 1918 ustalono wytyczne szkolnictwa powszechnego: Szkoły mają być wyłącznie państwowe, nauczanie i środki naukowe, jak podręczniki szkolne są bezpłatne. Szkoły są wolne od wszelkich wpływów politycznych, partyjnych, kościół; nauka religij ma być usunięta ze szkoły.

Szkoły mają być narodowe, mają nie tylko kształcić umysł, ale i urabiać charakter. Szkoły powszechne wyższe mają być organicznie połączone ze szkołami elementarnymi i dawać uczniom możliwość przejścia do szkół zawodowych, oraz po egzaminie uzupełniającym do wyższych klas szkół średnich ogólnie kształcących.

Ministerstwo czeskie zaakceptowało te uchwały nauczycielstwa i wprowadza je stopniowo w życie. Osobna ustawa normuje szkolnictwo mniejszości narodowych.

Szkoły średnie przyjmują uczniów z ukończoną 5-tą klasą szkoły powszechnej na podstawie egzaminu z rachunków i języka ojczystego. Istnieje 5 typów szkół średnich: gimnazjum klasyczne, szkoła realia, gimnazjum realne i gimnazjum zreformowane, wreszcie gimnazjum realne 8-klasowe, w którym najniższe 2 klasy stanowią wspólną podbudowę, a w klasach wyższych następuje rozdział podług typów. Dla dziewcząt istnieją 6-klasowe licea, dające absolwentkom prawo wstępu na uniwersytet w charakterze słuchaczek zwyczajnych.

Szkolnictwo zawodowe jest bardzo dobrze rozwinięte; z końcem 1919 r. liczyło państwo czeskie 166 szkół rolniczych, 17 akademii handlowych o kursie czteroletnim, kilkadziesiąt szkół handlowych o kursie dwuletnim, nadto liczne szkoły handlowe uzupełniające. Szkolnictwo przemysłowe jest również bardzo rozgałęzione. Podczas gdy ogólna liczba uczniów szkół średnich wynosiła w r. 1919/20 78.733, to do szkół przemysłowych uczęszczało 136.192 uczniów.

W Czechach istnieją dotąd seminarja czteroletnie, dawnego typu z czasów austriackich, ale reorganizacja tych szkół jest w toku. Między innymi opracował prof. uniwersyteckiego w Pradze Kadner *projekt fakultetów pedagogicznych* w r. 1919, który w ogólnych zarysach przedstawia się następująco:

Absolwent szkoły średniej przechodzi na dwuletnie Kursy pedagogiczne, zorganizowane na wzór uniwersyteckich (wykłady i ćwiczenia w seminarjach). Głównym przedmiotem pedagogii teoretyczna i praktyczna, obok tego uzupełnianie wykształcenia ogólnego, zwłaszcza znajomości języków i literatur klasycznych i nowożytnych. Wykłady i ćwiczenia mają być tak rozłożone, by słuchacz mógł korzystać z innych kursów na uniwersytecie. Lekcje praktyczne będą się odbywały w różnych szkołach powszechnych. Po 2-letnich studiach odbywa się egzamin ustny z 6 przedmiotów teoretycznych, który uprawnia kandydata do nauczania w szkole powszechnej. Słuchacze, mający oprócz 2 lat studiów na fakultecie pedagogicznym jeszcze dwa lata studiów na innym wydziale uniwersytetu, mogą zdawać doktorat z pedagogii, który uprawnia do objęcia wyższych stanowisk w szkolnictwie. (Muzeum).

Zakłady wychowawcze Tołstoja (Osada dziecięca) pod panowaniem rządu sowieckiego. W Jasnej Polanie wychowuje się obecnie około 800 dzieci robotników i biednych włościan pod okiem córki filozofa rosyjskiego Tatjana i jego przyjaciela Czerkowa. Dzieci zajęte są pracą na roli pod umiejętnym kierunkiem zawodowych gospodarzy, czytają książki i piśma Tołstoja. Nauczycielami są uczniowie myśliciela z Jasnej Polany. Istnieje tam muzeum, teatr dziecięcy chór, orkiestra, różne warsztaty i pracownie: stolarnie, zakłady mechaniczne, szwalnie i t. d. Oprócz tych urządzeń znajdują się tam żłóbki, ogródki dziecięce, boiska, place gier i zabaw. Koszta utrzymania tołstojskich zakładów wychowawczych pokrywa Komisariat oświaty ludowej.

Tatjana Tołstojówna i Czerków żyją i pracują razem z dziećmi, które zarządzają same swoją małą republiką, organizują zajęcia szkolne, przygotowują żywność (jarska kuchnia). Nauczyciele kierują pracami, pomagają—jednakowoż w ten sposób, by jak najwięcej samodzielności pozostawić dzieciom samym. W tej republice działy i młodzieży czczą na każdym kroku pamięć jej założyciela Tołstoja, wprowadzają w życie idee pedagogiczne rosyjskiego filozofa i apostoła. (*Internationale Erziehung — Rundschau*).

Szkoła nowego typu w Cambridge (Perse Grammar School). W szkole tej panuje metoda bezpośrednia we wszystkich działach nauki od studium przedmiotów przyrodniczych poczynając, a skończywszy na nauce języków klasycznych. Celem i kryterjum metod tu stosowanych jest „sprawdzenie rzeczywistości”. Piętno swoiste i tradycje dają szkole jej uczniowie,

których tutaj setki się wychowało i przy pomocy, których wiele się nauczyło i wiele zgromadziło doświadczeń kierownik zakładu *Dr Rouse*.

Szkola w Cambridge jednoczy w sobie organicznie pracę umysłową i zajęcia ręczne; historii i geografii uczy się młodzież na wycieczkach w najbliższe okolice; dla uzmysławiania opowiadań sporządzają dzieci same modele, dla przedstawień (dramatyzowanie ballad) przygotowują sobie kostiumy i w ten sposób ręka stoi zawsze na usługach żywej nauki. Nawet języków klasycznych uczą się, układając odpowiednie teksty dla produkcji deklamacyjnych. Częścią szkoły jest niewielka ferma, gdzie młodzież oddaje się pielęgnowaniu roślin ogrodowych i hodowli zwierząt.

Wśród sił nauczycielskich przeważają kobiety, albowiem zdaniem *Dra Rouse* mają one więcej danych jako wychowawczynie, niż mężczyźni. Oprócz tej szkoły, w której wychowują się tylko chłopcy, założył *Dr Rouse* jeszcze drugą szkołę *koedukacyjną* w pobliżu Cambridge. Duch w obu szkołach jest nawskróś humanitarny, oparty na zasadach sprawiedliwości zarówno w stosunku do własnego narodu, jak i do obcych ludów. (*Internationale Erziehungs — Rundschau*).

Szkola doświadczalna w Dreźnie. Na wniosek miejscowego Stowarzyszenia nauczycieli oddały władze organizacji miejskiej jedną z kompletnych szkół elementarnych jako szkołę doświadczalną. Zadaniem jej jest realizacja idei szkoły pracy w ramach pełnej, zorganizowanej szkoły. W tym celu utworzyło się specjalnie dobrane grono z pośród nauczycieli, którzy się do tej pracy zgłosili dobrowolnie. W szkole tej nie obowiązują urzędowe programy nauki i rozkłady godzin. Obniżono nauczycielom liczbę godzin, do jakich są powszechnie obowiązani. Liczba uczniów w poszczególnych oddziałach tej szkoły nie uległa zmianie. Pozostawiono gronu swobodę w sprawie uregulowania zewnętrznej i wewnętrznej organizacji życia szkolnego.

Do obowiązków nauczycieli należy zdawanie sprawy co kwartał, z końcem zaś roku szkolnego składa ogólne sprawozdanie o wynikach prób i doświadczeń kierownik szkoły. Nauczyciele ci są też obowiązani budzić zainteresowanie dla nowych metod nauczania drogą odpowiednich odczytów i wykładów. Należy też innym nauczycielom umożliwić zwiedzanie szkoły. Szkoła posiada odpowiednie urządzenia, między innymi warsztaty uczniowskie. (*Zeitschrift für päd. Psychologie und exp. Pädagogik*).

Wystawa, ilustrująca rozwój i życie dziecka. W związku ze zjazdem T-wa Opieki nad dzieckiem urządzono w Düsseldorfie w b. r. wystawę pod nazwą „*Dziecko*”. Wystawa ta obejmowała następujące działy:

I. Dziecko szkolne jako czynnik polityki ludnościowej. Liczba dzieci szkolnych — absolutna i względna.

II. Rozwój zdrowotny. Wzrost, waga, proporcja ciała, odżywianie, odzież, sen, ogólna higiena.

III. Rozwój umysłowy i moralny. Rozwój intelektu, zmysłów, fantazji, kształcenie woli, wychowanie estetyczne, psychologia doświadczalna, twórczość dziecka w zabawach i pracy.

IV. Potrzeby opieki. a) pod względem zdrowotnym; niedożywienie, stusunki mieszkaniowe, gruźlica i inne niebezpieczeństwa zagrażające dziecku, śmiertelność; b) pod względem umysłowym i moralnym; upośledzenie, zbrodniczość, wychowanie anormalnych.

V. Opieka publiczna. Lekarz szkolny i piecza nad uzębieniem dzieci szkolnych. Pielęgniarka domowa i szkolna, siostra szkolna.

VI. Opieka nad żywieniem i dożywianiem. Kuchnie szkolne, łazienki i pływalnie, kąpiele powietrzne, słoneczne, morskie, ogrody uczniowskie, uzdrowiska leśne, szkoły leśne, kolonie wakacyjne, dziecko miejskie na wieś, uzdrowiska morskie, sanatoria dla dzieci.

VII. Opieka pedagogiczna. Czytelnie dla dzieci, warsztaty, ogniska, obrazy świetlne.

VIII. Zagadnienia pedagogiki szkolnej. Szkoła pracy, nauka zręczności, szkoły zreformowane, szkoły dla anormalnych, ogródki dziecięce.

IX. Opieka nad młodzieżą. Opieka władz szkolnych, kościelna i t. p. kluby młodzieży, skauting.

X. Pomoce naukowe. Statystyki tabele, przedstawienia graficzne, kwestionariusze, dzienniczkowe, metody badania i rezultaty, sprawozdania, programy naukowe, rozkłady godzin, prospekty, biblioteki, obrazy świetlne, urządzenia wewnętrzne, materiały do robót ręcznych, narzędzia, modele i t. p. (*Ztschr. f. päd. Psych. u. exp. Päd.*).

Rocznik Pedagogiczny. Dzięki wydatnej pomocy materialnej Ministerstwa Oświaty ukazanie się *Rocznika* jest zapewnione i prace przygotowawcze rozpoczęte.

Treść „*Rocznika*” za r. 1921 obejmować ma trzy działy: zasadniczy, statystyczno-kronikarski, i bibliograficzny. Uzupełniając się wzajemnie, dadzą one możliwie całkowity obraz dorobku roku sprawodawczego i ujawniających się najważniejszych potrzeb.

Dział I. 1. *Nauki pedagogiczne*. Stan badań, potrzeb, prądów, nauce: psychologii wychowawczej, pedagogiki ogólnej, historii wychowania.

2. *Zagadnienia wychowawcze i metodyczne*. Programy szkolne ze szczególnym naciskiem na uzgodnienie szkoły powszechnej i niższego gimnazjum (nowe prądy i zdobycze w metodyce nauczania poszczególnych przedmiotów). Samokształcenie. (Wpływ wojny i stosunków powojennych na młodzież). Wychowanie fizyczne i higiena szkolna.

3. *Szkolnictwo* Ustrój i organizacja szkolnictwa. Realizacja powszechnego nauczania. Szkoła średnia i jej typy. Szkolnictwo zawodowe. Rola Uniwersytetu w całokształcie wychowania i wymagania, które Uniwersytet stawia szkole średniej. Szkoły dla anormalnych.

4. *Nauczycielstwo*. Stan liczebny i charakterystyka. Kształcenie i dokształcanie. Zrzeszenia nauczycielskie.

5. *Wychowawcza praca pozaszkolna*. Dziecko wobec prawa Opieka społeczna nad dzieckiem; instytucje przedszkolne i pozaszkolne.

6. *Nauczanie dorosłych*.

Dział II. *Statystyka* ujęta syntetycznie w tablicach ew. i w grafikach. *Kronika* ważniejszych prac pedagogicznych.

Dział III. *Bibliografia* za rok 1921 zestawienie systematyczne. Krótkie recenzje dzieł najważniejszych (zw. zbiorowych).

Redakcja „*Rocznika Pedagogicznego*” gromadzi materiały, tworząc z nich bibliotekę — archiwum, która będzie dostępną dla nauczycielstwa.

Redakcja zwraca się z gorącą prośbą o nadsyłanie publikacji, nie znajdujących się w obiegu księgarskim (sprawozdania szkolne, programy, druki administracyjne, pisma młodzieżowe, odbitki z czasopism, znamienne artykuły prasy prowincjonalnej), oraz o uwagi o treści i zadaniach „*Rocznika*”.

Adres: Warszawa, Nowy — Świat 72. Pałac Staszica. Sekretariat czynny we wtorki, czwartki, i soboty od godz. 5 $\frac{1}{2}$ do 7 $\frac{1}{2}$ wieczór.

Przedpłatę na „*Rocznik*” w kwocie 300 Mk. przyjmuje „Książnica Polska” T. N. S. W.

Czasopisma pedagogiczne.

Bibliografia pedagogiczna. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Warszawa. Wydawane przez Ministerstwo W. R. i O. P. Redaktor *Jan Szarota*. Treść zeszytu I. i II. r. 1921: — Od Redakcji — Statut organizacyjny Komisji książek i pomocy szkolnych — Pomoce naukowe — (*M. Falski*) — Oceny — Przegląd czasopism — Nowe książki i pomoce szkolne — Kronika — Spis książek i wydawnictw poleconych i dozwolonych — Tematy higieniczne w podręcznikach szkolnych (*Dr St. Kopczyński*).

Muzeum. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa, wydawane przez Okręg Lwowski T-wa N. S. W. pod redakcją *L. Bykowski*. Treść zeszytu 3—4 (1921): S. p. Dr Bolesław Mańkowski (*A. Jahner*) — Ćwiczenia z fizyki w kl. II i III; doświadczenia i przyrządy (*Dr J. Mihułowicz*) — Ćwiczenia fizyczne w kl. IV wedle nowych planów (*Dr Zdz. Thullie*) — Zarys programu dla nauki chemii i mineralogii w gimnazjum matematyczno-przyrodniczym (*B. Duchowicz i T. Wiśniewski*) — Zarys programu

nieorganicznej chemii z elementami mineralogii (*F. Tokarski*) — Trzy wykłady z kursu uzupełniającego dla nauczycieli fizyki i przyrodznawstwa (*L. Bykowski*) — O potrzebie badań fauny krajowej (*Dr B. Fuliński*) — Program ministerjalny gimnazjum państwowego. Gimnazjum wyższe. (*Krakowska Komisja Referentów T. N. S. W.*) — W sprawie kształcenia nauczycieli towaroznawstwa (*Dr A. Bolland*) Telegraf mięśniowy — Oceny i sprawozdania — Wiadomości bieżące.

Szkola Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. pod redakcją *Dra Z. Ziemińskiego* w Warszawie. Zeszyt III i IV (r. 1921) zawiera artykuły: Aniela Szycówna (*J. Ciembroniewicz*) — Uwagi o szkole (*J. Kamiński*) Oświata polska na Rusi w czasie wielkiej wojny (*J. Kornecki*) — Uwagi wstępne w sprawie opieki wychowawczej nad dziećmi anormalnymi (*M. Grzegorzewska*) — Badanie dzieci umysłowo niedorozwiniętych ze szkół powszechnych miasta Łodzi (*Dr J. Kocyński*) — Doniesienie o znaczeniu i roli nauczycielstwa szkół powszechnych, jako informatora polskiej archeologii przedhistorycznej (*M. Wawrzyniński*) — Rysunek w nauczaniu przyrodniczym (*M. Heilpern*) Jakim wymaganiom odpowiadać powinna mapa szkolna? (*T. Walczak*) — Dziennik nauczyciela — Oceny, sprawozdania, wiadomości bieżące.

Ognisko Nauczycielskie. Pismo miesięczne, poświęcone zagadnieniom pedagogicznym i społeczno-oświatowym. Lublin. Nr 4 (Grudzień 1921): Nowy „program” nauki historii w praktyce (*L. Kiettyczyńska*) — Praca dziecka w szkole (*H. Michutewska*) — Spółgłoski (*L. Kiettyczyńska*) Metodyka języka polskiego na kursach dla dorosłych (*H. Pastawska*) — Nauczyciel jako krajoznawca (*M. Morecki*) — O kasach szkolnych czyli t. zw. Skarbonkach (*F. Dąbrowski*).

Język Polski. Organ T-wa Miłośników języka polskiego. Kraków. Nr 4 (wrzesień, październik 1921): O uczuciu w języku (*St. Szober*) — Adam Antoni Kryński (*St. Szober*) — O nazwiskach t. zw. „polskich” i „szlacheckich” (*K. Nitsch*) — Nieporozumienia językowe (*Fr. Bielak*) — Recenzje.

Ruch Filozoficzny. Lwów Nr 6—7 (listopad 1921). O potrzebie zaniechania wyrazów „filozofia”, „filozof”, „filozoficzny” i t. p. (*J. Kotarbiński*) — Sprawozdania — Przegląd czasopism — Wiadomości, wykłady, odczyty, referaty.

Orli Lot. Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży. Kraków Nr 11 (listopad 1921): Dziesięciolecie Muzeum Etnograficznego w Krakowie na Wawelu (*A. Borawski*) Skioptykon i kinomatograf na usługach krajoznawstwa (*R. Hajnos*) — Jezioro Góreckie (*J. Ziemska*) Pałac w Radzynie — Wystawa krajoznawcza i wojenna w Kurytybie — Z życia organizacji krajoznawczych.

Plomyc. Dwutygodnik dla młodzieży szkół powszechnych. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. S. P. Warszawa. Treść Nr 19 (grudzień 1921): Na Belweder (*M. Konopnicka*) — Bój o Olszynkę Grochowską (*A. Słwiński*) — Liście jesienne (*Tł. Baczyńska*) — Piosenki (*J. Dębno*) — Listy od Redakcji. Dodatek *Plomyczek* dla młodszej dziatwy.

Revue Pédagogique. Publication Mensuelle. Paris Nr 9, 10. Septembre, Octobre 1921. (*Przegląd Pedagogiczny*, czasopismo miesięczne pod redakcją *M. Delagrave'a* w Paryżu). Zeszyt 9 i 10 za wrzesień i październik 1921 zawiera między innymi artykuły: *L. Leterrier.* L'exercice collectif de Composition française à l'Ecole primaire supérieure — (Autor porusza zagadnienie zbiorowych wypracowań z języka francuskiego w wyższej szkole elementarnej) — *L. Dugas.* Les Idées de Guyau sur l'éducation (artykuł, omawiający myśli o wychowaniu znakomitego filozofa francuskiego Guyau) — *A. de Rothmaler.* Les Hautes — Ecoles de Paysans au Danemark (O uniwersytetach chłopskich w Danii) — *F. Pécant.* L'Enfant et le Nombre (Dziecko i liczba — podstawy psychologiczne w nauczaniu arytmetyki) — *P. Cattier.* La lecture d'histoire expliquée. (W sprawie nauczania historii w szkole elementarnej) — *J. Vilatta.* Education et jardinage. — *L. Déchappe* — L'Ecriture à l'Ecole primaire supérieure.

Société Alfred Binet (Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale) Biuletyn Towarzystwa Alfreda Bineta, poświęcony psychologii dziecka i pedagogice doświadczalnej. Pod redakcją *V. Vaney'a*. Biuletyn Nr 143

i 149 (czerwiec i lipiec 1921) poświęcony jest wychowaniu przedszkolnemu (La pédagogie à l'école maternelle), a Nr 150 i 151 (sierpień i wrzesień 1921) zawiera obszerną rozprawę *Dr Th. Simon'a* o pomiarach ciała dzieci szkolnych (Le corps de l'écolier Mesurations et fiches scolaires).

Revue de l'Enseignement Français hors de France. Czasopismo wydawane w Paryżu. Nr 13 (lipiec 1913) zawiera między innymi artykuły: *L'École Laïque* (O szkole świeckiej) — *La Réforme de l'Enseignement secondaire* (O reformie nauczania średniego).

Internationale Erziehungs-Rundschau. Monatliche Beilage zur „Neuen Erziehung“ Publikation der Pädagogischen Abteil ng der Deutschen Liga für Völkerbund. Herausgegeben von *Dr Elisabeth Rotten*. Berlin. Czasopismo to daje przegląd reform w szkolnictwie i wychowaniu w różnych krajach. Do ważniejszych artykułów należy: *Sprawozdanie z ruchu, podjętego przez grupę pedagogów, która pod nazwą „Les Compagnons de l'Université Nouvelle“* wydaje szereg publikacji, mających na celu reformę szkolnictwa we Francji. (Les Compagnons. — Eine französische Universitäts-Reformbewegung) — *Tolstoi der Erzieher* (Tolstoj jako wychowawca) — *Schulen von „Morgen“ in England* (O szkołach nowego typu w Anglii) — *Die Kindersiedlung in Ed. n bei Wien*. Ein Erziehungswerk der Theosophischen Bruderschaft in Österreich. — *Arundale*. Eine englische Knaben und Mädchenschule auf theosophischer Grundlage. — *Rabindranath Tagore* „Friedenstätte“ (O szkole poe y i filozofa indyjskiego Rabindranatha w Bolpurze niedaleko Kalkuty) — *Erziehung im Bolschewistischen Russland* (*Dr L. Haden Guest*) — *Volkshochschularbeit* (O rozwoju Uniwersytetów Ludowych w Anglii, Ameryce, Danii, Szwajcarii, Rosji i w Chinach).

Zapiski bibliograficzne.

Dr Stanisław Łempicki. Działalność Jana Zamojskiego na polu szkolnictwa 1373—1605. Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce Nr. 2. W Krakowie 1921. Skład Główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. w Warszawie.

Hoene Wroński. Prodom Mesjanizmu albo Filozofii absolutnej. Przełożył *J. Jankowski*. Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1921.

L. Zarzecki. Szkoła Pracy. Pojęcie i główne zadania. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1921.

Ministerstwo W. R. i O. P. Program nauki w państw. seminarjach naucz. Przykłady rozwinięcia poszczególnych przedmiotów. Zesz. I. Botanika i Zoologia. Warszawa 1921. Skład Główny w „Książnicy Polskiej“.

P. Hrabyk i L. Sawicki Metodyka geografii dla I—III stopnia 7-klasowej szkoły powszechnej. Kraków 1921.

Wl. Weychert Szymanowska. Nauczanie dorosłych czytania i pisanie. Wskazówki metodyczne. Warszawa 1921. T-wo Wydawnicze „Ignis“.

F. Próchnicki i K. Wojciechowski. Wypisy Polskie. Tom IV. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów — Warszawa 1922.

F. Próchnicki i K. Wojciechowski. Wypisy Polskie dla Szkół średnich Tom V. Lwów — Warszawa 1920. Książnica Polska.

Adam Mickiewicz. Pan Tadeusz. Objaśnili i zastosowali do potrzeb szkolnych. *Jan Bystrzycki i Michał Janik*. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

B. Gebert i G. Gebertowa. Historia starożytna. Część pierwsza. Z 71 rycinami. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

— *Opowiadania z dziejów powszechnych*. Część druga. Z 48 rycinami. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

— *Wypisy historyczne z dziejów ojczyźtych*. Wydanie drugie, uzupełnione, ilustrowane. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

H. Witkowska. Dzieje ustroju Polski w zarysie. Wyd. V. poprawione i uzupełnione. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1921.

F. Brodowski. O duszę Polski. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1921.

Dr. Wereszzyński i W. Kucharski. Wiadomości o Polsce współczes-

nej ze szczególnem uwzględnieniem stosunków politycznych, gospodarczych i społecznych. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

Eugenjusz Romer. Geografia dla klasy pierwszej szkół średnich. Wyd. V. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

Ks. Bronisław Gładysz. Życiorysy wybitnych Świętych. Nakładem księgarń św. Wojciecha. Poznań 1921.

Artur Śliwiński, *Stefan Batory*. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1922.

Ewa Białynia. Powstanie Listopadowe. Wyd. II. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1922.

Paweł Sosnowski. Geografia Polski w dawnych granicach. Z 158 rycinami. Wyd. III. Książnica Polska Lwów — Warszawa 1921.

— *Polski Atlas Kongresowy*. Atlas des problèmes territoriaux de la Pologne. Nakł. Książnicy Polskiej T-wo U. S. W. Lwów — Warszawa 1921.

Dr Eugenjusz Romer. Geograficzno-statystyczny Atlas Polski. Wyd. II. Nakł. Książnicy Polskiej Lwów — Warszawa 1921. Tekst polski?

Tadeusz Sierżputowski. Elementarz rachunkowy. Część I. (Pierwszy rok nauki). Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1922.

— Wskazówki metodyczne do elementarza rachunkowego.

— Arytmetyka. Część I. (Trzeci rok nauczania). Wyd. IV. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1922.

— Arytmetyka. Część II. (Czwarty rok nauczania. Wyd. IV.

— Arytmetyka. Część IV. Wyd. II. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1922.

A. Krantz. Zbiór zadań rachunkowych dla szkół powszechnych. Księgarń s. Wojciecha Poznań 1911.

Tytus Benni. Podręcznik języka angielskiego. Z ćwiczeniami, słownikiem i wymową, podaną przy każdym wyrazie zapomocą specjalnej polskiej pisowni fonetycznej. Wedł. wydania duńskiego O. Jespersena i Chr. Sarauwa. Metoda bezpośrednia i fonetyczna. Nowe wyd. Książnica Polska. Lwów — Warszawa 1921.

M. Swinarska i J. Ławicka. Krótki podręcznik do nauki języka angielskiego. Część II. Nakładem Księgarń św. Wojciecha. Poznań 1922.

P. Z. Froman. Systematisches Lehrbuch der deutschen Sprache. II. Teil. Verbesserte Auflage. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

Witold Broniewski. Zasady metalografii. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów — Warszawa 1921.

* * *

KSIĄŻKI DLA DZIECI I MŁODZIEŻY.

Karol Homolacs. Bajka o Kosturku, Azie i Burku. Lwów — Warszawa. Książnica Polska T. N. S. W. 1922.

— *Wigilja Wojtusia*. Z ilustracjami Książnica Polska T. N. S. W. Lwów — Warszawa.

Juljusz German. O dobrej wróćce i o polskim dziecku śniałem. Ilustracje według rysunku D. Z. Bohusz-Szyszkówny. Nakładem Książnicy Polskiej T. N. S. W. Lwów — Warszawa.

Walerjan J. Śliwiński. Sygnalizacja. Podręcznik dla harcerzy. Nakład Księgarń św. Wojciecha. Poznań 1921.

Maria Konopnicka. Poezje dla dzieci do lat siedmiu. I Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1922.

— O Janku Wędrowniczku. Wyd. M. Arcta.

— Książka dla Tadzia i Zosi. Wyd. IV. M. Arct w Warszawie 1921.

— O Krasnoludkach i o sierotce Marysi. Wyd. M. Arct w Warszawie 1922.

Maria Buyno. Czytajmy sami powiastki. Wyd. III. z 16 obrazkami. Wyd. M. Arcta.

Maria Buyno-Arctowa. Rycerz złotego serduszka. Powieść fantastyczna dla dzieci. Z rysunkami A. Gawlińskiego. M. Arct w Warszawie 1922.

Walery Przyborowski. Młodzi Gwardziści. Epizod z oblężenia Warszawy przez Prusaków w r. 1794. Z rysunkami A. Brzostka. Wyd. III. M. Arct w Warszawie 1921.

Walery Przyborowski. Reduta woli. Powieść historyczna z 1831 r. dla młodzieży. Wyd. III. M. Arcta w Warszawie 1922.

M. B. Grześ z Sanoka. Opowiadanie historyczne. Podług J. I. Kraszewskiego. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1921.

Antoni Gawiński. Przygody Okruszka. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1922.

B. Dyakowski. Wąż Władka. Opowiadanie przyrodnicze. Z rycinami. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie 1922.



OD ADMINISTRACJI.

Niewielka ilość kompletów Rocznika VIII-go (r. 1921)

„RUCHU PEDAGOGICZNEGO“

jest do nabycia w Administracji w cenie 500 Mkp.
za jeden rocznik (przeszło 16 arkuszy druku).

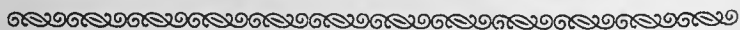
Zamawiać należy bezzwłocznie pod adresem:

„Związek Polskiego Naucz. Szkół Powszechnych“
Kraków, Rynek 29.



TREŚĆ Nru 9—10:

H. Rowid. Nauka Rzeczy Ojczystych. — *F. Jaros.* Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym (dokończenie). — *H. L. Sierakowska.* Nauka czytania. Materiały i obserwacje. — *H. W.* Z obcych czasopism. — *h.* Obecny stan szkolnictwa w Bułgarii. — *Wł. Kłosiński.* W sprawie artykułu p. Librachowej „Najnowsze elementarze“. — *Recenzje.* *Teodor Wierzbowski.* Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej (*Mgr*). — *Stan. Matzke.* Zasady rysunku początkowego (*G*). — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapisy bibliograficzne.



Prenumerata:

Roczna 480 Mk
Półroczna 240 Mk

Zeszyt 9—10 kosztuje . . . 200 Mk

Nabyć można w Związku Polskiego
Nauczycielstwa Szkół Powszechnych
Kraków, Rynek 29, II. p.

Redaktor: *Dr Henryk Rowid.* — Redaktor odpowiedzialny: *Stanisław Nowak.*

Nauka i Nauczycielstwo
Członkami Drukarńi „*Nauka i Nauczycielstwo*“ w Krakowie, ulica Grzegorzewska L. 30 a.





660