

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

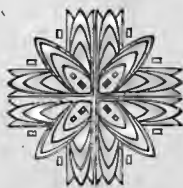
WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA
SZKÓŁ POWSZECHNYCH W RZECZYPOSPOLITEJ POLSKIEJ

POD REDAKCJĄ

DRA HENRYKA ROWIDA

ROCZNIK IX.

1922.



661

KRAKÓW 1922

NAKŁADEM ZWIĄZKU POL. NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH
DRUKARNIA „SARMACJA” W KRAKOWIE, ULICA GRZEGÓRZECKA 20 A

SPIS RZECZY.

I. Artykuły.

	Str.
Dziesięciolecie „Ruchu Pedagogicznego”	1
<i>Al. Patkowski.</i> Wychowanie nowego pokolenia	7
<i>Dr. J. Mirski.</i> Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów	15, 67
<i>M. R.</i> Dekalog nauczyciela	28
<i>Dr. L. Karpińska-Woyczyńska.</i> Miejska pracownia psychologiczna w Łodzi	31
<i>St. Pawłowski.</i> Atlas Polski Eugenjusza Romera	35
<i>H. Rowid.</i> O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych	49
<i>H. Witkowska.</i> Zagadnienia pedagogiczne w pismach teozofów współczesnych	56
<i>H. R.</i> Projekt nowej organizacji szkolnej	71
<i>F. Jaros.</i> Konfiguracja czaszki a inteligencja	73, 114
<i>Stef. Tatarówna.</i> Kilka najnowszych książek dla dzieci	88
<i>Dr. J. Młodowska.</i> O nowy ideał wychowawczy	97
<i>H. Orsza.</i> Nauka o Polsce współczesnej	105
<i>M. Grzegorzewska.</i> Państwowe seminarjum pedagogiki specjalnej w Warszawie	109
<i>H. Witkowska.</i> Siły twórcze dziecka	119
<i>H. W.</i> Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego	122
<i>Dr. J. Joteyko.</i> Ankieta w sprawie wyboru zawodu przez młodzież kończącą szkoły ogólnokształcące	126
<i>St. Tync.</i> Nauka moralności w szkole	145, 193
<i>H. Elzenberg.</i> Trzeci Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego w Genewie	157
<i>Z. Kłemiensiewicz.</i> Krytyczne uwagi o ministerjalnym programie nauki języka ojczystego w państwowych seminarjach nauczycielskich	163, 217
<i>St. Chm.</i> Metoda wyrazowa	169
<i>R. Rudzińska.</i> Ogólno-państwowa konferencja szkolna w Berlinie	171
<i>H. Witkowska.</i> Wakacje nauczycielskie w Wilnie	178
<i>H. R.</i> Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa	180
<i>H. Witkowska.</i> O nauczaniu historii. (Zagadnienia i książki)	221

II. Literatura pedagogiczna i przegląd czasopism.

<i>Antoni Danysz.</i> Studja z dziejów wychowania w Polsce (Mgr.)	40
<i>Dr. H. Życzyński.</i> Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury pięknej (Fr. Bielak)	43

<i>Al. Stala.</i> Nasza pierwsza książka. „Wskazówki“ dla osób, które przy nauce języka polskiego z „Naszej pierwszej książki“ korzystać będą (<i>Mgr.</i>)	Str. 45
<i>Al. Dargielowa.</i> Lubię czytać. Czytanki i ćwiczenia na II-gi rok nauki (<i>J. Mgr.</i>)	85
<i>B. Dyakowski.</i> Wąż Władka (<i>J. B.</i>)	89
<i>Dr. J. Demoor i T. Jonckheere.</i> La science de l'Education (<i>J. B.</i>)	128
<i>E. Romer.</i> Polski Atlas Kongresowy (<i>Dr. St. Niemcówna</i>)	132
<i>K. Wóycicki.</i> Życie Polskie. Wypisy na kl. IV-tą (<i>Fr. Bielak</i>)	224
<i>A. Mickiewicz.</i> Pan Tadeusz. Objaśnili i zastosowali do potrzeb szkolnych <i>J. Bystrzycki i M. Janik</i> (<i>Fr. Bielak</i>)	225
<i>T. Czapczyński.</i> Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza“ w formie pytań (<i>Fr. Bielak</i>)	226
<i>J. Domaniewski.</i> Pogadanki przyrodnicze dla kl. III-ciej (<i>J. B.</i>)	228
<i>St. Karczewski.</i> Geologia i mineralogia w szkole średniej. Wskazówki metodyczne (<i>Dr. K. Piech</i>)	229
<i>L. Misky.</i> Plastyczne uzmysławianie przedmiotów (<i>St. Wójcik</i>)	230
<i>H. W.</i> Przegląd obcych czasopism	81
<i>J. B.</i> Société Alfred Binet	83
<i>H. W.</i> Z obcych czasopism pedagogicznych	234
Przegląd polskich czasopism pedagogicznych	47, 93, 141, 189, 239
Zapiski bibliograficzne	94, 143, 190, 240

III. Kronika pedagogiczna.

II-gi Kurs Szkoły Pracy	46
Polskie Muzeum Szkolne we Lwowie	46
Zebrań organizacyjne Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P.	46
Z posiedzeń lekarzy szkolnych	47
Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie	91
150-ta rocznica utworzenia Komisji Edukacji Narodowej i śmierci Stan. Konarskiego	91
Instytut Nauczycielski Koła T. N. S. W. w Łodzi	92
Projekt Państwowego Instytutu Nauczycielskiego (Pedagogium) w Krakowie	92
Trzeci Zjazd Międzynarodowy w sprawie wychowania moralnego	93
Program Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich w Pucku i w Zakopanem	135
Polski Komitet III-go Wszechświatowego Kongresu Wychowania Moralnego	138
Zamiłowanie i zainteresowanie dzieci w wieku szkolnym do przedmiotów nauki	138
W sprawie wychowania według zasad antropozoficznych	139
W sprawie organizowania i popierania wychowania fizycznego	139
Poznajcie Wilno	140
W sprawie zapobiegania przeciążeniu młodzieży szkolnej	140
Kurs krajoznawczy ziemi sandomierskiej	188
Komisja książek i pomocy szkolnych	238

IV. Współpracownicy „Ruchu Pedagogicznego”
w r. 1922.

	Str.
Józefa Berggrünówna	83, 89, 128
Franciszek Bielak	43, 225, 226
Stef. Chmielakówna	160
Dr. Henryk Elzenberg	157
Dr. Marja Grzegorzewska	109
Ferdynand Jaros	73, 114
Prof. Dr. Józefa Joteyko	126
Dr. L. Karpińska-Woyczyńska	31
Zenon Klemensiewicz	163
Dr. Marja Librachowa	90
Dr. Jan Magiera	40, 45, 85
Dr. Józef Mirski	15, 67
Dr. J. Młodowska	97
Dr. Stan. Niemcówna	132
Helena Orsza	145
Prof. Dr. Stan. Pawłowski	35
Aleksander Patkowski	7
Dr. Kazimierz Piech	229
Dr. Henryk Rowid	1, 49, 71, 180
Marja Rowidowa	28
R. Rudzińska	171
Dr. Stefanja Tatarówna	88
Stanisław Tync	145, 193
Helena Witkowska	56, 81, 118, 119, 122
Stanisław Wójcik	230



661

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.

Dziesięciolecie „Ruchu Pedagogicznego”.

W styczniu 1912 roku ukazał się w Krakowie pierwszy zeszyt „*Ruchu Pedagogicznego*”; mamy więc obecnie poza sobą dziesięć lat pracy, związanej ściśle z działalnością Związku Pol. Naucz. S. P. Moment ten nasuwa wiele refleksyj, skłania do spojrzenia wstecz, do głębszego wniknięcia w działalność organizacji na polu jej usiłowań i dążeń w dziedzinie pedagogicznej, moment ten pozwala też ująć z pewnej odległości czasu znaczenie wydawnictwa Związku zarówno w ogólnym ruchu umysłowym narodu, jak i w życiu nauczycielstwa.

W pierwszym dziesięćku bieżącego stulecia życie pedagogiczne płynęło bardzo wąskim korytem w jedynej dzielnicy Polski, cieszącej się jaką taką autonomią w dziedzinie szkolnictwa. Nowe prądy pedagogiczne nurtujące w zachodniej Europie nie odbiły się tu głośniejszym echem, a nauczycielstwo w swej masie nie ujawniało głębszych zainteresowań problemami wychowawczymi. Przyczyny tego stanu były różnorodne. Pierwsza i najistotniejsza — to niewola polityczna i zależność od obcego rządu zaborczego, który narzucał nam gotowe formy wychowania, wprowadzał programy i podręczniki szkolne z punktu widzenia własnych interesów państwowych. Wskutek tego nastąpiła przerwa w kontynuowaniu i rozwijaniu polskich tradycji wychowawczych, nastąpiło też zerwanie z kulturą pedagogiczną krajów zachodnich, w szczególności Francji i Anglii. Przyczyną zastoju były też niezmiernie ciężkie warunki ekonomiczne nauczycielstwa szkół powszechnych; ustawiczna i długoletnia walka o zdobycie poprawy bytu pochłaniała zbyt wiele energii umysłowej. Brak wreszcie było w kraju źródła, skądby płynąć mogła kultura pedagogiczna. Oto obydwa nasze uniwersytety w Krakowie i Lwowie nie miały katedr pedagogicznych, wskutek czego trudno było o zorganizowanie pracy naukowej w rozległej dziedzinie teorii wychowania, nie było też możliwości przygotowania nauczycieli przedmiotów peda-

gogicznych. Taki stan rzeczy spowodował nader niski poziom pedagogiki w seminarjach nauczycielskich, gdzie uczono tego przedmiotu w sposób szablonowy z podręczników bez jakiegokolwiek wartości naukowej. Nic dziwnego tedy, że nauka pedagogiki nie budziła zainteresowania ani zapалу wśród licznych rzesz młodzieży, kończącej seminarja nauczycielskie i, że w dziedzinie teorii pedagogiki jak również i na polu reform wychowawczych zapanowała martwość i zastój.

Takie panowały stosunki w b. zaborze austriackim w czasie, kiedy w krajach zachodnich coraz bujniej rozwija się literatura pedagogiczna i kiedy następują liczne reformy na polu wychowania i szkolnictwa. Także i w b. Królestwie tętni po roku 1905 wcale ożywiony ruch na tem polu, widzimy odrodzenie polskiej myśli pedagogicznej w związku z poznaniem nowych prądów pedagogicznych. Pomimo ciężkich warunków, w jakich żyła wówczas ta dzielnica, praca naukowa w dziedzinie pedagogiki dotrzymuje kroku krajom zachodnim, podczas gdy szkolnictwo w b. zaborze austriackim wegetuje pod jarzmem obcej mu duchem pedagogiki prusko-austriackiej, pedagogiki Herbart'a, z pod której panowania już sami Niemcy wyzwalać się poczęli. W szkołach elementarnych uczono z podręczników, urągających zasadom pedagogicznym i dydaktycznym, uczono w sposób szablonowy, zabijający samodzielny rozwój dziecka. Z tego stanu rzeczy zdawał sobie sprawę Związek Pol. Naucz.— i od początków swego istnienia rozpoczął systematyczną akcję około uzdrowienia stosunków szkolnych. Reforma szkolnictwa polskiego w b. zaborze austriackim, reforma kształcenia nauczycieli, ożywienie ruchu naukowego i pedagogicznego wśród członków, odrodzenie polskiej myśli pedagogicznej, zapoznanie nauczycielstwa z nowymi kierunkami i prądami w dziedzinie wychowania — oto główne idee przewodnie, jakie przyświecały Zarządowi Związku w jego pracy organizacyjnej. Dla propagowania tych idei służyły różne środki: Zjazdy nauczycielskie, wieće oświatowe, odczyty i wykłady, wakacyjne kursy uniwersyteckie, biblioteki i kółka samokształcenia. Celem pogłębienia tej działalności przystąpił nadto Zarząd do wydawania specjalnego czasopisma, poświęconego wychowaniu i nauczaniu, i w ten sposób począł wychodzić „Ruch Pedagogiczny” jako organ Związku Pol. Naucz. Lud. w b. zaborze austriackim.

Na mocy uchwały Zjazdu Delegatów Związku w dniu 9-go września 1911 r. pojawił się w styczniu 1912 r. pierwszy numer „Ruchu Pedagogicznego” w objętości półtora arkusza (format 24×16). Pismo wychodziło najpierw w formie miesięcznego dodatku do „Głosu Nauczycielstwa Ludowego”, organu zawodowego Związku.

Na treść I-go numeru złożyły się między innymi następujące artykuły: O duchu pedagogiki doświadczałnej J. Wł. Dawida, Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego H. Orszy, Rzut oka na rozwój pedologii zagranicą i w Polsce H. Rowida, O metrycznej skali inteligencji Binet'a w opracowaniu E. Wróblewskiej, wreszcie

sprawozdania z ważniejszych przejawów życia pedagogicznego tak w Polsce jak i zagranicą.

W miarę rozwoju organizacji rozwijał się także i „*Ruch Pedagogiczny*” pod względem ilościowym. W pierwszym roku wynosił nakład 7000 egzemplarzy, w drugim 8000, a w trzecim roku istnienia, t. j. w r. 1914 rozchodziło się nasze pismo w ilości 9100 egzemplarzy. Takiej liczby nie osiągnęło dotąd zapewne żadne w Polsce pismo pedagogiczne o charakterze naukowym. Od połowy roku 1913 przestaje „*Ruch Pedagogiczny*” wychodzić jako dodatek do „*Głosu*” i pojawia się odąd obok organu zawodowego jako osobne wydawnictwo. Związku co miesiąc z wyjątkiem wakacji dziesięć razy w roku. Każdy członek Związku otrzymywał „*Ruch Pedagogiczny*”, podobnie jak i „*Głos Nauczycielski*” bezpłatnie.

Wybuch wielkiej wojny światowej spowodował blisko trzechletnią przerwę w wydawnictwie. Ostatni przedwojenny zeszyt wyszedł z końcem maja 1914 r. Dopiero w roku 1917 nastąpiło wznowienie wydawnictwa. Pomimo nad wyraz ciężkich warunków, pomimo szalejącej burzy światowej i gniołacej nas jeszcze niewoli, pomimo odcięcia zupełnego od Zachodu, pomimo przerzedzenia w szeregach członków Związku, Zarząd Główny nie wahał się podjąć przerwanej działalności. Pierwszy numer „*Ruchu Pedagogicznego*” ukazał się po 2½ rocznej przerwie w nowej szacie w lutym 1917 r. Z powodu trudnych warunków materialnych organizacji ustanowiono teraz prenumeratę w wysokości 6 koron rocznie. Ilość nakładu wynosiła do roku 1920 trzy tysiące, poczem powiększono nakład do 4000 egzemplarzy. Oczywiście w miarę zmiany stosunków ekonomicznych wzrastały także koszty prenumeraty. W roku 1919 prenumerata wynosiła 10 marek rocznie, w ciągu r. 1920 wzrosła do 120 Mkp., a w ciągu roku ubiegłego do 480 Mkp. rocznie. Objętość ostatniego rocznika wynosi 16 arkuszy druku w formacie dużej ósemki.

Po tym krótkim przeglądzie rozwoju ilościowego naszego pisma zwrócimy uwagę na jego rozwój jakościowy w ciągu dziesięcioletniego okresu.

W pracy swej kierowała się redakcja ideą przewodnią, zmierzającą do syntezy myśli pedagogicznej w Polsce z nowymi prądami w dziedzinie wychowania i szkolnictwa. Idee tej pozostała redakcja wierna w ciągu całego okresu, umieszczając na łamach pisma artykuły, poświęcone działalności polskich pedagogów, a równocześnie wszystkie ważniejsze prądy wychowawcze, jakie się wyłoniły w ciągu bieżącego stulecia, znalazły w „*Ruchu Pedagogicznym*” żywe odbicie.

Idee pedagogiczne pozostają w ścisłym związku z systemami filozoficznymi, panującymi w danej epoce. Rozpatrywanie zagadnień wychowawczych na tle filozofii prowadzi tedy do głębszego ich zrozumienia i wszechstronnego ujęcia. Filozofji, jako podstawie nauki o wychowaniu, poświęcono też szereg rozpraw, m. i. Wł. Dawida Współczesne kierunki filozofji, M. Odżywolskiego U podstaw wychowania, Z. Herynga Intuicja a inteligencja (kry-

tyka poglądów Bergsona), *J. Mirskiego* Rozważania nad pedagogiką naukową, Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej, *Z. Kukulskiego* Nauka o wychowaniu a teoria wychowania.

Współczesne prądy pedagogiczne rozpatrywane są w naszym piśmie z punktu widzenia ich rozwoju dziejowego. Przekonujemy się, że niejedna „nowa” idea reformatorska znana była i głoszona w pismach pedagogów ubiegłych stuleci. Wynika to z artykułów, poświęconych dziejom wychowania np. Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego, Myśli pedagogiczne Rousseau’a, Myśli Kołłątaja o podstawach i zadaniach wychowania, Podstawy pedagogiki Trentowskiego, O Ewaryście Estkowskim i t. d.

Szczególniejszą uwagę poświęcał „*Ruch*” pedagogice doświadczalnej i psychologii dziecka celem zapoznania czytelników ze współczesnymi problemami wychowawczymi i metodami badań psycho-pedagogicznych. Zadanie i znaczenie tych metod wykazuje *Dawid* w pierwszym swym artykule, umieszczonym w naszym piśmie p. t. O duchu pedagogiki doświadczalnej. Cały szereg zagadnień poddano gruntownej analizie przy pomocy stosowanych obecnie metod i w świetle dzisiejszych badań. Oprócz metody Binet’a omówiono zagadnienie inteligencji i jej stosunek do intuicji, naukowe podstawy w wyborze zawodu, sferę wartości dziecięcych, ideały naszych uczniów, stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej, problem ambidekstrji, zagadnienie psychologii zbiorowej, rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym i wiele innych.

Ogólne zagadnienia wychowawcze, w szczególności kwestję kary w szkole rozpatruje z właściwą sobie gruntownością *Mirski*. Sprawą samorządu uczniów zajmuje się *Anna Grudzińska* w obszerniejszej rozprawie p. t. Gminy szkolne.

Z przytoczonych tematów widzimy, że „*Ruch Pedagogiczny*” wiele poświęcał miejsca teorii wychowania, wychodząc z założenia, że zaniebdywanie nauki teoretycznej spowodować może niepożądane skutki, jak powierzchowne ujmowanie kwestji, nieuctwo i zmechanizowanie pracy wychowawczej. Równocześnie jednak usilnem staraniem naszym było uwzględnienie strony praktycznej wychowania, uwzględnianie potrzeb codziennej pracy wychowawczej i dydaktycznej w szkole.

W rocznikach naszego pisma znajduje się cały szereg artykułów z zakresu metodyki nauczania poszczególnych przedmiotów w duchu idei szkoły pracy.

Wszystkie dążenia i usiłowania ostatniej doby, zmierzające do reformy wychowania i nauczania skryształizowały się w idei szkoły pracy. Zagadnieniu temu poświęcone są liczne artykuły w II-gim roczniku „*Ruchu Pedagogicznego*”. Odtąd propagowało nasze pismo tę ideę wśród szerokich sfer nauczycielstwa, wywołując coraz większe zainteresowanie i pobudzając do podejmowania coraz liczniejszych prób i doświadczeń w szkole. Szczególniejszą zwracaliśmy uwagę na reformę pierwszego roku nauczania, jako podstawy całej szkoły powszechnej. Obok artykułów na temat szkoły pracy kwestji tej poświęcone są rozprawki *Marjana Falskiego*, którego prace metodyczne stanowią niejako

punkt zwrotny w dziejach Elementarza w Polsce oraz metodyki czytania i pisania. Należą tu między innymi: Ważniejsze wytyczne do reformy elementarza, Wskazówki praktyczne i lekcje próbne z nauki czytania i pisania. Sprawę reformy pierwszego roku nauczania poruszają też *Teodor Bernadzikiewicz* (Prace metodyczne w zakresie elementarza), *Aniela Szycówna* (Nowe prądy w nauczaniu elementarnem) i inni.

Reformie nauczania języka polskiego, nauki rzeczy ojczyrstych, przyrody i geografii w duchu szkoły pracy poświęcone są liczne artykuły, omawiające wolne ćwiczenia stylistyczne, nauczanie gramatyki, czytanki i podręczniki szkolne, rozwój historyczny—program i metodę nauki rzeczy ojczyrstych; tu należą też rozprawki *Bohdana Dyakowskiego* O robieniu obserwacji przyrodniczych przez uczniów, *Metoda zbiorowisk* w początkowem nauczaniu przyrody, *Bł. Sławomirskiego* „Nauka geografii w przyszłej szkole powszechnej“, *St. Sempołowskiej* „Nauka o Warszawie“, *H. Witkowskiej* *Wycieczki* po Krakowie i t. d.

Pierwszym zaczątkiem prądów wychowawczych najnowszej doby było hasło, podniesione w kołach artystów, a domagające się wychowania estetycznego w szkole. To dało impuls do reformy nauki rysunków, do wprowadzenia w szkołach robót ręcznych, modelowania i innych zajęć. Z czasem pojęcie wychowania estetycznego stało się coraz szersze i ruch ten objął i nauczanie innych przedmiotów w szkole, w szczególności naukę języka ojczyrstego. Problem wychowania estetycznego uwzględniony jest między innymi w pracach *Anny Grudzińskiej* „Nowe prądy w literaturze naukowej, dotyczącej rysunków dzieci“, *Å. Broszkiewicz* „Z metodyki rysunków“, *Stan. Wójcika* „Psychologia rysunku“, O modelowaniu w szkole elementarnej, Wychowanie estetyczne a przybory szkolne, *Stan. Matzkego* Wolny rysunek przestrzenny w związku z rozwojem kultury.

Z chwilą odrodzenia państwowości polskiej i budowania szkoły narodowej w Rzeczypospolitej na pierwszy plan wysuwają się w naszym piśmie zagadnienia organizacji szkolnictwa i programów szkolnych. Idee przewodnie, jakie nam przyświecały w tej pracy, rozwinęliśmy w artykułach „Nowa era wychowania narodowego“ i „Odrodzenie szkoły polskiej“. Ruch Pedagogiczny umieszcza odtąd na łamach swych prace programowe Komisji szkolnej, utworzonej w łonie Związku P. N. S. P. w Krakowie. Czytelnik znajdzie w rocznikach naszego pisma szczegółowe programy nauki w 7-klasowej szkole powszechnej w zakresie wszystkich przedmiotów.

Zagadnieniem ustroju wychowania publicznego w Rzeczypospolitej poświęcone są artykuły „W sprawie nowego projektu organizacji polskiego szkolnictwa państwowego *M. Falskiego*, następnie artykuły O szkole powszechnej, Stosunek szkoły powszechnej do średniej, dalej praca *Bernadzikiewicza* Projekt programu polskiej szkoły powszechnej i działalności oświatowej pozaszkolnej w okresie przejściowym.

Pragnąc umożliwić czytelnikowi orjentowanie się w rozwoju

nowych typów szkolnych i nowych postaci wychowania, umieścić *Ruch Pedagogiczny* szereg prac, informujących o postępach, poczynionych w tej dziedzinie. W III-cim roczniku naszego pisma omawia *M. Laskowiczówna* program i metode pracy w szkołach nowego typu w Stanach Zjednoczonych i w Belgii, *Z. Szybalska* daje sprawozdanie o ogniskach wychowawczych Dra Lietza w Niemczech, a *J. Berggrünówna* o szkołach leśnych na wolnem powietrzu. Reformą szkolnictwa we Francji zajmuje się w swej znakomitej pracy „Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny, *Marja Grzegorzewska*. *Ruch Pedagogiczny* informował też o dążeniach polskich pedagogów do stworzenia szkoły, opartej na podstawach nowoczesnej psychologii dziecka. Artykuł *Marji Ramułtowej* „Próby polskiej szkoły nowego typu“ daje barwny i dokładny obraz pracy w takiej szkole, założonej w Krakowie i rozwijającej się chlubnie pod kierownictwem autorki. Wspomnieć tu też należy o sprawozdaniu Laskowiczówny „O Domu dziecięcym“ w Warszawie pod kierunkiem znanego pedagoga *St. Karpowicza*.

Omawiając zagadnienia ustroju wychowania, programu nauki, metod wychowania i nauczania, wysuwa *Ruch Pedagogiczny* zawsze na plan pierwszy czynnik najważniejszy, od którego w znacznej mierze zależy urzeczywistnienie ideałów wychowawczych i postęp w rozwoju szkolnictwa. Czynnikiem tym jest nauczyciel, świadomy swego zdania i swego posłannictwa. Obraz ideału nauczyciela kreśli w swem głębokiem studjum „O duszy nauczycielstwa“ (Rocznik I. z r. 1912) *J. Wł. Dawid*. Jest to może najgłębszy utwór, jaki się pojawił w polskiej literaturze pedagogicznej ostatniej doby. Subtelna analiza psychologii nauczyciela, analiza funkcji wychowania i warunków owocnej pracy wychowawczej stanowi treść tej rozprawki, którą każdy młody nauczyciel zabierać winien ze sobą na drogę służby szkole i dźwiatwie polskiej jako ewangelję pedagogiczną. Celem wykształcenia nauczycieli, stojących na wysokim poziomie stworzyć trzeba odpowiednie ogniska naukowe i w tej myśli opracowuje *Dawid* projekt Polskiego Instytutu Pedagogicznego, obejmujący cel i charakter takiego zakładu oraz program nauki przedmiotów pedagogicznych. Projekt ogłosił *Dawid* w roczniku II-gim naszego pisma. Znakomity pedagog wraz z gronem grupujących się około jego osoby wychowawców dążył do założenia w Krakowie Instytutu Pedagogicznego, któryby był niezależny od obcych czynników i od organów rządu zaborczego i mógł w takich warunkach kontynuować polską twórczość pedagogiczną i kształcić nauczycieli w duchu potrzeb i interesów narodu.

Dążenia zrzeszonego w Związku nauczycielstwa do reformy studjów zawodowych i podniesienia poziomu zakładów kształcących nauczycieli szkół powszechnych znalazły żywe odzwierciedlenie na łamach naszego pisma. *Ruch Pedagogiczny* głosił zawsze postulat, że każdy nauczyciel szkoły powszechnej winien mieć wykształcenie ogólne na poziomie szkoły średniej, poczem nastąpić winny studja zawodowe w Instytutach Pedagogicznych, mających charakter szkół wyższych. Myśl tę rozwijają m. i. artykuły

„O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Rzeczypospolitej Polskiej“, „W sprawie organizacji studjów nauczycieli szkół powszechnych w przyszłości“.

Już z toku omawianie treści i tematów poruszonych w naszym piśmie wynika, że dążeniem redakcji było skupienie i zogniskowanie około „Ruchu Pedagogicznego“ myśli wybitnych pedagogów naszych celem pogłębienia pracy nauczyciela i zreformowania szkoły polskiej. Nazwiska wielu z nich znane są ogółowi nauczycielstwa, a niektórzy z naszych współpracowników mają chlubną kartę w dziejach kultury narodowej, do wzbogacenia której przyczynili się swemi dziełami trwałej wartości.

Z chwilą zamknięcia 10-letniej działalności stwierdzić możemy, że Ruch Pedagogiczny wiernie służył idei polskiego wychowania i dobru szkoły polskiej, że dążył do usamodzielnienia pracy nauczyciela i podniesienia jej na wyżyny artysty. Prace, umieszczone nawet i w pierwszych rocznikach naszego pisma zachowały dotąd charakter aktualności i żywotności, albowiem wiele rozwinętych tam myśli i postulatów dotąd jeszcze nie doczekało się urzeczywistnienia. Z prawdziwem zadowoleniem dowiadujemy się, że bardzo wielu nauczycieli posiada w swoich bibliotekach roczniki „*Ruchu Pedagogicznego*“, w których znajdują to, co prace ich pogłębia, co ją czyni twórczą i radosną.

Rozpoczynamy obecnie nowy okres działalności w warunkach nad wyraz ciężkich. Nadmierny wzrost kosztów wydawnictwa, drożyzna papieru i druku nasuwa duże trudności. Także i stosunki, jakie panują obecnie w życiu przeważnej części pracowników pióra, którzy z powodu braku odpowiednio przygotowanych ludzi w Polsce i wielkiego zapotrzebowania się intelektualnych podejmować się nieraz muszą podwójnych, a nawet potrójnych obowiązków, nie sprzyjają normalnej pracy wydawniczej w dziedzinie pedagogiki naukowej. Pomimo tych trudności i pomimo znacznych ofiar materialnych związanych z wydawaniem czasopisma Zarząd Główny Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. postanowił na mocy jednomyślnej uchwały utrzymać nadal wydawnictwo Ruchu Pedagogicznego. Zarząd Główny kieruje się bowiem tą myślą, że na najsilniejszej dziś organizacji w Polsce, skupiającej około 30.000 członków, wielka ciąży odpowiedzialność wobec przyszłości edukacji narodowej i dlatego też jej obowiązkiem jest zdobyć się na jak największy wysiłek materialny i moralny celem współdziałania i współpracy w budowaniu potężnego gmachu szkoły polskiej.

Wychowanie nowego pokolenia.

W świetle dzisiejszych warunków egzystencji społecznej, spowodowanych wyczerpaniem wojennem i w wyjątkowych stosunkach tworzącego się państwa, każdy ideał wychowawczy zdawać się będzie bardzo dalekim. Ale mimoto człowiek uczciwy

musi sobie postawić pytanie, co w takim stanie rzeczy robić mu należy, jakie normy wypada stwarzać, drogi obierać, któreby wiodły pokolenie ku jaśniejszej przyszłości.

Trzeba zacząć od zdarcia maski wszelkiej hipokryzji i stanąć obliczem w twarz wobec ideału wychowawcy. Powiedzieć należy sobie otwarcie i szczerze, że wszelkimi środkami dążyć należy, by miast obłudy, tępoty, chamstwa, zapanowała w duszy nauczycielstwa szczerłość, wysoka inteligencja, wytworna kultura. A przecież jeszcze nagminnie w anormalnych warunkach naszego szkolnictwa panuje typ „pedagoga“ z zasobem „wyrazów prostackich, nieraz wstrętnie haniebnych“, — panuje przecież typ szkoły, gdzie „nauczyciel“ i „osły“ z klasy są to dwa wrogie, nienawidzące siebie obozy, dwie wrogie siły, stojące sobie na zdradzie. Donosy, skargi, szpiegowania, kary, zemsty, ucieczki, podstępny, drwiny i cyniczne traktowanie się nawzajem są na porządku dziennym, a nauczyciel „odwala“ godzinę, kończy swój pełen reminiscencyj galicyjskich, moskiewskich, bądź pruskich „kawał“, bez czego nie wypłaconoby mu pensji zasadniczej, dodatków drożyznianych, podwyższonego mnożnika — i „idzie w swoją stronę“. „Uczniowie (też) mniej więcej sprytnie nabierają belfra i idą w swoją stronę, rozmyślając nad tem, w jakiby sposób jutro nabrać go jeszcze lepiej, lub podejść jeszcze sprytniej“.

Ostatecznie taki, czy inny typ nauczyciela, jest wytworem środowiska, jest odbiciem atmosfery kulturalnej, wśród której obcuje, wśród której żyje, z której wyrósł. Zasób jego przekonań, wierzeń, ogłady, kultury osobistej jest także odbiciem w zwierciadle danej struktury społecznej. Jeżeli we Francji spotykamy „wykształconych i wytwornych ludzi, istotnych pedagogów, nauczycieli reguł myślenia i form obyczajności“, to jakże będzie rozumiały okrzyk wielkiego pisarza do ich ojczyzny: „o Francjo! Matko wolności, kolebko kultury, szkoła rozumu, nauczycielko towarzyskiego współżycia ludzi — bądź pozdrowiona z głębi duszy, bądź pochwalona, szczęśliwa na wieki“.

Gdy się to zestawia z powszednim obrazem naszego życia i pracy wychowawczej, coś się mimowoli burzy w obronie własnej, rodzimej kultury, której bogactwo duchowe ma w kulturze powszechnej swój cios wiecznotrwały. Może wyłączność stanowa naszej tradycji kulturalnej, która przeniknęła wszelkie stosunki życia narodowego, a może ten brak przez cały prawie ciąg wieku XIX-go prawdziwie polskiego z ducha szkolnictwa sprawił, że po dziś dzień nie wychowaliśmy naogół człowieka, a przynajmniej takiego zastępu ludzi, który nazwałbyśmy mogli zwartym zastępem inteligencji polskiej. Po dziś dzień mamy do czynienia z samotnym, wyzutym z siodła inteligentem, lub grupą, tworzącą mitologię i legendy. I żywotna, konkretna atmosfera życia traci ustawicznie grunt pod nogami, zakwita tu i ówdzie, jak oaza, dopóki ją huragan zwarty tępego wstecnictwa, bądź szachrajstwo „postępowe“ nie wycygną. I dlatego musi się stworzyć zwarta grupa, choć nieliczna, wychowawców w Polsce, którzy bez hipokryzji stwarzać będą nowe ośrodki tu i ówdzie i powolną,

niezwykle ciężką pracą, powiększać będą szeregi własne i przyszłe. Ludzie to będą zawód swój miłujący w tem znaczeniu, jak je określił nieoceniony Władysław Dawid, zwąc powołanie nauczyciela „miłością dusz ludzkich”. „Jest to miłość, bo człowiek wychodzi poza siebie, troszczy się bezinteresownie, czyni coś dla drugiego; jest to miłość dusz, bo przedmiotem jej jest wewnętrzna, duchowa treść człowieka, jego dobro moralne, jego oświecenie i udoskonalenie jako istoty duchowej. Dla nauczyciela takiego z takim powołaniem, każdy nowy uczeń, to jakby rozszerzenie i przyrost własnej jaźni, to nowe zadanie do spełnienia w zakresie własnego jego osobistego życia”. I widzi Dawid w tym typie coś z uszlachetnionego agitatora: „dla nauczyciela jeśli nawet nie wolny jest od miłości własnej, ambicji, pobudką główną jest sam uczeń, celem — nie przypadkowe jego zachowanie się w tym lub innym wypadku, ale trwałe urobienie jego wewnętrznej istoty, przekonania, woli¹⁾. O taki typ wychowawcy walczyć nam bezwzględnie należy.

Ale miejsce, droga i metoda walki? Gdyby można było mieć nadzieję, że fala naszego życia państwowego wyniesie na szczyble magistratury szkolnej elementy tym duchem owiane, byłoby to najwłaściwsze i najskuteczniejsze. Gdyby wśród sejmu i rządu znalazły się skoordynowane światłe żywioły, rozumiejące ducha nowoczesnej kultury, zapatrzyły się, wzorem Komisji Edukacyjnej w *ex occidente lux*, możnaby żywić nadzieję, że niepodległa przyszłość nasza fundamenta krzepkie pod sobą stawia. Ale pod tym względem ludzi się jest lekkomyślnością. Wychowało się dzisiejsze pokolenie, które ster chwytła lub chwyciło w dłonie w atmosferze serwilizmu, intryganctwa i zatrutego ducha z pod jakiego kto chce znaku. Albo chadza w aureoli urojonego męczeństwa, z obłudnego ofiarnictwa budując sobie szczyble „do sławy grodu”, albo nasiąknięte, jak bibuła, oddycha atramentem, zamkniętego w formularzach marazmu, albo tresowaną tępotą głosi ład i porządek w czterech ścianach eksjunkcerskiej kultury. W takiej atmosferze najlepsza wola nie wygładzi odcisniętych na żywym ciele narodu pęt niewoli. Tak zw. społeczeństwo, t. zw. inteligencja polska nie wyżej sięga, jako wyraz woli zbiorowej. Dlatego w takich warunkach twórczym będzie jedynie pojedynczy wysiłek. I długo jeszcze ofiarnictwem jednostek stać będzie twórcza siła narodu polskiego. Jacys tu i ówdzie rozsiani samotnicy, powoli, długo rozsadać będą „zapleśniałą korę” naszego życia. Od ich zdecydowanej woli i organizacyjnego instynktu zależeć będzie, by „wyszedł z zamętu świat ducha”.

Ale jeżeli chodzi o zamkniętą atmosferę dzisiejszej szkoły, jako pewnego organizmu zbiorowego, wpływ wychowawczy na młodzież nie może ograniczać się do jednostkowych ram. Szkoła jako całość, skupiająca zastęp najrozmaitszych usposobień i charakterów, mając przy sobie kierujące nią ciało zbiorowe, musi

¹⁾ Wł. Dawid: „O duszy nauczycielstwa”, Kraków, 1912, str. 8. *Ruch Pedag.* (R. 1912).

mieć swój wyraz, pewne jednolite oblicze. Rozproszkowanie i rozbieżność wpływów nie potrafi nic pozytywnego zbudować, jeżeli szkoła nie oprze całego swego organizmu na zaufaniu młodzieży do nauczyciela i odwrotnie.

Trzeba niezwłocznie zerwać z całym arsenałem policyjnego systemu w postaci stopni, cenzur, aparatu kar i nagród wszelkiego rodzaju, a życie wewnętrzne w szkole oprzeć na szerokiej autonomii, o grunt idei zbiorowego współdziałania.

Ale nim ta rzecz ustali dla siebie konkretne ramy, musi powstać taka atmosfera na terenie szkoły, któraby ewolucję myśli i idei wychowawczej umożliwiła.

Dlatego pierwszorzędnego znaczenia nabiera kwestja kierownictwa w dzisiejszej szkole polskiej. Czynienie z dyrektorów jakichś manekinów magistratury szkolnej, jest zabijaniem rozwoju pracy wychowawczej, jest niekonsekwencją najdalej posuniętą tam, gdzie się myśli o duchu inicjatywy, gdzie się szuka form nowych, wyrwania z szablonów obcych lub narzuconych przez tradycję bierną. Kierownik ucieleśnia ideę i atmosferę zbiorowiska, spaja i łączy organizm szkolny. Nie może to być jednostka bierna, poruszana przez przypadkowo dobrany zespół. Musi to być indywidualność wyraźnie określona i uznana jako taka przez zbiorowiska fachowe i społeczne.

Łącznie z tą sprawą wiąże się układ sił wychowawców. Trudno w naszych warunkach będzie wytworzyć takie środowisko, gdzie indywidualności wychowawców posiadać będą jednolitą postawę wobec życia i określonej idei. Ale zawsze ustosunkowanie winno być takie, aby znalazła się jakaś, choćby nieliczna grupa jednostek, idąca ze zdecydowaną wolą w określonym kierunku. To nada piętno atmosferze szkolnej, w której istotnie kształtować się będą dusze młodzieńcze.

Wysuwa się problem stosunku takiej szkoły do rodziny i społeczeństwa. Największy tutaj panuje chaos w pojęciach odnośnie do wychowania. Może powstać sytuacja, że wychowanek czuć się będzie jakby sztucznie wtłoczony między te dwa ośrodki. Otoczenie rodzinne, szkoła i życie codzienne społeczeństwa mogą stać się dlań czemś, od siebie niezależnem, a może nawet obcem. Szkoła jednocześnie nie może zamknąć się w sobie, wykucwać w swym ośrodku świata dla siebie zupełnie oderwanego, bo wtedy stwarzałaby typy do życia własnego narodu niedostosowane i pozytywnie, twórczo nie promieniujące na otoczenie. Szkoła musi dać wychowankowi zupełnie wyraźną możność ustosunkowania się do współistniejących ze szkołą czynników. Ale szkoła żadną miarą nie może się do tych czynników przystosowywać; byłoby to jedynie powtarzaniem w nieskończoność wszystkiego zła, które uświadamia sobie i rodzina i społeczeństwo mimowoli, ale siłą bezładu broni go w normalnym toku życia. Młodzież, przychodząc do szkoły, przynosi ze sobą cały szereg naleciałości środowiska, z którego wyszła. Szkoła dzisiejsza te rzeczy pogłębia, szerząc zło i wady społeczne stale i wytrwale. Wszelkie próby kontaktu z rodzicami w dzisiejszej formie są pomysłem sztucznym, wytwor-

rem bezdusznego formalizmu (t. zw. wywiadówki i t. p.). Szkoła, chcąc wychowywać i rodziców i dzieci jednocześnie, w dzisiejszych warunkach stwarza zupełną rozbieżność, nawet wprost wrogą atmosferę tych współczynników. Trzeba więc zgodzić się na jedno: zakres wpływów ograniczyć, a treść wychowania rozszerzyć na działalność szkolną. Walka z naleciałościami młodzieży jest trudna; pęd do naśladowania starszych jest drugim orzechem do zgryzienia. W takich warunkach czynnik pełnej swobody¹⁾ nie jest możliwy na razie do zastosowania w całej rozciągłości na polu autonomii szkolnej u nas. Czynniki więc inicjatywy w samorządzie szkolnym, w tworzeniu zwłaszcza ram ustrojowych spoczywać będzie musiał w rękach żytych z młodzieżą nauczycieli. Oni będą musieli wlać ducha w tę młodzież, która przychodzi do szkoły z duszą niekiedy miazmatami chorób społecznych przesiąkniętą.

Szkoła wtedy pozornie tylko stanie w konflikcie z rodziną i t. zw. społeczeństwem. Pozorność tego konfliktu wyraźniej wystąpi, skoro uprzytomnimy sobie brak u nas jakiegos rzetelnego stanowiska społeczeństwa i rodziny wobec dziecka, jakie istnieje w Chinach, Japonji, Anglii. Walka szkoły będzie tylko skrzyżowaniem broni o sprawę kultury narodowej i społecznej i jako taka zawsze znajdzie jakkolwiek nieliczne, ale niezależne oparcie na zewnątrz. Ten kierunek wychowawczy musiałby stworzyć dla siebie organ fachowy, śmiało i rzetelnie głoszący hasła, idee i konkretne plany realizacji; musiałby skupić ludzi tej idei oddanych w związek, lub ligę, jak w niemieckim „Jugendbewegung“, lub „der Bund für freie Schulgemeinden“. Naród, który w dorobku swoim posiada „Ode do młodości“ stać na to, aby z młodości wysnuł ideologię twórczego wychowania i odrodzenia społeczeństwa! A taka ideologia i praca z nią związana nie w drodze pokojowej, ale w drodze walki przyoblekać się może w kształty realne. Chodzi bowiem o przekształcenie życia państwowego minionych stuleci i pokutujących jeszcze w świecie konserwatywnego i komunistycznego światopoglądu zasad panowania mniejszości, chodzi o wpojenie „idei rozumu“ w życie społeczne. Stworzy się nowa treść wychowania, której istotę stanowić będzie wytworzenie pokolenia zdolnego do życia dla ideału. Takiej zasady nie stworzy w naszych warunkach rząd, najlepszymi chęciami owiany, który liczyć się będzie z każdą partią po kolei, z każdym stanem, każdemu chcący dogodzić, a nie zadawałajacy nikogo; tutaj rozstrzyga Nietscheańska formuła szczęścia: „ein Ja, ein nein, eine gerade Linie, ein Ziel“²⁾.

Ruch nowy wyjść może od jednostek, związanych ze sobą organizacyjną spójnią, od już wszczętego ruchu harcerskiego i gmin szkolnych. Stało się złe, że ruch harcerski ujęty został przez rząd w swe ręce, z drugiej strony jednak trzymany był on w tak niepowołanych częstokroć dłoniach, że dużo jeszcze czasu upłynie zanim ten wspinały w swej osnowie ruch rozwinie u nas skrzydła

¹⁾ G. Wyneken: *Schöpferische Erziehung. Das Ziel*. 1916. s. 128.

²⁾ Motto rocznika „für geistige Politik“, „Das Ziel“ 1919. Lipsk. K. Wolff.

do orlego lotu. Powrócić wtedy będzie musiał do bezpośredniego kierownictwa w rękach ideowej organizacji nauczycielskiej.

Dzisiaj pozytywna praca twórczego czynu na polu wychowania mieć się musi mało wyzyskanego systemu gmin szkolnych. Chodzi tylko o pole działania.

Szkola rządowa, czy prywatna?

Samo się przez się nasuwa, że szkoła prywatna ma możność rozwinięcia większej niezależności. Ale u nas? Jeśli weźmiemy pod uwagę egzystencję materialną takiej szkoły, musiałaby ona szukać oparcia w społeczeństwie. Reprezentowałoby ono może demokratyczne prawo większości, ale gwałciłoby zbyt już często "prawa ludzkie", wolności przekonań i sumienia. Szkoła zaś, utrzymywana przez jednostki byłaby niedostępna dla tych najliczniejszych warstw naszego narodu, z których właśnie należałoby wydobyć utajoną energię potencjalną kultury polskiej. Pozostaje więc szkoła rządowa, pod opieką Rady Wychowania Narodowego, złożonej z pedagogów i mężów nauki będących wcieleniem najwyższych wartości kultury narodowej. Z taką gwarancją inicjatywa jednostek stwarzałaby szersze podstawy dla twórczego czynu wychowania.

Teza prof. A. B. Dobrowolskiego¹⁾ głosi, że „wychowanie obywatela polskiego prowadzić należy w kierunku wyrównania braków i wykorzenia wad tradycyjnych”. Punkt wyjścia w wychowaniu nie może być negatywny, jak powyższy w stosunku do przeszłości, ale konstruktywny. Wychowanie narodowe w ten sposób układa się u prof. Dobrowolskiego w kierunku zapełniania luk w syntezie historycznej Polski i w ujęciu typu Polaka.

Wysuwają się w takim sposobie traktowania rzeczy poważne niebezpieczeństwa, a więc: synteza historyczna i indywidualna, opierająca się na niezbyt bogatym materiale rzeczowym. Tracić to będzie subiektywizmem, czego program wychowania zawierać nie powinien; owa zaś „polskość” nadto może wypierać będzie człowieka, jako takiego, słowem usunąć nas od zgodnej współpracy kultury ogólnieuropejskiej i od twórczej rywalizacji duchowej narodów.

Raczej musimy zrozumieć i ustalić, co stanowi istotę człowieka nowoczesnego i kultury dzisiejszej i od tego uzależnić ujęcie ideału wychowawczego. Ten czysty, ludzki ideał znajdzie dla siebie dosyć poparcia w duchowym dorobku naszej kultury. Jeżeli zaś w ogólnoludzki ideał wniesiemy coś odmiennego, coś swoistego, to rzecz ta właśnie stanowić będzie podstawę rozwoju naszego „narodowego wychowania”, które dopiero stwarzać się będzie. Taki program musi określić sobie naród, żyjący życiem niepodległym.

Naturalnie musimy mieć na uwadze program na dziś, jeżeli chodzi o realizację ideału wychowawczego. Szereg konieczności państwowych wysuwa się siłą faktu bieżącego życia na plan pierwszy, domaga się załatwienia szybszego, niżby należało, radykalniejszego, niżby było wskazane. Że wszystkie te rzeczy zbie-

¹⁾ Przegląd Pedagogiczny 1920.

gają się dokoła życia społecznego, etyki i intelektu, jak chce p. A. B. Dobrowolski, z tem zgodzić się można; że we wszelkich poczynaniach przyszłych naszego życia państwowego rozstrzygać będzie wartość osobista człowieka, który to wszystko robić będzie, to kwestji zdaje się nie ulega.

Jak jednak dzisiaj rozwiązać praktycznie tę sprawę w naszych warunkach?

Ster pracy musi być ujęty przez jednostki, dla których „ideał wychowawczy” nie jest rzeczą obcą i li tylko dodatkiem do rutyny pedagogicznej. Walczyć o to muszą organizacje zawodowe, przedstawicielstwo narodu w osobach, wychodzących ze sfer nauczycielskich, o tem mówić winna prasa, rozumiejąca najistotniejsze zagadnienia życia bieżącego. Szkolnictwem nie mogą kierować wyszkolone manekiny! Kto chce wychować człowieka, musi sam być człowiekiem, w pełnem tego słowa znaczeniu. Dlatego zerwanie ze wszelkimi nawykami szablonów, to musi być krok pierwszy w realizacji ideału wychowawczego.

Ministerstwo nasze w dotychczasowych swych enuncjacjach dokładnie i słusznie sprzegło w jedno ogniwo wychowanie i nauczanie. Z tem wszystkim uczuwa się obecnie silniej, niż kiedykolwiek, że sam przedmiot nauczania, nie jest dostatecznym środkiem wychowawczym. Życie doprasza się zmian, zmniejszania lub powiększania zakresu nauki, różniczkowania i t. d. Mamy do czynienia z daleko posuwającym się ruchem na polu metod nauczania, gdzie system „szkoły pracy” zdobywa dla siebie miejsce pierwsze. Nadto encyklopedyczność wiedzy, podawanej przez szkołę, wywołała odruch w kierunku skupienia jej organizacyjnego w tzw. „*Einheitschule*”. Znalazła ta zasada, głoszona zresztą i przez polską myśl pedagogiczną, zastosowanie w formie, określonej przez G. Kerschensteinera: „Jednolitość wychowania polega nie tyle na jednakowych formach urządzeń szkolnych, ile raczej na wspólnych ideałach wychowawczych, ożywiających tak konieczną różnorodność organizacji szkolnej i typów szkolnych”. Jest to mniej więcej owa „podstawa wychowawcza” rządowego projektu szkoły średniej, jest to owo podporządkowanie wiedzy, dawanej przez szkołę, poznaniu m. i. „Polski współczesnej”, jest to wreszcie jakaś „swojskość”, zalecana przez programy rządowe. Czyż to jednak rozwiązuje całą sprawę? Wszystko raczej tylko mówi o przeżyciu się form dawnych systemów wychowawczych i stwierdza fakt, że trzeba nareszcie po „formy sięgać nowe”, aby wychować nowe pokolenie, doskonalsze i lepiej przygotowane do życia niż obecne. Ale nie trzeba zapominać, że wiąże się wychowanie z całokształtem spraw społeczno-politycznych w sposób najściślejszy. Tylko państwo, które posiada oryginalną, własną myśl państwową, na której buduje swoją polityczną przyszłość, tylko to państwo może się zdobyć na oryginalny, życiowo uzasadniony ideał wychowawczy.

Naszemi rządowymi projektami oraz propozycjami p. A. B. Dobrowolskiego kierowała potrzeba chwili; „*civis bonus et sapiens*”, posiadający „*virtus*” staropolską w najczystszych jej przejawach,

to miało być osnową naszych poczynań na polu wychowania pokoleń.

Czy weźmiemy ową „podstawę wychowawczą“, ów „warsztat rozwoju umysłowego młodzieży“, mający nadać „umysłowości pewien określony charakter“, czy też weźmiemy ową „polskość“, „narodowość“ i t. p. wszystko wskazuje na potrzebę chwili i ta usprawiedliwia powstanie haseł aktualnych.

Ale obok tego nie możemy zapominać, że czasy obecne, po tym kataklizmie dziejowym, jakim była wojna europejska, niosą nam wielką przemianę w dotychczasowym rozwoju kultury, że urodził się nowy człowiek i on to kiedyś zbuduje „ogromny swego kościoła“. Skłóciły się ze sobą dwa pierwiastki: „materja“ i „duch“, a wśród „skłóconych żywiołów waśni“, rodzi się człowiek czynu i pracy twórczej. Ideał wychowawczy i praktyka szkolna muszą koniecznie szerszego zaczerpnąć oddechu, sięgnąć do inicjatywy twórczej pedagogów dzisiejszego świata.

Jedną z dziedzin, którą trzeba w pierwszej mierze opanować są organizacje młodzieży. Emanacja czystej nauki w jakiegokolwiek gruntownej formie, sięgająca bądź to w dziedzinę intelektu, bądź charakteru przyobleka się w kształty konkretne i usamodzielnia. W ten sposób powstaje ów pęd organizacyjny samej młodzieży, który szkoła chce przystosować i wchłoniąć w swój organizm, uzgodnić z tą formą, jaką narzuca jej rutyna i tradycja. Tymczasem w każdej takiej szkole wyczuwać się będzie, że między nią, a młodzieżą istnieje luźny związek, jeżeli nie rozdziewiek, że ci wychowankowie żyją swoim życiem, a szkoła, jako organizm zbiorowy, swoim. Wpływ wychowawczy wewnątrz i na zewnątrz przelewa się przez palce i nic nie stwarza trwałego, bynajmniej nie jest „rzeźbiarką“ młodości; dopiero życie poza szkołą dorabia człowieka na swój sposób, zależnie od osobnika i warunków.

Trzeba sobie szczerze powiedzieć, że życie młodości ma swoje dla siebie oblicze i, że ono właśnie stanowić musi punkt wyjścia we wszelkich poczynaniach wychowawczych. Nauczyciel-wychowawca musi to życie dobrze poznać i pokochać i kierować się jedynie sumieniem własnem, służąc ideałom prawdy i piękna.

Szkoła winna się starać nadać całości tego życia takie właśnie formy, w których to życie płynąćby mogło swobodną, sobie właściwą falą.

Gminy szkolne o dobrze przemyślanym ustroju wraz z harcerstwem mogą w szkołach i bursach objąć treść życia młodzieży.

Ideologia harcerstwa i gmin szkolnych znaleźć winna dla siebie wyraz w ramach organizacyjno-ustrojowych. Obniżenie poziomu dzisiejszej młodzieży nakazuje, aby te rzeczy były zainicjowane przez doświadczonych ideologów-wychowawców. Trzeba odrazu uchylić owo dążenie do naśladowania starszych zarówno w formie, jak treści. Nie oznacza to bynajmniej jakiegoś zerwania z formami, w których organizacyjnie układa się życie społeczeństwa wogóle. Są pewne formy, które uświęcone tradycją i po-

stępem ludzkości, są wyrazem kultury, cywilizacji zbiorowej; tylko przybrać będą one musiały w konstytucji szkolnej charakter, jak mówi Mickiewicz¹⁾ „jakby obrządku religijnej ofiary“, do której przystępuje się: „z oczyszczonem sumieniem, w skupieniu i wzniesieniu ducha“.

W metodzie nauczania zasady „szkoły pracy“, w organizacji wewnętrznej gminy szkolne i harcerstwo stworzą ze szkoły swoiste państwo młodości, którem pokieruje „miłujący dusze ludzkie“, nauczyciel.

Nie będzie to żadna kopja tego, czem żyje państwo starszych, lecz coś, co duchem wyrasta z „zapału, tworzącego cud“, gdzie „miłość ogniem zionie“, gdzie jedność i szczęście, myśli i duchy w jedno zebrane ognisko, stwarzają „rajską dziedzinę pludy“.

Al. Patkowski.

Gmina Szkolna

jako forma samorządu uczniów.

Artukuł pt. „Szkoła wychowawcza“ (Ruch Pedagogiczny, kwiecień—maj 1921), którego praca niniejsza jest dalszym ciągiem, zakończyliśmy konkluzją następującą: „Problemat szkoły wychowawczej, narzucony przez samo życie współczesne, rozwiązać da się w zakresie szkoły jedynie przez wychowawcze wyzyskanie niewyzyskanych dotąd zupełnie lub częściowo tylko wyzyskanych czynników szkoły tj. nauki, karności i zbiorowości, — najsukuteczniej w postaci opartej na tzw. samorządzie organizacji klas, jako jednostek wspólnoty życia i pracy szkolnej“.

Należałoby tedy zająć się z kolei omówieniem tej organizacji, jej pedagogicznego znaczenia, przywiązanych do niej nadziei i już osiągniętych rezultatów a wkońcu tyle ważnej kwestji zasad i metod wychowawczych. Takie jednak ujęcie sprawy i zbyt daleko by nas zawiodło i powtórzyć zniewoliło rzeczy wielokrotnie już omawiane. Bardziej zajmującą będzie droga, którą tu obrać chcemy, okazując rozmaite formy i typy organizacji samorządnej, jakie się w szkołach w biegu czasu wytworzyły. Będzie to rzut oka na ich historję a zarazem — zapewne niezupełny — przegląd.

* * *

Rzecz ciekawa, że już w XVI. i XVII. wieku — a zatem w okresie renesansu wzgl. humanizmu, oznaczającego rozbudzenie się pod względem kultury starożytnej ducha nowożytnego — bynajmniej nie w najsłabszej mierze także w dziedzinie pedagogicznej, — znajdujemy rodzaj samorządu w szkole, pojętego jako współpraca i pomoc samych uczniów w czuwaniu nad porządkiem szkoły i nauką. Dość wspomnieć tzw. dekurjonów, monitorów oraz używanych nieraz do zastępowania nauczycieli tzw.

¹⁾ „Kurs lit. słow.“ 1842. L. V. 7. I.

podnauczycieli (hypodidaskaloi). Najpełniejszą taką organizację, wzorowaną na ustroju republiki rzymskiej, wprowadził słynny pedagog śląski Walenty Friedland Trotzendorf, rektor z Goldbergu (1490—1556), który sam występował w tej republice szkolnej jako *dictator perpetuus*, poszczególnych zaś uczniów mianował „ekonomami”, „kwestorami”, „eforami”. Ekonomowie czuwali nad porządkiem domowym, kwestorowie nad pilnością uczniów, eforowie zaś nad porządkiem przy stole. Są d sprawował tzw. senat, mianowany na okres jednego miesiąca a składający się z 1 konsula (rajcy), 12 senatorów i 3 cenzorów. „Jeśli, który z uczniów coś zbroił, musiał się stawiać przed tym senatem. Podczas obrad sądowych bywał obecny Trotzendorf i surowo czuwał nad tem, by wyroki senatu były wykonane”¹⁾. Nie był to jednak mimo republikańskich pozorów samorząd w ścisłym tego słowa znaczenia; urzędnicy bowiem nie pochodzili z wolnego wyboru uczniów „obywateli”, lecz z woli i mianowania nauczyciela wzgl. rektora czy dyktatora.

Czysto republikański ustrój natomiast znajdujemy później w tzw. filantropinach (w. XVIII), odpowiadających mniej więcej dzisiejszym internatom, „ogniskom wychowawczym na wsi”, „wolnym gminom szkolnym” i innym; w nich bowiem sami wychowankowie uchwalali prawa i ustanawiali kodeks karny i sami go wykonywali. Nauczyciel miał tylko prawo proponowania, pozatem zrównany był w prawach z uczniami.

W tym związku nie od rzeczy będzie wspomnieć o naszych rodzimych w tym względzie tradycjach tj. nadewszystko o Komisji Edukacyjnej i o „Liceum Krzemienieckiem”. — Komisja Edukacyjna kontynuowała niewątpliwie pewne świeże jeszcze podówczas tradycje szkolnictwa polskiego; wszakto już w dawnych szkołach polskich istniała instytucja „prymosów” tj. uczniów lepszych, którym oddawano w dozór po jednej ławce i którzy w nieobecności nauczyciela przesłuchiwali kolegów; wszak już Konarski w zreformowanych przez się szkołach pijarskich ustanawiał samorząd, tworząc sądy złożone z uczniów i profesorów o bardzo rozległych prerogatywach, bo nawet z prawem rozpatrywania spraw między uczniami a profesorami. Wprawdzie wyroki tych sądów były bardzo surowe, wszelako przesada w uprawnieniu sądów uczniowskich srodze się pomściła, bo „pono i nauczyciele niekiedy wysłuchiwać musieli gorzkich prawd z ust uczniów, zanoszących na nich skargi”²⁾.

Te tradycje, jakoteż niewątpliwy wpływ pedagogii filantropinistów³⁾ znalazły wyraz w „Ustawach Komisji Edukacyjnej”. Ustawy te przepojone na wskroś duchem wychowawczym i tak znakomicie antycypujące współczesną anglosaską i Foersterowską

¹⁾ Foerster: Szkoła i charakter. str. 159. (na podstawie dzieła Justa: „Schulleben und Charakterbildung” Osterwiek 1907), por. nadto: Toischera artykuł w piśmie „Pharus” 1913. I. II. str. 548 i n. (historja samorządu).

²⁾ Uwaga: W pol. przekładzie „Szkoła i charakter” str. 163.

³⁾ P. wstęp L. Skoczylasa do „Ustaw”. Lwów. 1917.

„naukę o życiu“ i ideę wychowania moralnego nie przez poznanie samo ni uczucie, lecz przez „wprawianie w dobre obyczaje“, a więc przez praktyczne ćwiczenia, w pełnem już rozumieniu idei samorządu w dużym stopniu pociągają do współpracy naukowej i wychowawczej samych uczniów. I tak w rozdz. XV. „klasy i nauki“ ust. II. czytamy: „Z tych uczniów, którzy się bardzo dobrem postępowaniem a mianowicie obyczajnością i rzetelnością, oraz nauką zalecą, wymieni nauczyciel Dekurjonów, którymby dziesięciu spółuczniów wydzielonych wydawało lekcje i przez nich nauczycielowi podawało kompozycje i inne ćwiczenia. Dekurjonowie podadzą Profesorom na tablicy przy imieniu każdego z swego wydziału sprawę, jako z tych każdy powinność szkolną wykonał lub nie. Dwaj będą Decuriones Decurionum, podług dwóch stron, na które się uczniowie dzielą w szkole. Do Dekurjonów należeć będzie zapisywać dobre i złe noty spółuczniów, oraz mieć oko na ich sprawowanie się w szkole“.

Przedziwnie dojrzały i nowoczesny w swej pedagogicznej mądrości jest cały rozdział, odnoszący się do tzw. „nauki moralnej i prawa“. W rozdziale tym, zalecającym jak najsiłniej prócz „instrukcji moralnej“ i „edukację moralną“ brzmi ustęp 5-ty: „Ponieważ, jako jest pod rozdz. XXIV“. Sąd, kary, nagrody“, nauczyciele mogą mianować z pomiędzy uczniów do rozsądzania i ugadzania w mniejszej wagi sporach i przewinieniach szkolnych spółuczniów, albo ciż sami upraszać i wybierać takowych polubownych sędziów, a w pierwszych przypadkach osądzeni mogą nie przestawać na zdaniu sędziów wyznaczonych, a wntczas wytoczenie i odwołanie sprawy pójdzie przed Profesora moralnej nauki. W tym razie, najscislej trzymając się sprawiedliwości, a przykładem i uczynkiem samym najdzielniej wspierając naukę swoją, spór rozejmie, winie, karę i należyte za krzywdę zadość uczynienie wymierzy, wytknie, w czym sądzący omyłkę lub przestępstwo popełnili, i te, podług okoliczności, sprostuje i zgromi“. Dokładniej o tym sądzie jest mowa w równie doskonałym rozdz. XXIV. „Sąd, kary, nagrody“ ust. 6.

„Przełożeni szkolni jak najbardziej około tego czuwać powinni, aby mwawiać w uczniów jak największy wstręt kłótni, zawziętości, gniewu, wprawiać ich także w przebaczenie wzajemnych uraz, a zwłaszcza z prędkości popełnionych. Niechaj uczniowie, nie mogąc się sami pojednać, obierają sobie rozejmców i pojednawców z pomiędzy spółuczniów swoich, na których postanowieniu większośćią zdań uczynionem, przestawać koniecznie mają; a gdy tego między sobą nie uczynią, rzecz się do nauczyciela moralnej nauki wytoczy. Ten trzech sędziów z pomiędzy uczniów mianować będzie; a gdyby na ich zdaniu strony uspokoić się nie chciały, sam nauczyciel moralnej nauki w rozeznanie rzeczy wniedzie, i podług okoliczności albo u sądzących błąd, lub przestępstwo sprostuje lub zgromi, albo spornych do przestania na dobrym sądzie przymusi, i za niepotrzebne wywołanie postrofuje“. Widzimy tu tedy ideę samorządu znacznie już rozwiniętą i to w dwu kierunkach: administracyjnym i sądowniczym. Pierw-



szy dział przypadał tzw. dekurjonom, drugi był bardziej skomplikowany, bo zawierał trojaki stopień: jednanie się dobrowolne, sąd współuczniów mianowany przez nauczyciela, oraz sąd przez obie strony wybierany. (Zwrócić należy wszelako uwagę, że nie idzie tu o sąd stały, lecz każdym razem przygodnie stwarzany). Dalej już samorząd uczniów ustawał, wkraczał zaś sąd czynników pozasamorządnych, więc nauczyciela nauki moralnej, z prawem odwołania się od tegoż do Prefekta, od tegoż do Rektora, od tego zaś do Wizytatora i Rektora Szkoły Głównej (tj. Uniwersytetu, do którego zakresu dana szkoła należała, — to ostatnie tylko w wypadku ekskluzji).

Niezwykle ciekawą i jakby z dzisiejszych wyjętą czasów jest znana w dziejach pedagogii polskiej historia rozłamu, jaki nastąpił między Czackim a Kołłątajem, — właśnie na punkcie i z powodu sądów uczniowskich¹⁾. Otóż idąc w ślady Trotzendorfa i wzorów XVIII. w. zaprowadził Czacki w tajemnicy przed przyjacielem swym i najgorliwszym współpracownikiem Ks. Kołłątajem w Liceum Krzemienieckim „sąd uczniowski“, obmyśliwszy dlań ustawy z 5 paragrafów złożone. Trzech cenzorów czuwać miało nad zgodliwością obywateli; obowiązkiem ich było jednać ugodowo sprawy sporne; w ten sposób chciano zapobiec pieńactwu; dopiero gdyby ugoda do skutku nie doszła lub wina była publiczna, mieli cenzorowie obowiązek wnoszenia skargi przed sąd, przyczem każda sprawa musiała wprzód rozpatrzoną być przez dyrektora lub prefekta i albo zatrzymana do osądu zwierzchniego albo odesłana do sądu samorządnego uczniów.

Sąd ten, składał się z 4 członków: prezesa, którym był sam Czacki, oraz 3 sędziów, wybieranych zapomocą tajnego głosowania jedynie przez i z pośród uczniów starszych tzw. kursistów tj. słuchaczy jednego z trzech dwuletnich kursów, i tych też kursistów tylko sąd ten sądził. Chodziło Czackiemu o rzecz tak nowocześnie, jak o przygotowanie uczniów do samodzielności i przyszłej wolności obywatelskiej oraz o podniesienie karności przez oparcie jej na „punkcie honoru“. Toteż zniósłszy na kursach „kary niewolnicze“ tj. chłostę i karcer, żąda, by kara zasadniczo nigdy nie obrażała uczucia godności człowieczej w uczniu przeciwnie, podnosiła ją raczej, upokarzając chwilowo. Z przewinien wzięto pod uwagę następujące: „złe uczenie się, jako następstwo lenistwa i niebywania na lekcjach, nieposłuszeństwo i krnąbrność, winy przeciw obyczajom, podniesienie ręki lub uderzenie ze złości, użycie obelżywych wyrazów, nadto: palenie, grę w kostki, pijaństwo, niepunktualność“²⁾.

¹⁾ Por. 1. Koysiewicz: Korespondencje Czackiego z Kołłątajem. T. IV. str. 79.

Ks. Hugo Kołłątaj: „Uwagi nad pismem, zawierającym w sobie ustawy szkolne pod tytułem: Sąd uczniów gimnazjum Wołyńskiego“.

M. Rolle: „Ateny Wołyńskie“.

P. Chmielowski: Tad. Czacki (Encyklopedia Wychowawcza T. III. str. 209).

Anna Grudzińska „Gminy szkolne“ (Ruch Pedag. 1913. Nr. 6).

²⁾ Karbowiak; Ks. Hugo Kołłątaj a sądy uczniów. (str. 10).

Na przewinienia te nakładał Czacki wzgl. ustanowiony przez niego Sąd kary, starannie obmyślane a zmierzające — mimo a raczej dzięki wyłączeniu z nich chłosty i karceru — do oddziaływania na poczucie godności u ucznia; oto bądź „odbierano zaszczytną oznakę czyli szpadę, osamotniono danego ucznia, zawieszano w prawach uczniowskich, okrywano krepą nazwisko ucznia“, bądź w ostatecznych razach „wydalano bez świadectwa szkolnego“ lub „ogłaszano nazwisko ucznia we wszystkich szkołach na Rusi“ (Grudzińska o. c.).

Otóż wobec tego pomysłu zajął ks. Hugo Kołłątaj stanowisko wręcz odporne. W „Uwagach nad pismem“ dowodzi niewłaściwości pedagogicznej a nawet szkodliwości takiego sądu, jaki utworzył Czacki. Godząc się na potrzebę teoretycznej znajomości prawa, nie sądzi Kołłątaj, by wychowanie moralne i obywatelskie wymagało koniecznie praktycznego ich stosowania w sądach uczniowskich. Wystarczy zdaniem jego „dobra nauka moralna i dobre przykłady“. Potęgując bowiem wrodzoną Polakom skłonność, sądy takie „mniej więcej koniecznie prowadzą do pieniactwa i obudzają smak do niego“. Raczej wszelkiemi sposobami niechać by należało wszelkich praktyk prawniczych między młodzieżą szkolną a zaprawiać ich do pojedynawczości, „darowania uraz, ustąpienia nawet swojej krzywdy“. Gdyby zaś zaszła potrzeba konieczna, radzi Kołłątaj złożyć sąd p o l u b o w n y, przez samych zwaśnionych wybrany, a więc od wypadku do wypadku. Nie godzi się też Kołłątaj żadną miarą na to, by takie winy, jak, „złe uczenie się oraz nieposłuszeństwo i krnąbrność“, winy tedy nie wobec kolegów, lecz wobec nauczycieli i szkoły popełnione, należeć miały do sądu uczniowskiego, „lecz zawsze i prosto należeć powinny do zwierzchności szkolnej, inaczej nie utrzymała by się subordynacja“. Karę cielesną znieść można wedle Kołłątaja — i bez sądów, zależy to głównie od wychowania domowego, zresztą możnaby chłostę ze szkoły przenieść do domu. A jeśli idzie o przysposobienie uczniów do przyszłej wolności obywatelskiej, to mogą uczniowie wybierać sobie urzędników, jako to cenzorów swego postępu w naukach i zachowaniu, marszałków tj. kierowników gier, zabaw i musztry, urzędników odwiedzających ubogich i chorych, zbierających dla nich datki itd. „Lecz ile możliwości nie trzeba by obierać sędziów i nie sprowadzać między uczniów żadnych formalności procesu“.

Motywy to w samej rzeczy niezwykle poważne i zasługujące i dziś jeszcze, jeśli nie na zupełne uznanie, to w całej pełni na uwzględnienie, nie straciwszy, zwłaszcza na gruncie polskim nic ze swej aktualności.

Okres niewoli politycznej,* będący zarazem okresem zastoju w samodzielnej twórczości pedagogicznej polskiej, przerwał również tradycje „Samorządu uczniowskiego“. Otrzymaliśmy szkołę obcą, bądź wprost i całkowicie złą, jak rosyjska, bądź nienarodową i jednostronnie „naukową“, jak austriacka lub pruska. Na samorząd w niej miejsca nie było. — Idea jednak sama nie zagięła. Oto jak jeden z niewątpliwie najgłębszych i najoryginal-

niejszych pedagogów polskich Br. F. Trentowski z pełną już świadomością i w sposób zgoła nowoczesny ideę samorządu szkolnego uzasadnia w swej „Chowamcie“ (t. I. str. 449): „Autonomja jest jedynem prawodawstwem godnem człowieka i zdolnem go najistotniej zobowiązać; podług jej rozkazów i zakazów działamy z radością, rozkoszą i pewną pychą. Wychowanec, który wyszedł z takiej szkoły, nauczył się być prawom własnym posłusznym, będzie więc umiał panować nad sobą i rządzić się podług raz przyjętych zasad, będzie usposobiony do stania się człowiekiem charakteru“. — W innym zaś miejscu (t. I. str. 448) niemniej przekonywująco broni instytucji sądów uczniowskich. „Skoro który z twych wychowanców — mówi — przekroczył, zgromadź jego rówieśników i niechaj go sądzą! Każdy pragnie być sądzony od równego sobie: król od królów, uczony od uczonego, a więc dzieci od dzieci. Wyrok zapadły mniej tu winowajcę oburzy, niż gdybyś ty go sam wydał i zrobi na nim nierównie większe wrażenie. Sądy te przysięgłe zamieniaj natychmiast na sejm, tę warownię wszelkiej rozumnej wolności. Niech wychowawcy sami sobie prawa nadają; ty masz być tylko sejmu tego sekretarzem i praw stróżem. Oni są od Boga przeznaczeni do autonomji, ćwicz więc ich w niej od młodu! Co oni postanowili, ty jako władza wykonawcza czuwać będziesz, żeby z honorem istniało i w każdym zdarzeniu z siłą należytą wystąpić mogło“¹⁾.

Jestto zdumiewająca zaiste antycypacja nie tylko samej idei samorządu szkolnego, lecz tej jego formy krańcowej, radykalnej, jaka dopiero pod koniec XIX w. wybujała w Ameryce, ażeby stamtąd dopiero drogą powrotną przenieść się do Europy i tu jako rzecz nowa, acz mocno zmoderowana zapuścić korzenie.

Wyrosła zaś ona w Ameryce zupełnie samorzutnie i na podłożu swoistych zgoła założeń. Założenia te, natury politycznej i społecznej omówiliśmy już pokrótce i ogólnie w poprzednim artykule „O szkole wychowawczej“ (p. w.). W Ameryce szło z jednej strony o to, by w „szkole wychowawczej“ utworzyć ostoję przeciw demoralizującym i destrukcyjnym wpływom życia w ogniskach wielkomiejskich, z drugiej zaś o przysposobienie do przyszłego życia społecznego i obywatelskiego, opartego na zasadzie bezwzględnej demokracji. W amerykańskiej szkole oddawna zrozumiano, że wobec konstytucyjnego ustroju życia nowoczesnego despotyczna czy automatyczna zasada karności szkolnej stała się anachronizmem pedagogicznym. To też karność tę zaczęto zasadzać nie na przymusie i groźbie, lecz na poczuciu godności własnej (self-respect) i zorganizowanej opinii publicznej klasy, jako wyrazu solidarności zbiorowej, którą to metodą uzyskiwano rezultaty o wiele lepsze, niż zapomocą t. zw. metod represyjnych. Metoda ta przyjęta się też znacznie wcześniej, zanim jeszcze z całkowitą świadomością wykiełkowała idea „selfgovernmentu“

¹⁾ Wedle artykułu H. Rowida: „Samorząd uczniów w szkole“ (Ruch Pedag. 1917, luty). — Por. tegoż autora: „Podstawy pedagogiki Trentowskiego (Nakł. „Książnicy T. N. S. W.).

szkolnego, wyraźnie już zmierzająca do społecznego i obywatelskiego wychowania w duchu nowoczesnej demokracji. I znowu idea ta w stadium pierwiastkowym istniała zrazu jako niezorganizowana jeszcze zasada wychowawcza, ażeby potem dopiero dojść do pełnej formy „*school-city*” (gminy szkolnej). Dziś system „*school-city*” jest niemal obowiązującym w całym szkolnictwie amerykańskim. Dzieło to bogatego farmera Mr. William Gilla, który życie swe tej idei poświęcił, widząc w niej zbawczy środek przeciw ogólnej korupcji, obojętności obywatelskiej i upadkowi społecznej moralności, zagrażającemu powszechną epidemią społeczeństwu amerykańskiemu, a mającemu swe ognisko w wielkomiejskich dzielnicach nędzy. — Lecz nie Gill był twórcą pierwszych zaczątków ruchu autonomicznego w szkolnictwie amerykańskim. Poprzedzili go na tem polu inni, głównie William George, kupiec, oraz słynny pedagog John Devey.

Pierwszy z nich utworzył w r. 1895 w Treeville, miejscowości położonej o parę godzin od Nowego Jorku, kolonję dla bezdomnych, waleśających się chłopaków, których wychować i odrodzić pragnął zrazu zapomocą zbawczego wpływu słońca, zieleni, swobody. Gdy jednak sama ta metoda „naturalna” okazała się bezskuteczną, a nawet wręcz szkodliwą wobec zdemoralizowanych i niekarnych wychowanków, wszelka zaś dyscyplina represyjna zła nie umniejszała, wprowadził George sąd autonomiczny, zyskując w nim odrazu doskonałe narzędzie ładu. Drugą taką zbawczą zasadą okazała się zasada: „nic bez pracy”, dzięki której banda niesfornych i rozwłóczonych dzieci zamieniła się w uporządkowaną kolonję dzielnych pracowników, a Treeville zasłynęło wkrótce jako dziecinne „miasto pracy” i doskonały zakład wychowawczy¹⁾.

Ideę George'a podjął Devey, twórca zasady „nauki czynnej” (*learn by doing*), a za nim o wiele szczęśliwiej William Gill.

Gill sam utworzył system bardziej złożony i przesadnie naśladujący urządzenia państwowe, t. zw. „*school-state*”, (państwo szkolne); państwo to składa się z gmin, obejmujących jedną lub więcej klas; najwyższą instancją jest parlament z wyborów powszechnych pochodzący, do którego każda klasa wysyła po 2 przedstawicieli, a który uchwała ogólne przepisy i prawa. Sądownictwo z wielu izb złożone, posiada własny kodeks. Nauczyciel czuwa jeno nad całością, poucza, objaśnia, poprawia, nie wysuwając jednak swojego autorytetu. Jestto rząd pełny *lege artis*, z całkowitem uprawnieniem do zawiadywania szkołą, jako wspólną własnością uczniów. Dodajmy do tego nader liczną biurokrację, a będziemy mieli obraz małego państwa, z którego potem „obywatel” przechodzi wprost do państwa wielkiego.

Odmiernym nieco jest system inny t. zw. *Lagrange-city*, stosowany w Ohio, w Stanie Toledo. Zasadnicza różnica między systemem Gilla a nim na tem polega, że system *Lagrange-city* wprowadza nie rząd całkowity uczniów, lecz tylko współudział

¹⁾ A. Grudzińska; o. c. str. 116 i n.

uczniów w rządach. Szkoła cała tworzy jedną gminę, każda klasa jeden obwód. Uczniowie z wyjątkiem klas najwyższych mają czynne prawo wyborcze, bierne zaś tylko uczniowie 2 klas najwyższych. Z pośród najwyższej pochodzi „burmistrz” (The Mayor). Wybory odbywają się dwa razy do roku. Na zebraniu przedwyborczem wygłaszają mówcy przemówienia za i przeciw kandydatowi. Na osobnem zebraniu przedstawia się burmistrz „narodowi” i wygłasza swój program. Prócz niego wybiera się inspektora zdrowia, skarbnika i sekretarza. Inspektor zdrowia dobiera sobie 2 asystentów. Wszyscy ci urzędnicy konferują od czasu do czasu z dyrektorem zakładu, który w tajemnicza ich w rządy demokratyczne, potrzeby zakładu, arkana porządku i t. d. Co miesiąc odbywają się „zebrania obywatelskie”, na których urzędnicy zdają sprawę ze swego urzędowania i ze stanu zakładu¹⁾.

Te dwa systemy reprezentują typowe formy amerykańskiego „samorządu szkolnego”, w którym rażą nas zapewne nadmierna przewaga elementu formalno-prawnego i politycznego. W całej pełni jednak uznać w nich należy to, co w nich jest najistotniejszym, t. j. zasadę zorganizowanego samorządu. I ta zasada właśnie, a nie typ organizacji, przyjęła się dziś wszędzie: w Anglii, Niemczech, Szwajcarii, b. Austrii, a także i u nas.

Ciekawe są doświadczenia szwajcarskie: dowiodły one, że nigdzie a zwłaszcza w pedagogii ślepe naśladownictwo obcych urzędzeń nie może być wskazaniem, że natomiast wszędzie i zawsze idea i kształt jej wyrastać muszą organicznie z przyrodzonych warunków lokalnych, odrębnych właściwości psychicznych i kulturalnych danego kraju i narodu. To też nie dziw, że kiedy zaprowadzono w niektórych szkołach szwajcarskich (np. w szkołach kantonu Thurgau) samorząd całkowity na sposób amerykański, rezultaty nie mogły być zachęcające; dało to jednemu z tamtejszych pedagogów powód do ostrej przeciwko samej idei samorządu polemiki: „Gdzieniegdzie — powiada on — wprowadzili młodzi nauczyciele t. zw. państwo szkolne. Wglądawszy w te instytucje bliżej, nie możemy jej darzyć sympatią i ostrzegamy usilnie przed tem, by tego rodzaju igraszkom poświęcać część drogiego czasu szkolnego”²⁾.

O nieudanych próbach, poczynionych w szkole realnej w Zurychu, czytamy również w „Archiv für Pädagogik” (R. III. Z. 8. str. 354). Po jednorazowej próbie z „państwem szkolnem” ograniczono tam samorząd uczniów, odejmując mu sądownictwo i otenaraz ustało wśród uczniów zainteresowanie i autorytet urzędników upadł. Stąd pospieszono czem rychlej wysnuć konkluzję: „rezygnujemy przeto z próby przeszczepienia na grunt nasz angielsko-amerykańskich organizacji szkolnych”, konkluzję niewątpliwie niesłuszną, bo, usuwając sądownictwo, odjęto samorządowi jego duszę, powtórne wino zapewne tkwiła nie w samej idei, lecz

¹⁾ Foerster; „Szkoła i charakter” str. 151 i n.

²⁾ Stölzle; „Üble Erfahrungen mit der Selbstregierung in Schweizer Schulen”. Pharus VI R. t. II. str. 469.

w jej niewolniczym i nieudolnym przeszczepieniu, skoro o tyle szczęśliwiej powiodły się próby z samorządem szkolnym w innych miastach ojczyzny Pestalozziego, o których donosi Foerster („Szkoła i charakter“), zaopatrując je uwagą: „Można sądzić z tych początków, że nie jest wcale koniecznem przenosić żywcem bez żadnych zmian urządzeń amerykańskich w odmienne warunki; daleko lepiej poprostu wciągnąć do współdziałania delegatów z pomiędzy uczniów, wybranych według ustawy demokratycznej i następnie krok za krokiem ten współdział rozszerzać, żeby coraz więcej stawał się podobnym do rządu krajowego“.

W taki właśnie stopniowy, indukcyjny niejako i przystosowany do „rządu krajowego sposób wprowadził „gminę“ pewien nauczyciel w Toggenburgu, poprzestając zrazu na wybranym przez uczniów „staroście“ kierującym odbywającymi się co tydzień zebraniami, „kronikarzu“, spisującym kronikę klasy, „kasjerze“, zarządzającym „Kasą gminną“, na którą składają się grzywny ściągane z uczniów za karę oraz na „dyrygencie“ (!) chóru, który przy otwarciu i zamknięciu każdego posiedzenia intonuje pieśń. Potem dopiero ustanowił ów nauczyciel „szefa“ klasy, będącego zastępcą nauczyciela, mianując go zrazu sam, następnie zaś wybór jego powierzając samym uczniom, a dopiero na koniec wprowadził „sądy szkolne“. Takie stopniowe zaprawianie uczniów do samorządu i organiczne, t. j. z potrzeb i pragnień samej klasy wypływające rozszerzanie go, a zarazem przystosowanie go do form rodzimych, uważać też należy za jedynie stosowne. I takie tylko „gminy“ mają wszelkie warunki bytu i rozwoju, jak tego dowodzą coraz liczniejsze głosy ze strony nauczycielstwa, pełne zachwyty i szczęścia z powodu „cudownego“ wprost działania „gminy“ na ducha klasy, postępy w nauce, karność i współpracę.

Z prób austriackich na uwagę zasługuje szczególnie gmina Prodingera, profesora w Poli i głównego jej w b. Austrii propagatora. Gmina ta spotkała się też z wielkiem uznaniem najpoważniejszych pedagogów austriackich, jak Matthias, Kauer i in. oraz ze strony X zjazdu nauczycieli szkół średnich, odbytego w marcu r. 1910 we Wiedniu¹⁾ i pobudziła do dalszych prób cały szereg pedagogów, jak Ratsam, Jarosch, Hammer i inni. W „gminie“ Prodingera otrzymują uczniowie „konstytucję“ od grona nauczycielskiego. „Obywatele“ gminy wybierają następujących urzędników: naczelnika, kanclerza, prokuratora, członków rady i sędziów. Prócz tego tworzyć sobie mogą instytucje uznane za potrzebne, jak np. radę zdrowia, komisję biblioteczną, komisję dla spraw spornych i t. d. Posiedzenia sądu i rady, na których musi być obecny członek grona nauczycielskiego, odbywają się regularnie co pewien czas; wszelkie zarządzenia muszą posiadać podpis dyrektora zakładu. Wysoce interesującym jest następujący szczegół, o którym donosi Prodingera: oto gimnazjum w Poli

¹⁾ Majchrowicz o. c. str. 393/4. — P. również prałę Prodingera samego; „Was ich mit der Schulgemeinde will?“ (Pola 1909), oraz: „Verfassungsentwurf für eine Schulgemeinde an einer Anstalt mit Schülern verschiedener Nationalität (Pola 1910).

mieściło w sobie uczniów rozmaitych narodowości: Włochów, Chorwatów, Niemców, Czechów, stale waśniących się ze sobą na tle narodowościowym. Otóż problem ten rozwiązał Prodingier w ten sposób, że w utworzonej przez się gminie zaprowadził kataster narodowościowy i każdej narodowości wyznaczył pewne urzędy, które przypadać im miały wedle klucza ściśle określonego. Pono rezultat tego urządzenia był tak świetny, że odąd wszelkie waśnie ustały, a nastąpiła całkowita harmonja.

W Niemczech z ich zmysłem organizacyjnym, z ich zdolnością do przyswajania sobie obcych pomysłów, z rozbudowanym potężnie ruchem pedagogicznym, musiała idea samorządu szkolnego, tak zresztą sprzeczna z ich przedwojennym ustrojem państwowym i ogólnym duchem szkolno-wychowawczym, przyjąć się na gruncie tęsknot reformatorskich i ulec samodzielnym odmianom. Trudno wymienić wszystkie formy, jakie samorząd szkolny w Niemczech przybrał, wymienimy tylko najgłośniejsze nazwiska i najważniejsze próby.

Na czele idzie Foerster nie dlatego, jakoby sam wytworzył jakiś odrębny typ organizacji samorządowej, lecz dlatego, że ideę samorządu w dziełach swych nieznużenie głosi, wierząc i udowadniając na dotychczasowych przykładach jej zbawienności i że ze swej strony pogłębił ją swemi genialnemi pomysłami z dziedziny wychowania społeczno-moralnego i obywatelskiego. Książki jego, to niewyczerpana skarbnica głębokich i mądrych myśli, które znać winien każdy wychowawca. Na drugim miejscu wymienić należy Kerschensteinera, znakomitego reformatora szkolnego w Monachjum, propagatora głośniejszej dziś idei i organizacji „szkoły pracy“, autora dzieł wielu, z których tu wspomnieć się godzi o dwu: „*Charakterbegriff und Charaktererziehung*“, oraz „*Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung*“. Kerschensteiner, wychodząc z pojęcia klasy, jako wspólnoty pracy, a tę wspólnotę pracy uważając za jedyny teren do wykształcenia cnót obywatelskich, wprowadził samorząd do poddanych swemu kierownictwu „Szkół dopełniających“ dla starszej młodzieży. W samorządzie tym jednak nie znajdujemy sądownictwa; polega on na samodzielnem zawiadywaniu zbiorami i warsztatami szkolnemi, oraz szkolną kasą oszczędności, nadto na tworzeniu związków sportowych, gimnastycznych, samarytańskich i t. d.

Z innych prób do ciekawych należy gmina Konrada Burckharda, nauczyciela w Bazylei, który wprowadził ją stopniowo i organicznie w przeciągu 4 lat, rozszerzając jej funkcje przy okazji rozmaitych wypadków z życia szkolnego; znamienne w jego gminie jest stanowisko nauczyciela, występującego nie jako władca, lecz jako równy, a tylko starszy i rozumniejszy przyjaciel, którego jednak dzieci sądzić mogą. Dalej zasługuje na uwagę gmina Jana Langermanna, nauczyciela ludowego w Remscheid w szkole koedukacyjnej pomocniczej dla upośledzonych. Gminę swą zaprowadził on zgoła samodzielnie bez znajomości wzorów anglo-amerykańskich i Foerstera. Punktem wyjścia było dlań spostrzeżenie, że szkole jego brakło życia wewnętrznego i bezpośred-

niego życiowego zainteresowania się młodzieży pracą szkolną. Stwierdziwszy następnie 3 działy życia szkolnego, mianowicie: codzienny porządek szkolny, kary i drobne nieszczęśliwe przypadki, ustanowił 1) wybory miesięczne urzędników, 2) sąd ławniczy oraz 3) apteczkę i powierzył je samym uczniom. Następnie jako zwolennik idei wychowania w duchu Steina-Fichtego zakupił kawałek ziemi i oddał go również dzieciom do uprawy. W ten sposób powstała podstawa do nauki pogładowej i do gminy pracy. Inny pedagog niemiecki Hepp, opierając się na długoletnich doświadczeniach z gminą szkolną, przeprowadzonych w gimnazjum realnem w Frankfurcie nad Menem oraz w zakładzie dla młodocianych przestępców w Truchselwald, oświadcza się przeciw zbytniej formalistycie amerykańskiej gminy oraz organizowaniu całego zakładu w jedno państwo szkolne, a nacisk kładzie na organizację klasy, jako gminy. On nie od razu całą gminę gotową wprowadził, lecz wywodził ją organicznie niejako, wychodząc od poszczególnych błędów indywidualnych (np. rozmawianie, oglądanie się w czasie nauki i t. d.), aż do zbiorowych w szkole i poza szkołą i naprowadzając uczniów w formie pogawędek na środki zaradcze. W ten sposób złożyła się z czasem cała konstytucja. W książce swej¹⁾ zbija Hepp zarzut, jakoby gmina osłabiała autorytet nauczyciela, przestrzegając tylko, żeby gminy nie uważać za lekarstwo na wszystkie dolegliwości szkoły i uniwersalny środek wychowawczy, i dowodzi, że gmina nie powinna być ślepem naśladownictwem organizacji państwowej, lecz wynikać raczej powinna z potrzeb życia szkolnego. Gmina jego wybierała co miesiąc naczelnika, tudzież cały szereg urzędników o ściśle określonym zakresie działania, np. czuwającego nad ładem, zeszytowego, czyszczącego tablicę, obsługującego katedrę, otwierającego okna, pielęgnującego kwiaty i t. d.

Zasługuje na uwagę również ustrój gminy, wprowadzony przez znanego dydaktyka, dyrektora szkoły realnej w Frankfurcie nad Menem Waltera, tembardziej, że gmina ta istnieje już wvżyłat 20, dowodząc w ten sposób swej żywotności; w szkole tej każda klasa stanowi gminę i wybiera swoich 3 mężów zaufania, mających czuwać nad ładem, karnością i obyczajnością klasy, tudzież stanowiących łącznik między klasą a gronem nauczycielskiem. Nadzór nad klasami niższemi mają uczniowie klasy najwyższej, której pieczy oddano cały szereg funkcji, jak: baczenie na uczniów w szkole i poza szkołą, organizowanie wycieczek, uroczystości, przedstawień teatralnych i t. d. Wspomnijmy nakoniec o gminie Dra Heckmanna w Elberfeldzie i real. gimn. w Akwizgranie²⁾, Dra Hellriegla w Stuttgarcie, wyróżniającego dwa działy służby gminnej: t. zw. „Sittenamt“ i „Ordnungsamt“; jeżeli zważymy wreszcie, że na zasadzie jaknajpełniejszego samorządu i ustroju republikańskiego oparte są również. wzorowane na angielskich

¹⁾ Die Selbstregierung der Schüler. Zurych 1911.

²⁾ Tenże; „Selbstbetätigung der Schüler“ (Monatschrift für höhere Schulen. Berlin. Luty 1910).

zakłady wychowawcze Dra Lietza t. zw. „Landeserziehungsheim'y oraz t. zw. „freie Schulgemeinden“ w Wickersdorfie Dra Wynnena; jeżeli nadto weźmiemy pod uwagę, że każdy z tych pedagogów i reformatorów, a nadto wielu innych teoretyków doświadczenia swe i poglądy na ideę samorządu szkolnego omawia w przelicznych artykułach i dziełach, to uzyskamy w przybliżeniu obraz intensywności i gorliwości, z jaką Niemcy zakrzętnęli się koło tej instytucji, widząc w niej doskonały środek do wychowania dzieci w duchu wolności, sprawiedliwości, uspołecznienia i przysposobienia obywatelskiego. Na ogół zauważyć można następujące cechy wspólne, wyszczególniające samorząd szkolny w Niemczech: 1) ulubioną formą jest nie państwo szkolne, lecz gmina, 2) gminę wprowadza się nie odrazu, lecz stopniowo się ją przygotowuje, rozszerza i dopełnia przy współpracy z samymi uczniami, 3) różnicuje się ją i przystosowuje do rozmaitych warunków lokalnych i poszczególnych celów wychowawczych.

Dziś idea samorządu szkolnego przyjęła się u wszystkich niemal narodów cywilizowanych, wszędzie znajdując gorących zwolenników i propagatorów.

U nas — jak donosi p. A. Grudzińska (o. c. str. 119) pierwszą próbę samorządu uczniów w Polsce, w sto lat po próbie Czackiego, zrobił w Królestwie ks. Gralewski w szkole przez siebie założonej. Nic jednak szczegółowego ani o tej próbie ani o innych, o których też autorka donosi, więc w szkole dyr. Pieczynisa, ani w pensji p. Wereckiej w Warszawie nie wiemy — poza tem, że wszyscy ci pedagogowie doświadczenia swe z samorządem uznali za wysoce dodatnie. Do najciekawszych należy niewątpliwie samorząd, wprowadzony przez p. Stopczykową w szkółce freblowskiej w Warszawie; — oto na wzór i za przykładem pedagoga amerykańskiego Bernarda Cronsona z Nowego Jorku (twórca pomysłu tzw. „aniołów stróżów“) powierza p. Stopczykowa starszym dzieciom opiekę nad młodszymi, którym „opiekunowie“ pomagają w nauce, robotach, przy jedzeniu itd., wdrażając się temsamem nie tylko do funkcji charytatywnej, lecz do samodzielności wogóle. Znacznie bujniej — niewątpliwie dzięki szczęśliwym warunkom — zakwitła idea samorządu w Małopolsce. Znalazło się tu wielu nauczycieli, którzy w lot pomysł „gminy“ podjęli i w życie wprowadzać zaczęli. Niestety, częstka zaledwie tych prób doszła do publicznej wiadomości. Niezorganizowana u nas należycie praca a zwłaszcza piśmiennictwo pedagogiczne nie pozwala na dokładne rejestrowanie wszelkich wysiłków indywidualnych i doświadczeń. O kilku zaledwie wiemy, o których sami założyciele zdali sprawę w pismach, jakoto: gmina Bykowskiego w VIII. gimn. real. we Lwowie, tamże gmina Pappęgo, gmina Tokarskiego w gimn. VII. we Lwowie, Cz. Mączyńskiego w gimn. pol. w Przemyślu, R. Jamrógięwicza w gimn. III. w Krakowie, H. Rowida w kl. IV. wydziałowej szkoły im. św. Jana Kantego w Krakowie, Bienenstocka w Stryju, Majera w gimn. w Jaworowie, Gürtlera w seminarjum w Zaleszczykach.

Gmina Bykowskiego (im. J. Śniadeckiego) odznacza się pewną przejrzystością i wartością organizacji. Bykowski wyróżnia 3 działy w ustroju gminy: administracyjno-finansowy, edukacyjny i sądowy. Na czele pierwszego stoi wójt, 2 rajców oraz podskarbi, zarządzający skarbem gminnym, na który składają się podatki narodowe, szkolne, humanitarne. Tu należy też Kasa oszczędności oraz Kasa zapomogowa. Dział drugi polega na wzajemnej pomocy naukowej w postaci zbiorowych korepetycji, udzielanych przez 4 „bakałarzy“, ustanowionych wedle 4 grup przedmiotów. Sąd wreszcie składa się z sołtysa i 6 sędziów. Oryginalnym jest pomysł następujący: każda z obu stron spornych wyklucza każdym razem po dwu sędziów, tak że wraz z sołtysiem zostaje 3 członków ławy. Adwokatów niema, strona oskarżona broni się sama. Sprawy uczniów wobec nauczycieli usunięto z pod kompetencji sądu. Sejmik klasowy zbiera się raz na miesiąc dla wysłuchania sprawozdań. Uchwały i wyroki muszą posiadać sankcję gospodarza klasy, wzgl. władz wyższych. „Kary“ zdaniem Bykowskiego — winny być naturalnem następstwem winy i środkiem do poprawy, — a nie środkiem represji. Prócz karcerów za spóźnianie się lub pozostawania w klasie podczas pauz polegają one na „zadośćuczynieniu z nadwyżką“, więc np. za nadużywanie tzw. „bryka“ przeczytanie dłuższego ustępu, za odpisywanie zadań matematycznych przerobienie kilku ćwiczeń (celem nabrania wprawy), za zbytek temperamentu zimna woda na głowę (lub w rękaw!), za niespokojne zachowywanie się — izolacja na czas jakiś itd.

Gminy szkolne — stwierdza Bykowski — podnoszą u członków poziom etyczny i świadomość odpowiedzialności za swe postęпки, więc przede wszystkim szczerść wobec siebie, a nawet wobec nauczycieli. Przestrzega jednak Bykowski „przed lekkomyślnem wprowadzaniem gmin, co wobec pomyślnych wyników, może nawet stać się modą“, i przed zbyt niem rozszerzaniem zakresu i obejmowaniem bez przygotowania całych zakładów; lepiej zupełnie nie tworzyć gminy, niż ją po niefortunnej próbie rozwiązać. Grono klasy musi wierzyć w skuteczność tej instytucji a chociażby zachowywać taktowną rezerwę i obojętność, jedna bowiem jednostka może rzecz całą wypaczyć. Młodzież musi pragnąć tej gminy, odczuć jej ideowy podkład i zrozumieć jej wzniosłe cele, musi doróść do zadania. Więc i jednaką gmina wszędzie być nie może, lecz winna być zastosowana do klasy w każdym poszczególnym wypadku. Wreszcie gospodarz klasy, a ten chyba winien być kuratorem, musi znać swą klasę, kochać ją i szanować, musi być gotów poświęcić jej dużo czasu i pracy. Przy prowadzeniu gminy trzeba dobrej woli, trzeba taktu, trzeba życzliwości i szczerości w obejściu, trzeba wreszcie zrozumienia młodzieży i odczucia jej ideałów. Uwagi to w zupełności słuszne i godne podkreślenia, w organizacji samej jednak dostrzegamy pewne braki: całość posiada charakter zbyt utylitarny i praktyczny, brak natomiast czynnika głębszego samowychowania moralnego i estetycznego, brak np. zupełnie wzmianki o pogadankach etycznych

w duchu Foerстера. Kary i ich określenie też zadowolić nie mogą, polegają one bowiem również jedynie na pewnym utylizyzmie w rodzaju „kar naturalnych“ Spencera, a brak w nich momentu rozeznania winy, skrucy i dobrowolnej pokuty.

Dr. Jamrógiewicz wywodzi potrzebę autonomji z przyrodzonych popędów duszy młodzieńczej: popęd do czynu i skłonność do zrzeszania się. Należy popędom tym dać ujście i pole do działania, wciągając młodzież do współpracy nad sobą. Ze względu jednak na niedojrzałość młodzieży i cel szkoły wyklucza Jamrógiewicz prawo rządzenia klasą czy zakładem, a zostawia samorząd, przyczem żąda, by samorząd był częścią wychowania wzgl. nauki szkolnej. Rozróżniając za Hellrieglem „urząd moralny“ i „administracyjny“, układa dla obu tych działów rodzaj praw i przepisów, do których przestrzegania obywatele gminy mają się zobowiązać. W pierwszym dziale takie np.: „każdy zobowiązuje się wyrabiać w sobie dobry charakter przez uprzejme zachowanie się w szkole i poza szkołą, zwłaszcza wobec rodziców i rodzeństwa“; 2) obowiązkiem każdego jest wspierać i sumiennie spełniać zarządzenia nauczyciela i urzędników autonomicznych; 3) każdy zobowiązuje się wyrabiać na tęgiego i zdolnego pracownika pilnością i uwagą na lekcjach w szkole; 4) dążeniem każdego będzie nie przyzwyczajać się do złych lub brzydkich nawyków lub odzwyczajając się od nich, gdyby je miał; 5) zaszczytnym dążeniem każdego będzie być przyzwoitym i grzecznym wobec każdego a przyjacielem towarzyszy, uczynnym dla kolegów (zwłaszcza młodszych) i dla osób starszych. W dziale II. obowiązuje się każdy przestrzegać ładu i czystości w gmachu szkolnym, w klasie, tudzież przy wychodzeniu z klasy i gmachu itd. Stąd dedukuje potem Jamrógiewicz następujące funkcje gminy:

- a) współpraceownictwo nad wyrobieniem charakteru;
 - b) pomoc koleżeńska moralna i materialna;
 - c) przestrzeganie porządku i czystości w gmachu;
 - d) przestrzeganie porządku i ładu w czasie pauz i pocho-
- dów; — a wreszcie
- e) współpraca w zarządzie biblioteką uczniów i pomoc w kierowaniu gram, sportami, wycieczkami.

(C. d. n.)

Dekalog nauczyciela*).

1. *Staraj się zjednać dziecko dla szkoły.* Dzieci powinny wchodzić do klasy z radością, powinny czuć się w niej jak u siebie w domu; tu winny rozwijać się i rozkwitać. Szkoła powinna mieć moc przyciągającą. A jeśli dziecko nie przychodzi do szkoły — szkoła winna wyjść naprzeciw niemu. Jeśli jakieś trudne warunki, nie zaś niechęć dzieci są przyczyną nie-

*) Wolny przekład artykułu Decalogue d'un instituteur „Revue Pédagogique“ Nr. 10, 1921.

uczęszczania do szkoły, obowiązkiem jest nauczyciela czy to dostarczyć dziecku środków naukowych, czy też wogóle ułatwić mu sposobność pobierania nauki, choćby kosztem największego wysiłku.

2. *Czuwaj nad zdrowiem dziecka szkolnego.* Każdego dnia stwierdzaj troskliwie stan ochędóstwa dzieci, by nareszcie używanie umywalni szkolnej stało się zbędnem przed rozpoczęciem nauki. Nie pomijaj w żadnej klasie ćwiczeń oddechowych. Nie cierp w żadnym momencie i w żadnej okoliczności wadliwej postawy ucznia. Pomnażaj ćwiczenia fizyczne i gry ruchowe, staraj się upewnić, że lekcje higieny nie są tylko martwą literą.

3. *Przedewszystkiem naucz dzieci czytać.* Jak najwięcej godzin czytania (lektury). Bez czytania niema nauki. Dziecko, które nie czyta z przyjemnością, nie uczy się też z upodobaniem. A jeśli nie czyta często, nie będzie nigdy czytało z rozkoszą. Nie będzie owocną pracą, jeśli radość nie towarzyszy jej wysiłkom. Nie doznaje zaś radości uczeń, który zaledwie wydukać coś potrafi.

4. *Pobudzaj jaknajczęściej samorzutność ucznia.* Precz z karnością, która paraliżuje rozwój woli dziecka. Stwórz gminę szkolną. Niech dzieci same pobudzają się do działania. Niechaj też same pobudzają się do myślenia. Nie myśl nigdy za nie. Zadać np. wypracowanie zbiorowe, ogranicz się do omówienia treści najgłówniejszego tematu. Szanuj osobiste poglądy i styl uczniów.

5. *Jaknajwięcej prostoty w nauczaniu, przy pomocy najprostszych środków.* Ogranicz ilość podręczników. Na stopniach najniższych nie używaj ich wcale. Na stopniach wyższych stosuj te, które autorowie i wydawcy przeznaczili dla stopni najniższych i t. d. postępuj, idąc w górę.

6. *Wprowadzaj ułatwienia do programu nauki.* Ucząc np. gramatyki, możesz pominąć wiele form nieużywanych, reguł, wyjątków, określić, bez których można się obejść w poprawnej mowie.

Nauki historii nie przeciążaj datami. Wybierz, zależnie od stopnia nauki, dziesięć, dwadzieścia, trzydzieści faktów podstawowych, których daty mają dzieci umieć. Na tym wątku tkaj żywymi opowiadaniem, które się wrzynają w pamięć, pobudzając wyobraźnię dziecka.

W geografii ogranicz ilość nazw, natomiast ilustruj lekcje szczegółami konkretnymi, barwnymi opowiadaniem o życiu i zwyczajach.

7. *Naucz twe dzieci patrzeć, a zwłaszcza na przyrodę.* Urządzaj częste wycieczki. Niech dzieci gromadzą na nich okazy, które następnie będą przedmiotem nauki o rzeczach. Niech uczniowie wzbogacają muzeum szkolne.

8. *Przystosuj sposób uczenia do środowiska.* Gdy jesteś na wsi, uprawiaj i pielęgnuj wraz z uczniami ogród szkolny. Postaw go wysoko. Punktem wyjścia, podstawą nauczania muszą

być wyobrażenia i pojęcia, będące w ścisłym związku z rolnictwem. W środowisku miejskiem oprzesz nauczanie na pojęciach stojących w związku z rękodziełem, handlem i przemysłem.

9. *Włóż całą swoją duszę w naukę moralności.* Niechaj to nie będą lekcje. Nie żądaj od dzieci streszczeń tej nauki. Krótkie, pełne życia opowiadania, zdania moralne (maksymy) jędrne i silne. Nasza moralność francuska jasna i słuszną w dziedzinie sprawiedliwości, wzajemnej życzliwości i współdziałania (solidarności) zasługuje na to, by jej poświęcić cały zapal i jak największy wysiłek, by ją zaszczyć i rozkrzewić w duszach wychowanków.

10. *Ty sam, nauczycielu, postępuj według zasad tej moralności.* Oddawaj na użytek uczniów obecnych i dawnych i wszystkiej młodzieży w gminie twą pozaszkolną pracę oświatową, która uzupełnia wiedzę, nabytą w szkole i jest jej dalszym ciągiem.

Bądź apostołem pracy. Wlewaj w duszę dziecka wiarę i przekonanie, że umiłowanie pracy jest największym i najświętszym przykazaniem człowieka. Człowiek kochający pracę i poświęcający się jej z zapalem, człowiek, który obowiązki swego zawodu wypełnia jak najdoskonalej i jak najwięcej czasu pracy poświęca, jest najlepszym obywatelem, największym patriotą, choćby nigdy nie chodził na uroczystości narodowe i nie przypiął nigdy trójkolorowej kokardy.

Bądź dla uczniów żywym przykładem poszanowania prawa. Dwie te cnoty zawsze są najważniejsze, najbardziej zaś w okresie obecnym, który nastąpił po wielkich wstrząśnieniach wojennych. Zapamiętaj sobie, wyrzyj w duszy twojej, młody nauczycielu, że jesteś nie tylko nauczycielem młodego pokolenia, ale wychowawcą ludu.

Powinieneś mieć świadomość odpowiedzialności, jaką wkłada na ciebie twoje wysokie powołanie. Całe twoje zachowanie i na każdym kroku winno harmonizować z twojem wysokiem stanowiskiem. Nie wolno ci uważać pracy nauczycielskiej za sposób zarabkowania, jak nie wolno kapłanowi mieć na oku zapłaty i lekarzowi względów materialnych, gdy idzie o ratowanie ludzkiego zdrowia. Jeśli zawodu swego nie potrafiśz traktować jako kapłaństwa, wycofaj się z niego najrychlej. Możesz być wcale dobrym urzędnikiem, kupcem.

Lepiej, żeby nie było nauczyciela i kapłana w gminie, gdy ci, zamiast wyciągać dusze na szczybel coraz to wyższy, jak najwyższy, stają się przyczyną upadku moralnego, wczesnego cynizmu, gdy młodzież porówna postępowanie z dźwiękami pustemi słów z ambony lub katedry szkolnej padającymi. Lepiej, żeby były miejsca te puste; może naturalny pęd rozwojowy poprowadzić młode dusze niezatrute widokiem fałszu na zdrową ścieżkę moralnych czynów.

Miejska Pracownia Psychologiczna w Łodzi.

(za czas od 1/IX. 1919 do 1/I. 1922)

Miejska pracownia psychologiczna przy Wydziale Szkolnictwa w Łodzi czynna jest od września 1919 r.

W pierwszym roku szkolnym, t. j. do połowy czerwca 1920 r. zajmowano się wyłącznie zagadnieniem natury praktycznej. Zadanie to polegało na wydzieleniu ze szkół powszechnych miejskich dzieci umysłowo cofniętych i przekazaniu ich szkole pomocniczej, utworzonej od października 1919 r. Przez rok szkolny zbadano 200 dzieci. Z tych część po przeprowadzeniu konferencji z nauczycielami zbadanych dzieci pozostawiono w szkole normalnej, część zakwalifikowano do szkoły pomocniczej, w której jednakże nie wszystkie zakwalifikowane dzieci znalazły pomieszczenie. Szczegółowe sprawozdanie co do liczbowych danych za 1919/20 rok szkolny wydrukowano w „Szkole Powszechnej” rocznik II, zeszyt 3/4.

Wyniki tych badań potwierdzają użyteczność metody Bineta-Simona dla oceny niedorozwoju umysłowego dzieci, wykazują jednak obok słuszności samej zasady, na której oparta jest sama metoda, pewne braki w układzie skali metrycznej. Braki te są dwójakiego rodzaju: jakościowe, wynikające z nieodpowiedniego rozmieszczenia i nieodpowiedniego doboru niektórych testów; ilościowe, które powstają stąd, że skala metryczna przeznaczona jest dla dzieci do lat 12-tu tylko, gdy tymczasem koniecznym okazuje się doprowadzenie jej do lat 15-tu. Zarówno ze stwierdzenia powyższych braków, jak też z samego faktu stosowania skali metrycznej, ułożonej we Francji, do dzieci polskich, wynikają dla pracowni psychologicznej nowe zagadnienia teoretyczne, do których rozwiązania musiała z kolei przystąpić, nie zaniedbując jednocześnie swego poprzedniego wyłącznie praktycznego zadania, t. j. badania dzieci umysłowo cofniętych ze szkół powszechnych.

Zadanie teoretyczne, które pracownia zakresliła sobie rozpada się z punktu widzenia metodycznego na trzy części: 1) przepróbowania całej skali metrycznej na wielkiej ilości materiału w celu stwierdzenia, o ile ona odpowiada umysłowości dziecka polskiego, a jeszcze ściślej umysłowości dziecka polskiego ze sfery społecznie gorzej sytuowanych, z których przeważnie rekrutują się uczniowie szkół powszechnych. Wszelkie bowiem próby i oceny inteligencji dzieci danej grupy społecznej muszą być oparte na tym, co jest normą dla tej właśnie grupy; 2) zastąpienie nieodpowiednich testów innymi, bardziej odpowiadającymi celowi; 3) ułożenie i skalibrowanie nowych testów na lata 13, 14, 15.

Z temi zadaniami łączy się jeszcze jedno, które przy nowym układzie testów należy brać pod uwagę, a mianowicie stworzenie testów równoległych, mogących w razie potrzeby zastąpić dotychczasowe w celu uniknięcia wpływu znajomości testów na odpowiedzi dzieci. Rozwiązanie tych zagadnień jest konieczne i pilne, gdyż jedynie przez ulepszenie doboru testów i ściśle ska-

librowanie ich dla dzieci normalnych danej grupy społecznej, zyskamy pewną podstawę dla dokładnej oceny wahań w rozwoju umysłowym dzieci, których inteligencję próbujemy zapomocą skali metrycznej. Jest to jednak praca, zakreślona na szeroką miarę, wymagająca dłuższego czasu, wielkiej obfitości zebranego materiału, a co zatem idzie i znaczniejszej liczby wdrożonych do badań pracowników, o ile nie ma się dokonać w nieokreślonym co do swej odległości czasie.

W drugim roku swego istnienia (rok szkolny 1920/21) pracownia przystąpiła do badań w powyżej określonym kierunku. Rozpoczęto ją już w czasie wakacji na półkolonjach letnich. Badania prowadzono indywidualnie (każde dziecko badano oddzielnie; odpowiedzi dziecka zapisywano dosłownie). Na półkolonjach letnich zbadano 80 dzieci w wieku od 7 do 15 lat. W październiku 1920 r. przystąpiono do badań masowych w szkołach. Dzieci odpowiadały piśmiennie na stawiane im pytania. Zbadano (w III oddziale—343 dzieci; w IV—212; w V—118; w VI—76 i w VII—35) razem 784 dzieci; osoby badane były w wieku od 8 do 18 lat.

W tymże czasie i później badano indywidualnie dzieci młodsze i zbadano 83 dzieci w wieku od 7 do 9 lat (I. i II. oddział).

Ogółem więc zbadano dzieci: indywidualnie—163; masowo 784. Liczba różnych kategorii testów wynosiła 15; suma testów wszystkich kategorii—129. Każdemu dziecku stawiano od 15 do 49 pytań. Wyniki tych badań są pod względem liczbowym zestawione, lecz wymagają teoretycznego opracowania tak co do liczbowych danych, jak i pod względem jakościowym. Na ogół jednak można powiedzieć, że mogą one służyć tylko jako badania wstępne, próbne, które pozwolą na rozejrzenie się w złożoności badanych zjawisk, na dokładniejsze odgraniczenie zagadnień i na ściślejsze wyznaczenie ich pod względem metodycznym. Właściwa praca leży przed nami.

Co do praktycznego zadania pracowni, to na początku roku wobec powyższej pracy teoretycznej dzieci umysłowo cofnięte badane były sporadycznie, o ile zostały skierowane do pracowni psychologicznej przez Komisję Powszechnego Nauczania.

W listopadzie 1920 r. pracownia rozesłała do wszystkich szkół powszechnych kwestionariusze, w których kierownicy szkół mieli podać dzieci o różnych defektach: 1) fizycznych (epilepsja, wady wymowy, częściowa głuchota), 2) intelektualnych (niedorozwój umysłowy), 3) moralnych (skłonność do kłamstwa, kradzieży i t. d.).

Na zasadzie tych kwestionariuszy pracownia wzywała dla próby inteligencji dzieci, przeznaczone przez kierowników do szkoły pomocniczej. Dzieci tych szkoły podały 256 z tego od stycznia do lipca 1921 r. zbadano 228, a co do reszty szkoły cofnęły swe poprzednie orzeczenia. Oprócz tego zbadano 13 dzieci, przysłanych do pracowni przez Komisję Powszechnego Nauczania. Ogółem więc w 1920/21 roku szkolnym zbadano metodą Bineta-Simona 241 dzieci. Na konferencjach odbytych wspólnie z nauczycielami tych dzieci zakwalifikowano do szkoły pomocniczej 124. Dzieci

ze szkół niemieckich badane były po niemiecku, zaś ze szkół żydowskich, o ile język polski sprawiał im jakiekolwiek trudności, w żargonie przez jedną ze współpracowniczek.

Metodę Bineta-Simona uzupełniono prowizorycznie na lat 13, 14, 15, opierając się częściowo na własnych wynikach, częściowo na danych z prac Karstädt, Hamczyka i innych, i stosowano w tej uzupełnionej formie w roku 1920/21. Lecz jest to tylko uzupełnienie tymczasowe, nie roszczące żadnej pretensji do trwałości przed ścisłym skalibrowaniem włączonych testów. Wreszcie pracownia psychologiczna powiększyła ilość pomocy do badań różnych funkcji psychicznych przez sporządzenie własnymi siłami nowych tablic, rysunków etc.

Rok szkolny 1921/22, a trzeci rok istnienia pracowni rozpoczęto pod znakiem większej ilości badań teoretycznych, aczkolwiek i w tym roku pracownia uczyniła zadość swemu zadaniu praktycznemu.

Sporządzono znaczną liczbę nowych obrazków, seryj obrazkowych, figur i tablic dla różnostronnego badania inteligencji dzieci i młodzieży normalnej. Sporządzono całą serję tablic oraz innych testów „niemych“, stanowiących skalę metryczną (według pracy D. Ilerderschle: „Teste für taubstumme Kinder“ Zeitsch. f. ang. Psychologie Bd. 16, II. 1 u. 2) dla próby inteligencji dzieci głuchoniemych. Ta skala metryczna będzie wypróbowana w tutajszej szkole dla głuchoniemych.

Sporządza się serję obrazków coraz bardziej uzupełnianych (metod Heilbrönnera) według nowej pracy G. u. A. Schober w Hamburger Arbeiten z. Begabungsforschung Nr. 2 w celu przeprowadzenia analogicznych badań na gruncie polskim, lecz na liczniejszym materiale.

Na zasadzie doświadczenia zdobytego przez zeszłoroczne badania próbne masowe i indywidualne przystąpiono do przegrupowania, uzupełniania i częściowo nowego doboru testów przeznaczonych na lata od 7 do 16 lat włącznie. Badania te będą służyły do skalibrowania testów, mających wejść w skład polskiej skali metrycznej dla dzieci szkół powszechnych. Ze względu 1) na konieczność badania indywidualnego; 2) na konieczność badania co najmniej setki dzieci każdego wieku dla uzyskania pewnej podstawy dla wniosków i 3) ze względu, że ilość testów na każdy rocznik jest bardzo znaczna, gdyż musi prócz testów, odpowiadających przypuszczalnie danemu wiekowi, obejmować również testy na rok niższy i na rok wyższy, badania te, które rozpoczną się w lutym 1922 r. prawdopodobnie w tym roku szkolnym nie zostaną ukończone.

Pracownia rozestała, jak w ubiegłym roku szkolnym, do wszystkich szkół powszechnych kwestjonariusze, z których kategoria dzieci, przeznaczonych do szkoły pomocniczej, poddana będzie badaniu metodą Bineta-Simona.

Metodą tą zbadano od września 1921 r. do stycznia 1922 r. już 127 dzieci. Z dzieci tych tylko 72 zbadano ze względów praktycznych, t. j. dla określenia stopnia rozwoju ich inteligencji celem

zorjentowania się, czy powinny być umieszczone w szkole pomocniczej, czy też mogą spróbować swych sił w szkole normalnej. Z wyjątkiem kilkorga dzieci, przysyłanych przez szkoły, wszystkie inne (ze względu na różne braki intelektualne lub fizyczne) nie uczęszczały dotychczas wcale do szkół i były skierowane do pracowników przez Komisję Powszechnego Nauczania.

Pozostałych 55 dzieci, zbadanych w tym roku metodą Bineta-Simona, poddano próbie inteligencji dla względów interesujących pracownię z punktu widzenia teoretycznego. Grupka 26 dzieci są to uczniowie szkoły pomocniczej, uczęszczający do niej od roku do 2 lat. Zbadano je powtórnie w celu przekonania się, jak przedstawia się obecnie ich stopień inteligencji po przebyciu dłuższego czasu w najkorzystniejszych dla siebie warunkach rozwoju.

Druga grupka 29 dzieci są to uczniowie, którzy w ciągu ostatnich 3-ch miesięcy przeszli z różnych szkół powszechnych do nowo utworzonej normalnej również szkoły powszechnej, noszącej nazwę „wzorowej”. Jestto szkoła, przeznaczona wyłącznie dla dzieci, dopuszczających się kradzieży. Uczniowie i uczennice tej szkoły rekrutują się wśród dzieci, podanych przez szkoły w roku zeszłym i bieżącym w kwestionariuszach pod kategorią „kradnących”.

Oczywiście kwalifikowanie dzieci tych do szkoły „wzorowej” odbywa się nie na zasadzie badań psychologicznych, lecz na podstawie kradzieży, stwierdzonych przez szkołę, dom rodzicielski, a w niektórych przypadkach przez policję (niektórzy siedzieli w areszcie za spełnioną i wykrytą kradzież). Każde jednakże z tych dzieci „przechodzi”, że tak powiem, przez pracownię psychologiczną. Dzieci tych do 1/1 1922 r. podały szkoły 75 i wszystkie je zbadano w pracowni metodą indukcyjną Troszyna. Zadawano im pytania natury etycznej w celu zbadania ich zrozumienia motywów etycznych postępowania. Wychowawca wypełnia specjalny kwestionariusz i musi osobiście udzielić pracowni informacji co do stawianych zarzutów kradzieży. Pracownia powołuje również rodziców dziecka w celu porozumienia się z nimi.

Z powyższych 75 dzieci po porozumieniu się z obydwoma stronami zakwalifikowano 37 dzieci do szkoły „wzorowej”. Połowa przypadków odpadła bądź wskutek zaznaczenia przez szkołę, że dziecko się poprawiło, bądź wskutek tego, że przywłaszczenie jakiejś drobnostki było wypadkiem sporadycznym i nie mogło być kwalifikowane jako kradzież, bądź dlatego, że zarzuty opierały się na przypuszczeniach i podejrzeniach bez żadnego stwierdzonego faktu. W tych ostatnich przypadkach dziecko zostawiano również w dawnej szkole dla dalszej obserwacji.

Jak wiadomo kwestja stosunku między defektem moralnym a intelektualnym jest bardzo ważna pod względem teoretycznym. Niektórzy utrzymują, że upośledzeniu moralnemu z reguły odpowiada upośledzenie umysłowe. Inni natomiast są zdania, że niema żadnego stałego stosunku między siłą upośledzenia moralnego a stopniem rozwoju inteligencji.

Z tego punktu widzenia materiał dzieci, uczęszczających do szkoły „wzorowej“ jest bardzo ciekawy dla psychologa, gdyż może stać się przyczynkiem, rzucającym światło na tę sprawę. Postanowiono, wszystkie te dzieci poddać próbie inteligencji za pomocą skali metrycznej Bineta-Simona w celu określenia stopnia rozwoju umysłowego. Do stycznia 1922 r. zbadano 29 dzieci ze szkoły wzorowej metodą B. S.

10 I. 1922 r.

Dr L. Karpińska-Woyczyńska

Atlas Polski Eugenjusza Romera.

(Z powodu drugiego wydania).

Leży przed nami dzieło wielkie... wielkie i ogromem pracy w nie włożonej i ogromem treści. Leży Polska cała z tem wszystkim, co stanowi jej naturę i z tem, co człowiek na przyrodzonej kanwie Polski swą energią i pracą wypisać zdołał. Występuje cała w rozlicznych barwach i tych barw tonach i przemawia do nas jakoś żywiej i prościej zarazem, niżli najmądrzejszych ksiąg sterty... Przytem ją zawsze całą okiem ogarnąć można... całą z wszystkimi ziemiami i we wszystkich ważniejszych objawach jej życia.

W istocie ogrom pracy był potrzebny, ażeby w ten sposób Polskę przedstawić i ażeby stworzyć wszechstronny geograficzno-statystyczny obraz Polski, ogrom tak wielki, iż podziw bierze, skąd w czasach o tak niesłychanem napięciu dziejowem, znalazło się tyle sił i energii w jednym człowieku. Z 34 bowiem mapek większych (przeważnie w podziałce 1:5 mil.), 41 mapek mniejszych rozmiarów i 6 diagramów i rysunków, opatrzonych osobnem znakowaniem, z 78 kolumn tekstu objaśniającego do map z tego wszystkiego przeszło 90% wykonał prof. *Romer*. Z jak różnych źródeł (zawsze oficjalnych) trzeba było korzystać, ile świadomych fałszów oficjalnej statystyki rządów zaborczych prostować, ile razy z niejednołitością materiału walczyć, dla ilu bardzo różniących się od siebie jednostek polityczno-administracyjnych (441 powiatów, 32 gubernij, rejencji i obwodów) trzeba było zbierać wiadomości, ile poza tem przejrzeć należało dzieł podstawowych...!

Przyzwyczajeni jesteśmy raczej górnych i gorących słów słuchać o Polsce, niż zimnych cyfr grozę rozpatrywać. Lubimy również patrzeć mniej na malowidła bogatych w ponęty i zachwytnych okolic polskiego krajobrazu i tą drogą uczymy się je najlępiej poznawać i kochać. Tu właśnie należy szukać źródła metody, której użył w swym atlasie *Romer*. Geograficzno-statystyczny atlas Polski jest zbiorem map, mapek i rysunków, z których każda ma nie tylko uczyć przez patrzenie, lecz także oko bawić, dać pewną sumę silnych wrażeń i niezapomniane we widzu utrwalić wyobrażenia o Polsce. Powiedział jeden z wybitnych kartografów współczesnych, że karta jest nie tylko wynikiem wiedzy i techniki, ale

także i wynikiem sztuki. Jest więc dziełem bliźniaczem, z jednej strony technicznej i naukowej wiedzy, dla której wykonania sztuka oddała swe znaki, a z drugiej strony jest tworem sztuki, której znowu nauka posłużyła do osiągnięcia doskonałej formy. Pojmując więc kartografię jako sztukę, uprzystępniającą w wysokim stopniu ogarnięcie umysłem najzawilszych problemów geografii i statystyki Polski stworzył *Romer* właściwie szereg barwnych malowideł, niekiedy artystycznych cacek, których mowa jest zwykle dwojaka: mowa barw i mowa ukrytych za nimi, ale nie wybijających się na plan pierwszy cyfr. W tem właśnie leży niezaprzeczona zaleta Atlasu Polski i w tem jego nowość, że przemawia do czytelnika barwami i barwami ilustruje zjawiska natury i kultury Polski. Barwy zaś są różne: to zielone, to brunatne, i wogóle rozmaite, ale zawsze przechodzące w siebie i zlewające się w jedną całość, dla uzyskania której trzeba było aż specjalnej metody i zarytmicznej. Każda z nich jest symbolem jakiegoś zjawiska fizycznego lub antropogeograficznego na naszej ziemi, a odcienie jej to znaki większej lub mniejszej intensywności owego zjawiska. Maxima owej intensywności wyrażone są zwykle kolorem ciemnym, minima kolorem niebieskim i wogóle kolorem o słabym natężeniu. Tym prostym sposobem uzyskano, iż każdy obraz kartograficzny jest bądź co bądź plastyczny i żywy. Mapki *Romera* to jakby wyspy i kontynenty..., oblane morzami. Wyspy i kontynenty — to nasze plusy, morza — to nasze minusy.

Atlas Polski jest znakomitą przykładową antropogeograficznego zespółu i harmoniją ziemi i człowieka, natury i kultury, wzajemnego wpływu ziemi na człowieka i człowieka na ziemię. Stąd płynie owo niesłychane bogactwo jego treści i to treści niebyłej, pierwszorzędnej. Atlas przynosi wogóle wiadomości podstawowe, a każda z map jego daje właściwie coś nowego, coś, co albo niekoniecznie wynikało z naszych dotychczasowych badań o Polsce, lub coś, co dopiero odkryła metoda tu stosowana, metoda ilościowo-przestrzennego traktowania danego problemu. Mapki Atlasu niejedną przeto odsłaniają nam niespodziankę.

Przyrodę Polski ilustrują 3 mapki większe i kilka mniejszych choć właściwie wszystkie pozostałe mapki tkwią na podłożu, jakie stworzyła przyroda. Mapka pierwsza oddaje doskonale ową przedziwną rozmaitość ukształtowania Polski i akcentuje ów naczelną rys w jej obliczu, który intuicyjnie odgadła *Konopnicka*, rys najgłębiej wyłobiony w jej obliczu — jej polność! Owa polność nadaje naszej ziemi koloryt, charakter i ton tak wybitny, że nie mogą zatrzeć go ani różowo-lśniące Karpaty ani ciemne zapadliska kotliny poleskiej lub pojezierne rozcieki... Polność, jako syntezę wszystkich rysów oblicza naszej ziemi wyraża znakomicie zielony i zielonawy kolor mapki w sposób taki, jak na żadnej mapie Polski. Łagodne zaś przejścia zieleni w kolor żółty i pomarańczowy oddaje wyraźnie, jak małe są na ogół w Polsce różnice wysokości względnej i bezwzględnej.

Mapka geologiczna, wykonana przez *J. Nowaka*, zdradza rzecz na podobnych mapach Polski niespotykalną, a mianowicie

wzajemny układ i stosunek oraz ułożenie geologicznych utworów. Cztery mapki klimatologiczne stwarzają rzetelne podstawy do wyróżnienia klimatycznych dziedzin w Polsce, dziedzin w naszym urozmaiconym klimacie niewątpliwie istniejących, lecz dotychczas mało znanych. Mapka roślinności Wł. Szafera to nie tylko linie zasięgów poszczególnych drzew i roślin, dla pewnych klimatycznych dziedzin Polski nadzwyczaj charakterystycznych, lecz także zarazem historia, geneza i wędrowne szlaki naszej flory.

Druga znacznie większa grupa map Atlasu ma za zadanie zobrazować działalność człowieka na naszej ziemi i wydobyć ze suchych statystycznych zestawień jego czyny i jego dzieła. Więc mapka historyczna oddaje na pierwszy rzut oka dostrzegalną dawną potęgę i wielkość oraz upadek Polski, a mapka administracyjna z r. 1914 z nią porównana zdradza odrazu, jak odmienne i do dawnych niepodobne krainy administracyjne z Polski wykrojono i Polsce narzucono. Mapka administracyjna z r. 1920 wskazuje, jak się dostosowała Polska do nowych warunków.

Zagadnienia demograficzne znalazły swój oddźwięk w szeregu mapek (11), zapomocą których wyrażono gęstość i przyrost ludności, religię, kulturę i siłę mieszkańców Polski, a w szczególności Polaków.

Na mapce gęstości zaludnienia uderzyć musi każdego gęsta ludność (ponad 75 mieszk. na km²) w południowej Polsce, a na mapie przyrostu ludności korzystny w porównaniu z Niemcami przyrost naturalny ludności polskiej. Mapka polskości wykazuje oprócz silnej i zwartej wyspy polskiej, obejmującej cały zachód Polski, dwa charakterystyczne półwyspy polskie, jeden na etnograficznym podłożu litewsko-białoruskim, drugi na ruskim, półwyspy stanowiące podstawę naszego stanu posiadania w tych dzielnicach, przedzielone najmnij polską ze wszystkich ziem zatoką poleską. Mapa ta uzupełniona została mapą etnograficzną Polaków, która, gdy chodzi o nasze kresy północno-wschodnie, jest prawdziwą rewelacją. Pokazuje się bowiem na podstawie ostatniego spisu z r. 1919, jak silną jest polskość na ziemiach litewsko-białoruskich. Takie Podole (zachodnie i wschodnie) oraz Wołyń wystąpiły (po raz pierwszy jako tako uzasadnione) jako krainy o znacznych mniejszościach polskich. Mapka rozmieszczenia rzymsko-katolików schodzi się z nielicznymi wyjątkami z mapą polskości. Niestychanie zaś wiele mówi na wskroś oryginalnie pomysłana mapka, zatytułowana „Kościoły”. Pozwala ona stwierdzić, iż południowo-zachodnia Polska ma najmnij, ale dosyć ludne parafje, a Polesie rozległe ale mało dusz liczące, pozwala także zauważyć naszą walkę po zniweczeniu dawnej organizacji kościelnej zapomocą kaplic, nasz wiekowy wysiłek kulturalny na wschodzie i naszą tolerancję.

Mapki, ilustrujące nasz stan posiadania wewnątrz Polski i jego zmiany w stosunku do żydów lub odmalowujące wzrost liczby Polaków na wschodzie a ubytek na granicy b. dzielnicy pruskiej i b. Królestwa Polskiego oraz na wschodzie, odkrywają rzeczy nigdzie w ten sposób nie stawiane. Smutny stan na za-

chodzie rozjaśnia nieco mapka, uwypatniająca pewien korzystny nadmiar polskich dzieci w pruskiej szkole ludowej, a na pograniczu polsko-ruskim mapka, wyrażająca pocieszący dla nas żywiołowy ruch ludności, zmierzający do porzucenia prawosławia. Życie gospodarcze Polskie przedstawione zostało na pozostałych mapkach (16) w ramach najszerzych i odpowiednio do wielce różnorodnych i skomplikowanych zagadnień najbardziej szczegółowo. Niewyczerpana kryje się tu skarbnica wiadomości.

Polska była zawsze krajem wielkiej własności (mapka *Rutkowskiego*) i zachowała ten charakter także obecnie. To zjawisko tłumaczy się jej rozwojem dziejowym. Na wschodzie i na zachodzie Polski zajmuje wielka własność ponad 40% powierzchni, środek Polski zaś od Bałtyku po Karpaty ma wielkiej własności o wiele mniej. Krajem o klasycznym wielkiej własności jest Połесьie (ponad 70% powierzchni kraju), z powodu olbrzymich kompleksów leśnych. Zachodnia i południowo-zachodnia Polska, mająca ponad 40% powierzchni ogólnej zajętej pod uprawę roli, to śpichlerze Polski i terytorja, w których spodziewać się możemy plonów największych. Obszar pierwszy zawdzięcza swe stanowisko wysoko stojącej kulturze rolnej, obszar drugi przyrodzonej żyzności swej gleby. I pokazuje się, że wysoka kultura to dzwignia niesłychanie potężna. Wystarczy podnieść, że dzielnica pruska produkowała przed wojną 2 i 1/2 razy więcej, niż najżyźniejsze czarnoziemy Podola i Ukrainy. Stwierdzenie owego faktu napawać nas musi otuchą, że conajmniej w dwójnasób powiększyć jeszcze możemy wydajność naszej ziemi.

W geograficznym rozmieszczeniu różnych gatunków zbóż i innych roślin uprawnych, oraz w rozmieszczeniu zwierząt domowych wybija się wszędzie to kultura, to natura na plan pierwszy. W każdym razie rola kultury jest dominująca. Przyszły rozwój rolnictwa w Polsce zależeć będzie tylko od niej.

Mapka pólów górniczych *Weignera* jest technicznie i metodycznie wykonana tak pięknie i oryginalnie, że pod tym względem niewiele ma sobie równych w literaturze. Odrazu więc unaocznia bogactwo mineralne ziem polskich i podaje nietylko geograficzne rozmieszczenie pólów kopalnych, lecz także przedstawia równocześnie ilość i wartość produkcji. Mapa ludności przemysłowej i mapa ważniejszych gałęzi przemysłu odkrywa odrazu na pierwszy rzut oka dwa obszary przemysłowe w Polsce: śląsko-małopolski i warszawsko-łódzki, jakoteż liczne drobne centra, jak n. p. karpackie, pozaatem uwidocznia rozrzucenie różnych gałęzi przemysłu w Polsce, zależne przedewszystkiem od warunków naturalnych.

Przemysły ziemiopłodne (spożywczy, drzewny) przeważają w każdym razie na wschodzie, oraz na wysoko rolniczo rozwiniętym zachodzie Polski, przemysły górnicze, metalowe i tkackie w polskich wielkich obszarach przemysłowych.

Wreszcie mapka oszczędności ludowych jest nietylko oryginalna, lecz jeszcze tak niesłychanie bogata w treść, że jak z głębokich wynika studjów, tak też osobne studja nad nią można

robić. Pokazuje się wszakże z niej potęga kultury i organizacji i uświadomienia narodowego przedewszystkiem w dzielnicy pruskiej a potem w Małopolsce, a zaniedbanie w b. Królestwie Polskiem i na rozległym wschodzie Polski. Mapka komunikacji, niemniej oryginalnie pomyślana, jak poprzednia, wyjawia celowe upośledzenie Polski w środki i drogi komunikacyjne. Zwłaszcza prze-rażająco małą jest długość kolei w b. Królestwie Polskiem, na Litwie i na Rusi, nadzwyczaj rzadka sieć kolejowa i strasznie są zaniedbane drogi wodne, a przedewszystkiem nasza Wisła. Rzuca się wprost w oczy ów konieczny postulat, iż od naprawy dróg trzeba zaczynać odrodzenie ekonomiczne ziem polskich.

Zaznaczyliśmy nader pobieżnie tylko, co nowego przynoszą mapy Atlasu *Romera*. Nie wyczerpaliśmy bynajmniej bogatych w treść i w szczegóły mapek, których czytanie jest ułatwione krótkim objaśniającym tekstem. Można godzinami uczyć się z Atlasu o Polsce, robić studia, porównywać, wykrywać coraz to nowe momenty, przeżywać to lub owo przyjemne albo nieprzyjemne wrażenie, pokrzepiać się lub rachować i kalkulować na zimno. Zdaje się, że nikt nigdy tylu rzeczy w jednym dziele o Polsce nie powiedział i nie podał równocześnie tylu wiadomości, nie ogarnął tak dalekich horyzontów, bo od tajników przyrody aż do najdrobniejszych ludzkich poczynañ. Znamy w językach obcych wydawane dzieła podobne treścią, ale nie takie same. Jest więc wspomniały *Atlas of the World's Commerce Bartholomewsa*, lub *Methodischer Atlas zur Länderkunde von Europa*, lub *Documents cartographiques de Géographie économiques* i niektóre wydawnictwa tym podobne, ale żadne z nich, mimo że są w swoim rodzaju dobre i interesujące, nie ma tego rozmachu szerokiego, wszechstronności a zwłaszcza pomysłowości w metodzie, co Atlas Polski. Możemy też śmiało powiedzieć, że żaden z krajów europejskich i państw (chyba może ostatnimi czasy Węgry), posiadających na swe usługi zasobne środki a nawet specjalną organizację, nie zdobył się na wydawnictwo pod względem treści tak obfite, a pod względem metody tak oryginalne.

Atlas daje nam całkowity i zespolony obraz Polski przed wojną. O ile autor i wydawcy zechcą w następnym wydaniu przedstawić Polskę po wojnie, w takim razie Polska będzie jedynym krajem w Europie, który szybko i naocznie będzie mógł zademonstrować światu, jak wielkich spustoszeń dokonała w nim wojna.

Dziś opinia w tem jest zgodna, że Atlas jest dziełem zasłużonem, bo dla swoich jest niezbędnem i pierwszorzędnem źródłem wiedzy o Polsce, a dla obcych był i będzie zawsze korektorem wielu nieprawdziwych i krzywdzących nas informacji, jakoteż będzie zawsze rzetelną podporą naszych słuszych żądań i nieprzedawnionych praw. Jako dzieło nauki i sztuki zarazem, geografji i kartografji, przynosi chlubę naszej nauce. Nie można tu przytoczyć bardziej pochlebnego zdania o Atlasie, jak zdanie prof. Roberta Lorda, doskonałego znawcy historii naszej i sprawy polskiej, „it is probably the best key that has yet appeared to the understanding of the Polish problem“.

St. Pawłowski

Recenzje.

Danysz Antoni. *Studia z dziejów wychowania w Polsce*. (Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, Serja 1. Nr. 3), Drukowane w Krakowie 1921 w Drukarni Uniw. Jagiell. Skład główny w Książnicy Polskiej w Warszawie, str. 379.

Jestto książkowe wydanie dłuższych artykułów i studjów, ogłoszonych w różnych czasach i różnych czasopismach. Dla ścisłości historycznej należało przynajmniej część pierwodruku podać w uwagach lub we wstępie słowie. Skoro autor tego nie uczynił, to snąc poglądy swe zachowuje tę samą i teraz. Zebranie jednak tylko bez przeglądu sprawiło, że ta sama myśl i w tych samych niemal wyrazach pojawia się parokrotnie np. sąd Rotterdamszczyka o szkole prywatnej i publicznej.

Na treść dzieła złożyły się studia: 1) Traktat humanistyczno-pedagogiczny z r. 1502 o wychowaniu królewicza. 2) Szymon z Pilzna Maricius jako pedagog, 3) Erazm Glicznier jako pedagog, 4) Jezuicki kanon lektury starożytnych autorów, 5) Zagraniczna podróż naukowa Rybińskiego w 1616—23, 6) Instrukcje wychowawcze Jakóba Sobieskiego, 7) Tuczyński w kolegium jezuickim w Ingolstadtzie 1614—9, 8) Komeński w Polsce, 9) Konwikty szlacheckie w Rydze.

Traktat o wychowaniu królewskiego dziecka, łączony powszechnie z imieniem Elżbiety, żony Kazimierza Jagiellończyka, otwiera u nas teorię wychowania. Autor nasz, filolog klasyczny w obu znaczeniach tego wyrazu, wychowanek dyscypliny niemieckiej, wymienił znane dotychczas odpisy tego traktatu, omówił ulubioną formę literacką humanistów, wskazał na pedagogikę starożytną i jej teoretyków jako źródło pedagogiki humanistycznej, wykazał, że żywiołem traktatów w dobie humanistycznej jest erudycja. Głębszego zrozumienia pracy wychowawczej nie widzi u humanistów, umoralnienie pojmują oni zewnętrznie. Po takim wstępie analizuje prof. D. treść traktatu i przeprowadza porównanie z innymi ówczesnymi wypowiedziami się pedagogicznymi, a zarazem dociera do źródła bezpośredniego i pierwotnego dla każdego przepisu.

Własne też czytanie autor okazał gruntowne w każdym studjum, tyżąc się teorii wychowawczej.

Z pierwszego studjum dowiaduje się czytelnik, że głównym warunkiem dobrego wychowania jest przyzwyczajenie, że przejęcia religijnego w traktacie humanisty niema, bo starożytność nie dała odpowiedniego materiału, że kwiatami wychowawczymi są cnoty (sprawiedliwość, męstwo), a największą ozdobą każdej cnoty jest „wymowa“, wymowa zaś potrzebuje znajomości literatury, do jej zaś opanowania pomaga gramatyka, że prócz ćwiczeń fizycznych, jak łowy, zaprawiające do trudów wojennych, nie ma używać wychowanek ucieszeń światowych nieumiarkowanych. Rozdział ten pierwszy zaliczyćby należało do studjów z dziejów wychowania w ogólności.

Dopiero w § 2-gim wchodzimy w sferę intelektu polskiego. Marycki jest wprawdzie teoretykiem pedagogiki uniwersyteckiej, która dziś właściwie nie istnieje, ale mimo to dydaktyczne jego uwagi dla nauczyciela i dla ucznia wszechnicznego i dziś mogą się okazać pożytecznymi (np. rozkład nauki koncentracyjny, wiedzy nie przyjmować bezkrytycznie, naśladować zalety mistrza...). Marycki jak i inni humaniści — raczej konstatuje istniejący obyczaj, niż wprowadza nowy. Nawoływanie jego do zreformowania polskich aka-

demij podjęli postowie na sejmie piotrkowskim 1562/3, ale bezowocnie. „Odpowiedział wymijająco Zygmunt August, że sprawa szkół należy do księży biskupów... aby te szkoły w dobrej sprawie były“, król obiecał dojrzeć. Państwo i rząd nie rozumieją jeszcze wtedy, jakie jest znaczenie szkoły dla państwa i narodowości.

Szczegółowemu rozpatrzeniu myśli Glicznera poświęcony rozdział trzeci. W zarysie znamy je z podręczników pedagogicznych. Ciekawy jest rozdział o karach. Był czas, kiedy „uczniów uniwersytetu karano plagami, a nawet bito młodszych nauczycieli za liche postępy ich uczniów“. Dla niejednego nowością będzie wiadomość, że szkoły w dobie Erazma są katowniami, w których świszczą bat i różgi, mieszają się krzyk, płacz i groźby, a „jeszcze gorsze są szkoły elementarne, prowadzone przez kobiety, często-kroć oddane pijaństwu“. Erazm zusużył sobie niemilość u rodu niewieściego, choćby za to publicznie wypowiedziane przekonanie: „jest rzeczą niegodną, aby kobieta prowadziła rząd nad rodzajem męskim, zresztą kobieta, popadłszy w gniew, staje się dzikiem zwierzęciem, które się wtedy dopiero uspokaja, kiedy swą wściekłość zaspokoi karą“. Możemy śmiało bez patrzenia w dokumenty zaryzykować twierdzenie, że takiej nauczycielki w Polsce nie było. Pojęcie o młodzieży było za Glicznera inne niż w naszych czasach, skoro i G. nazywa dzieci „chłopiátką łotrowie z początku“. Hozjusz głosił zdanie, że surowa karność daje umysłowi siłę i czyni go zdolniejszym do wysiłków. Ćwiczył też co sobotę różgami synów szlacheckich, wychowujących się u niego, rzekomo, by w nich „wywołać litość dla Chrystusa, biczowanego przez żydów“. Wiemy powszechnie, że G. był zwolennikiem wychowania szkolnego. Tu dowiaduje się czytelnik, że G. nawet czteroletnie dzieci chce oddać szkole, by je uchronić od złego wpływu domu rodzicielskiego. A prof. D. snuje stąd wniosek, że wychowanie w Polsce XVI. w. dzieci bezmyślne było. Główną zaletą nauczyciela w XVI. w. była obszerna wiedza (dziś wyrobienie pedagogiczne i dydaktyczne) i z bliskiej sobie epoki G. umiał wskazać 3 tylko takich uczonych: Novicampionus, Trepka i Nadarzycki. G. zalecał nauczanie gromadne (protestanckie), trafił w porę i skierował wodę na młyn jezuicki, świeżo w Polsce założony. „Płacząpieniedzów“. co załowali grosza na szkołę, było i wtedy już sporo. Pięknie kończy G. swe rozważania pedagogiczne, że Bóg surowo karze tego, „kto się na nauczyciela miece“. A więc nie wyklęty, lecz błogosławiony to stan nauczycielski.

Zasluga było Zakonu Jezuickiego, że wykształcenie swego czasu uchwycił w pewne formy, których ono dotychczas było pozbawione. Ich *Ratio studiorum* zostało tu obszernie omówione. Ratio miała też wskazówki dydaktyczne, jak lekturę prowadzić i co nią objąć. Jezuistów też zasługa, że spopularyzowali humanizm szkolny, wreszcie i to, że posługiwali się językiem ojczystym w objaśnieniu autora łacińskiego. Pedagogika jezuicka wierzy święcie, że studia humanistyczne i uszlachetniają jednostkę i popierają państwo. Przykład metodycznego traktowania lektury (str. 179—193) może być z pożytkiem czytany i dziś jeszcze przez filologa klasycznego ze szkoły świeckiej.

Żądza kształcenia się i pragnienie wiedzy jest niejednakowe w różnych wyznaniach, żydzi wiodą prym, środek dzierżą protestanci, a na końcu są katolicy. To też mieli swego czasu żydzi w Polsce własne akademje, dysydenci polscy bardzo byli troskliwi około wykształcenia swej młodzieży: Dla rozszerzenia i pogłębienia swej wiedzy jeździli oddawna Polacy za granicę. Senior Jadnoty czeskiej (polskiej) Jan Rybiciński odbył taką podróż i opisał

ją w rękopisie, znajdującym się w Poznaniu, a prof. D. treść jej nam uprzyśtępniał.

Jeździła przecie i młodź katolicka na zagraniczne studia. Młodzi Tuczyniscy ćwiczą się w kolegium jezuickim w Ingolsztadzie 1654—9, w zakładzie, w którym do roku 1700 było blisko 800 Polaków. Opis zebrania studenckiego i zwyczajów w akademjach jezuicko-studenckich (Tuczynski był rektorem takiej konfraterni studenckiej) zajmuje sporo miejsca obok opowieści o podróży tam i powrotnej.

Instrukcje wychowawcze Sobieskiego znane są wszystkim polskim historiom wychowania. Stary hetman rozróżnia wychowanie ściślejsze i wykształcenie. Jakkolwiek wychowanie religijne polegało w XVII. w. na praktykach religijnych, to hetman pedagog podciąga czyny „humanitarne” pod to pojęcie i zaleca synom religijne czyny takie, jak dawanie jałmużny. Magnat pozwala synom nawiedzać domy mieszczańskie byle „pocziwie”. Przy sposobności potrąca autor o szkołę nowo otwartą w Krakowie, pokazuje podział uczniów na siedzących w ławkach (znamienitości rodu) i na belkach (proletariusze). Widzimy aż 4 kategorie uczniów: magnifici, generosi, domini, uczniowie bez tytułu. Jak stary Sobieski myślał o przyszłości synów, dowodzi szczegół, że każdy ma w czasie pobytu zagranicznego spisywać pamiętnik z treścią polityczno-wojskową. Przestrzegali ich też przed obcowaniem z rodakami w Paryżu takimi, jakich znał z własnego życia, a o których mówi, że „cielętami przyjeżdżają do cudzoziemie, wyjeżdżają wołami do ojczyzny swojej”.

Z studjów o Komeńskim jest obraz stosunków w Jednocie leszczeńskiej, stosunek Amosa do Leszczyńskiego i Opalińskiego, opiekunów Braci Czeskich, bardzo obszernie autor traktuje twórczość pedagogiczno-literacką Komeńskiego. Jego „Świat w obrazach” (Orbis pictus) wprowadzili dopiero za Konarskiego. Jako zasługi Komeńskiego podnosi prof. D. jasne określenie szkoły ludowej jako powszechnej dla wszystkich, podniesienie „katowni” do wyżyny „miejsca świętowania dla umysłów”, nauka mas, nauka pogładowa z gabinetami przyrodniczymi. Stwierdza jednak, że w Polsce dla jego dydaktyki nie było warunków korzystnych, jeszcze arystokratyczne usposobienie narodu budziło wstręt do nauki zbiorowej.

W Rydzynie mieli od r. 1774 Pijarzy kolegijni, ufundowane przez Sułkowskiego, a podlegające Komisji Edukacyjnej, która czas jakiś nawet subwencjonowała internat. Jak nie znalazła Komisja zrozumienia i uznania w społeczeństwie ilustruje właśnie i ta uczelnia, do której trudno było ściągnąć młodzież, a ci nawet, co do szkoły weszli, nie wiązali się z nią sercem. Zachowawczość i tradycjonalność stawiały bierny opór zarządzeniom Komisji. „Komisja musiała z planu nauk usunąć zupełnie zoologię. Szlachta przyzwyczajona do widoku nauczyciela w sukni duchownej, z oburzeniem patrzyła na nauczycieli świeckich we fraku i pończochach”. Byli tacy, co sądzili, że z nowymi naukami wiara zaginie, że koniec świata bliski; ba, wprowadzenie musztry przejęło obawą niektórych, czy to przypadkiem nie pierwszy krok do służby wojskowej (dla plebejów) i zestrachani uciekali pod kaptury. Szkoła rydzynska przetrwała do r. 1820, w którym ją rząd pruski rozwiązał.

Podkreśliłem sprawozdawczo ciekawsze miejsca i szczegóły w tym celu, by zachęcać do miłej, lekkiej — jak na naukową lekturę — tych zwłaszcza, co nie mieli sposobności poznać prace dziejów myśli pedagogicznej i obrazu życia wychowawczego.

Mgr.

Dr. H. Życzyński: Wzory metodyczno-krytycznego rozbioru literatury pięknej. Podręcznik do użytku nauczycieli szkół średnich. Cieszyn 1921.

W roku dość gorącej dyskusji nad problemami poruszonymi w książce K. Woycieckiego „Rozbiór literacki w szkole” intryguje nas tem więcej każda próba nowych metod w prowadzeniu lektury w szkole zwłaszcza teraz, gdy wreszcie uznano lekturę za jedyną podstawę nauczania.

We wstępie do „Wzorów” autor narzeka na niesystematyczność podręczników, ale sam w nią wpada przez dziwny układ rozpatrywanych dzieł literackich. Najpierw zastanawia się nad techniką ballady Mickiewicza dalej idą „Sonety”, „Popas w Upicie”, „Improwizacja”, „Pan Tadeusz”. Po Słowackim, Rydlu i Asnyku mamy uwagi o Kochanowskiego „Hymnie do Boga” i „Żenicach” Szymonowicza. Wreszcie Brodzińskiego „Wiesław” sąsiaduje z Sonetem Sępa Szarzyńskiego, a Karpińskiego „Do Justyny” z „Latarnikiem” Sienkiewicza. Jakiejś zasady chronologicznej czy metodycznej (stopniowanie trudności poznawanych utworów, porównywanie elementów składowych, techniki itp.) dopatrzyć się nie można.

Przy dzisiejszym renesansie Mickiewicza z tem większą ciekawością zaczęliśmy czytać pierwsze rozbiory „Lilij” i „Sonetów”. Mamy już od kilku lat świetne rozprawki indukcyjne L. Komarnickiego (Hist. literatury pol. w XIX, 1918), gdzie lektura ballad związana z całym szeregiem zagadnień, historyczno-literackich i stawała się prawdziwą biesiadą dla każdego inteligentnego czytelnika. Z podobną rozkoszą czytało się tamże roz. VII. o sonetach, ale w szkole trzeba było zawsze loty zniżyć i ograniczać się do najważniejszych punktów widzenia. Otóż we „Wzorach” szukaliśmy wzoru jak to przeprowadzić — tymczasem zaraz na wstępie rzecz potraktowano na wywrót; najpierw technika ballad, a potem rozbiór „Lilij”. Gdybyśmy zaczęli od definicji ballady podanej przez Mickiewicza, albo od przypomnienia ballady Niemcewicz „Alondzo i Helena”, byłby ten porządek niniejszej uzasadniony. Dopiero po przerobieniu *Lilij* byłaby pora na zestawienia i uwagi historyczno-literackie.

Zbędne przy balladzie jak wogóle przy wszystkich rozpatrywanych utworach jest podawanie treści; szczególnie to razi przy „Hymnie o zachodzie słońca” Słowackiego — i choćby ten jeden przykład powinien był autora ostrzec przed niemethodycznością takiego postępowania, szczególnie w podręczniku dla nauczyciela.

W ogóle cała książeczka byłaby użyteczniejsza, gdyby w niej było mniej opowiadań i parafraz, a więcej pytań i rzeczowych objaśnień. Skoro Mickiewicz np. przy Sonetach krymskich nie szczędził objaśnień, tembardziej należało zbliżyć i umożliwić przeżycie przez dostarczenie wiadomości czy o motywach utworów, czy o nastroju twórcy, a wszystkie inne wydobyć na jasne świadomości odpowiednio dobranymi pytaniami.

Brak miejsca nie pozwala na szczegółowe omówienie niedostatków książki, ale jeden ustęp w streszczeniu Improwizacji Konrada zupełnie fałszywie przedstawia psychikę bohatera. Autor pisze: „Zwątpiwszy w Boga, jako źródło miłości, zaczyna Konrad wątpić we wszystko, co trwa, jak życie, wieki dziejów, śmierć i wieczność”. Odnosi się to do ustępu:

Czem jest me czucie? — Ach iskrą tylko!

Czem jest me życie? — Ach jedną chwilką!

Ale dalsze pytania i wnioski idą crescendo:

Czem był On (Bóg) póki światy trzymał w swoim łonie? Iskrą tylko!

Czem będzie wieczność świata, gdy On ją pochłonie? Jedną chwilką! Dalej wnioskuje Konrad, opierając się na zasadzie, że on i Bóg są przecież równie iskrą. „Chwila i iskra, gdy się przedłuża, rozpada — stwarza i zwała. Śmiało, śmiało! tę chwilę rozdlużmy, rozdalmy. Śmiało, śmiało! tę iskrę rozniećmy, rozpalmy. Teraz — dobrze — tak“.

Niema tu więc cienia pesymizmu, owszem jest ogromna pewność twórcy, przechodząca w przekonanie, że dorówna Stwórcy. Niepotrzebnie też w ten ustęp oparty na niezrozumieniu (str. 51, 52) dostał się monizm i materializm jako czysto przyrodniczy pogląd na świat.

Gdyby autor uwzględnił nowszą literaturę zarówno metodyczną, jak i historyczno literacką praca włożona we „Wzory“ mogłaby być użyteczna dla kolegów przygotowujących się do umiejętnego przeprowadzenia lektury. W dzisiejszym jednak kształcie może się stać jedną z wielu pomocniczych książek dla uczniów, a wtedy liczne streszczenia utrudnią tylko głębsze wnikięcie w czytane utwory.

Fr. Bielak

Od Asnyka do poetów wielkiej wojny — wybór poezji dla kształcącej się młodzieży — ułożył i wstępem poprzedził Józef Mirski. Lwów i Warszawa 1921. B. Połoniecki str. XXII + 345 + VI.

Każda antologia jest zawsze przedsięwzięciem trudnem, cóż dopiero dla młodzieży! Wybór *Mirskiego* ma zaś, według jego własnych słów „stać się żywym i ożywczem źródłem wzruszeń estetycznych dla młodzi dojrzałszej“. Z celem estetycznym łączy się historyczno-literacki i pedagogiczny.

Wszystkie wymagania wyływające z tych celów mogłyby wydawca zaspokoić, gdyby ograniczył nieco swój szeroki horyzont. Siedmdziesięciu kilku poetów lirycznych Polska w ostatniem pięćdziesięcioleciu posiadała bezwątpienia, ale jeśli chodzi o obraz ruchu literackiego, to można śmiało tę liczbę umniejszyć. Wydawca zrezygnował z kilkudziesięciu autorów, wymienionych we wstępie, wierzymy, że w pszyszym wydaniu wielu z nich całkiem usunie i ze wstępu i z tekstu.

Zasada chronologiczna niezawsze powinna być przeprowadzona bezwzględnie. Glińskiego spotykamy po Konopnickiej, *Mirandolla* jest przed *Orkanem* — pewnie, że tak szło porządkiem dat, ale pożyteczniej, instruktyniej byłoby pokazać naszych poetów i motywy ich twórczości w pewnej perspektywie, któraby umożliwiła ocenę i pozwoliła na interesujące zestawienia.

Przeważnie wybór utworów trafny. — Ze względu na rozwój naszej poezji Tatr upomniałbym się o „Noc pod Wysoką“ Asnyka i wskazał na błąd wybór utworów największego liryka współczesnego Kasprowicza. Niema nic z jego „serdecznych z Bogiem zwad“ nic z „Hymnów“ nic z „Chwil“, chociaż już jest wyjątek z „Księgi ubogich“.

Przydatnym okaże się bezwątpienia „*Słowniczek*“, umieszczony na końcu książki. Jednak „*Cupio dissolvi*“ nie jest wcale frazesem psalmowym, tylko wyjątkiem z listu św. Pawła do Filipensów i znaczy „pragnę umrzeć“ (i być z Chrystusem). Drobnych poprawek wymagają objaśnienia wyrazów *korabl*, *komunik*, *tyń*, *witraż*, *wykus*.

Całość, szczególnie dziś, gdy trudno kupić zbiorowe dzieła poetów będzie ogółowi użyteczna.

Franciszek Bielak

Stała Aleksander: „*Nasza pierwsza książka*“. Część I. Na klasę 2-gą szkół powszechnych.

Emiljan i Aleks. Stałowicze: „Wskazówki” dla osób, które przy nauce języka polskiego z „Naszej Pierwszej Książki” korzystać będą. W Warszawie, nakładem „Naszej Księgarni”.

Zacznijmy od „Wskazówek”. Krytykując dotychczasowe podręczniki, uważa autor, że „mieliśmy książkę, z której można było nauczyć się czytać, która nie wystarczała do nauczania kogokolwiek mówić (sic!). A zatem ta nowa książka pragnie widocznie nauczyć mówić. Z tego założenia zapewne i osądzać przyjdzie podręcznik. Głównym pragnieniem autorów jest rozwijanie samodzielności myśleniowej i mówieniowej u dzieci, zachęcenie dziecka do „wysiłku myślowego” i urzeczywistnienie go zapytaniami. To osiągnąć zamierzają przede wszystkim tematami obrazkowymi. Obrazek i obserwowanie gra tu dużą rolę. Zachęcają też autorowie do częstego „illustrowania prze-robinowego materiału rysunkami”.

Przyjrzyjmy się wykonaniu. Na 103 stronicach 108 czytanek i obrazków. Nowością i zaletą książki są obrazki, które uczniowie mają ilustrować własnym żywym słowem. Dzieci mają przyglądać się obrazkowi, opowiadaniem opisać, co widzą, później nawet łączyć z tem własne przeżycia. Obrazki przeważnie są udatne. (Mniej szczęśliwy był § 99). Czytanka są bardzo różnej jakości, oryginalne i powtarzane, pełne treści i beztreściowe (np. 7), lekkie i nauczne, zwłaszcza przyrodnicze (np. 46, 47) i te ostatnie należeć powinny raczej do nauki przyrodznawstwa niż do nauki języka na tym stopniu nauki. Jeśli idzie o dobór treściowy czytanek, to *Umiem czytać* lub czytanka Jędrzejewskiej nie zostały przez „Naszą pierwszą książkę” pokonane. A czy „ktokolwiek mówić” się z niej nauczy bieglej, śmieiej lub poprawniej niż z innych, wolno teoretycznie odpowiedzieć znakiem zapytania. Tak czy owak pomysł jakiś nowy jest i dzięki jemu w historii metodycznej czytanka miejsce mieć będzie. A i to coś znaczy.

W książkach, nauce języka przeznaczonych, radbym widzieć język jak najwzorowszy. To też drobiazgi nawet chcę wskazać, aby przynajmniej w nowym wydaniu je poprawić, ewentualnie i w I. wydaniu choć tylko piórem. Wolę pytania zadawane niż stawiane (Fragestellen), rażą mię „detale”, zastępujące szczegóły, nie brzmi dla mnie miło „aby” przysłówkowe (czy jest aby dostatecznym) do a' w znaczeniu przeciwnego „ale” jakoś już przywykłem. Przeciw dotychczasowym określeniom zalet pytania zbudowane jest zapytanie: „którą można nazwać jak?”

W czytance § 4 grupa wyrazów, „A którą z jarzyn najbardziej?” jest bez orzeczenia i podmiotu. Tamże „jakich” nieprzyjaciół zmieniałbym na „których”. Po § 7 jest polecenie: Opowiedz, jak to ty pomagałeś innym — Logicznie winno być ono poprzedzone zapytaniem, czy zagadnięty już kiedy pomagał komu. Jeśli kto czego nie czynił, nie może opowiadać, jak czynił to, czego nie czynił. Co znaczy, że pies kaczki „wypławia?” (§ 12), „kurek” zamiast koguta (§ 13) chyba gwarowy nie litwacki. O tem, czy przykleić kartkę do stoika, czy na stoik dyskutować miałyby już tylko zwyczaj językowy. W § 36 uważam za nieodpowiednie określenie ogólnikowe jak „do przyrządu zwanego międlącą”, „czesać na przyrządzie popobnym do grzebieńia”. Wyobrażeń dokładnych dzieci z tego nie uzyskają. Przysłówkę „dotąd” oznacza kres miejsca nie czasu: „Szpulki” to zapewne tutaj „wrzeczona”? Przymiotnik „cały” przy zbiorowych rzeczownikach zastępujemy zaimkiem „wszystek” (wszystek zapas. nie cały zapas). W § 55 „półzegarze?” W § 58 które ptaki (nie jakie). W § 64 „odtąd nam został” nie jest z ducha polskiego. Dziś = wiele w § 66.

W opowiadaniu § 98 zdanie: Z początku amoniak zaczął mnie silnie szczy-pać — niechby brzmiało: amoniak mię silnie szczypał Czy rozumieją dzieci, jak to uniknąć sparzenia się pokrzywą przez to, że „śmiało i mocno uchwy-cić łodygę potrafimy? Mnie pouczano, że należy pokrzywy chwycić, dłonią nieco od dołu ku górze posuwając, by włoski pokrzywy do dłoni równolegle a nie prostopadle czy skośnie ułożyć.

Język na ogół jest poprawny, te „detale“ wskazałem jedynie gwoli ułatwienia doskonałości podręcznika chociaż w tym względzie. Boć przecież ku doskonałości wszystko zdąża.

Mgr.

Kronika pedagogiczna.

II-gi kurs Szkoły pracy dla nauczycielstwa szkół powszechnych w Kra-kowie został otwarty w dniu 20 lutego b. r. przy Państw. Kursach nauczyciel-skich na mocy zarządzenia Kuratorium Okręgu Szkolnego Kraw-kowskiego i w porozumieniu z Radą szkolną miejską. Program kursu obejmuje wykłady, seminarja i ćwiczenia: 1. Rozwój historyczny i podstawy psychologiczne szkoły pracy. 2. Metodyka I-go roku nauki (*H. Rowid*). 3. Metodyka przyrodoznawstwa w szkole powszechnej. 4. Ćwiczenia z przyrody żywej i martwej (*Prof. A. Dziurzyński*). 5. Rysunek i prace ręczne. (*H. Policht*). 6. Modelowanie w szkole powszechnej. (*St. Wój-cik*). W związku z wykładami odbędą się iekcje wzorowe w szkołach pow-szechnych i konferencje pedagogiczne. Kurs potrwa 3 miesiące.

Polskie Muzeum Szkolne we Lwowie urządza w marcu i kwietniu b. r. wykłady „O wychowaniu młodzieży żeńskiej“ z następu-jącym programem: Pogląd na dzieje wychowania kobiet w Polsce (*Dr F. Majchrowicz*) — Wychowanie fizyczne dziewcząt (*Dr W. Hojnacki*) — Zna-czenie religii w wychowaniu kobiet (*Ks. Dr Cierniewski*) — Wychowanie narodo-wo-obywatelskie, O koedukacji (*M. Jworska*) — Skauting w życiu szkolnem dziewcząt (*J. Czermińska*) — Charakter a wychowanie przedszkolne (*B. Żulińska*) — Rozwój dziecka w wieku przedszkolnym (*A. Gustowiczówna*) — Wychowanie dziewcząt: a) w szkole powszechnej (*M. Bąkowska*) — b) w szkole średniej (*Z. Strzałkowska*) c) w seminarjach nauczycielskich (*Dr K. Nittman*) d) w szkołach handlowych (*Dr K. Zagajewski*) — e) w szko-łach wyższych (*Dr J. Kleiner*) — f) w szkołach przemysłowych (*M. Dem-bówna*) — Gospodarcze wychowanie kobiet (*Z. Wygodzina*) — Wychowa-nie estetyczne (*M. Kosowska*).

Zebranie organizacyjne Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wy-znań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Rozporządzeniem z dn. 15 czerwca 1921 r. Ministerstwo W. R. i O. P. powołało do życia *Komisję Pe-dagogiczną*, której zadaniem ma być zorganizowanie, ożywienie i ułatwienie polskiej pracy naukowej na polu pedagogii i stworzenie w ten sposób sil-nych podstaw teoretycznych dla przyszłego rozwoju naszego wychowania i szkolnictwa.

Dnia 4-go stycznia r. b. w sali posiedzeń Warszawskiego Towarzystwa Naukowego odbyło się organizacyjne posiedzenie Komisji Pedagogicznej, na które przybyło 20 jej członków z Warszawy, Lwowa i Krakowa.

Wybory do zarządu dały wynik następujący: Dr Bohdan Nawroczyński (przewodniczący), Dr Józefa Joteyko (zastępczyni przewodniczącego), Dr Mar-rian Falski (sekretarz), Dr Tytus Benni oraz Dr Maria Grzegorzewska.

Na nowych członków Komisji Pedagogicznej pierwsze walne jej ze-branie powołało prof. Dr Antoniego Danysza z Poznania, oraz Dr Marię Lipską-Librachową z Warszawy.

Siedzibą zarządu Komisji Pedagogicznej jest Warszawa. Pisma do niej należy kierować do Ministerstwa W. R. i O. P. na ręce przewodniczącego lub sekretarza.

Z posiedzeń lekarzy szkolnych. Przy Wydziale Higieny Szkolnej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Pnblicznego odbywają się co miesiąc zebrania lekarzy szkolnych; oprócz lekarzy szkół średnich państwowych i prywatnych, szkół powszechnych i seminarjów nauczycielskich, w posiedzeniach biorą też udział przedstawiciele świata pedagogicznego, kierownicy szkół oraz nauczyciele. Na 9 posiedzeniach odbytych w ciągu 1921 r. wygłoszone zostały następujące referaty:

Dr Cieszyński: „Wpływ wychowania fizycznego na rozwój umysłowy młodzieży szkolnej”. Mówca zapoznał zebranych z wynikami badań somato i psychometrycznych, które przeprowadził na uczniach szkoły im. K. Szlenkiera przed i po kursie wychowania fizycznego.

Prof. B. Nawroczyński w referacie p. t. „Dobór młodzieży w szkole” porusza sprawę segregacji młodzieży szkolnej podług uzdolnień, przedstawia w jaki sposób w różnych krajach starano się tę kwestję rozwiązać, uwzględniła szeroko najlepiej obmyślony plan indywidualizacji, w systemie Mannheimskim Sickingera.

Dr T. Jaroszyński w referacie: „O indywidualizacji w wychowaniu” rozparuje sprawę indywidualizacji z lekarsko-psychologicznego punktu widzenia. Opierając się na odrębności typów psychicznych wśród młodzieży szkolnej, mówca zastanawia się nad zastąpieniem profilaktyki wychowawczej, której celem jest zapobieganie objawom psychopatologicznym wśród młodzieży przez prawidłowe wychowanie.

Dr Kocyński w referacie: „Wiek przejściowy czyli t. zw. okres dojrzewania młodzieży szkolnej” kładzie nacisk na brak równowagi pomiędzy nasileniami w rozwoju fizycznym i psychicznym młodzieży, na zastój władz umysłowych i zakłócenie równowagi psychicznej w tym okresie. Z przedstawionych danych mówca wysuwa szereg wniosków, mających na celu otoczenie specjalną opieką młodzieży w wieku krytycznym.

Dr T. Męczkowska. „Wychowanie seksualne młodzieży szkolnej”. Prelegentka porusza sprawę uświadamiania młodzieży w szkole, która winna się również zająć powstrzymaniem zbyt wczesnie rozwijających się popędów płciowych, wyzyskując w tym celu ruch i pracę, by skierować porywy młodzieży do piękna i dobra.

Dr Wojnarowska: w referacie „Gruźlica a szkoła” rozpatruje drogi zakażenia, oraz różne przejawy u dzieci, głównie stan czynny gruźlicy, jako źródło zarazy. Podaje środki zwalczania gruźlicy w szkole.

Dr Gawroński w referacie p. t. „Szkoła ruchowa” uzasadnia najistotniejszą właściwość dziecięcą — ruchliwość, wyzyskując ją wszechstronnie dla rozwoju fizycznego i duchowego dziecka. Mówca przedstawia typ nowej szkoły, w której ruch i intelektualna zabawa stanowią środek do rozwijania pełni sił dziecięcych, prowadząc dziecko do samodzielnego życia.

Oprócz powyższych referatów z ważniejszych spraw bieżących poruszono środki zwalczania chorób zakaźnych w szkole, sprawę dożywiania dzieci, kąpielisk, sportów dla młodzieży szkolnej, stosowania ćwiczeń oddechowych śródlekcyjnych, sprawy przeciążenia szkolnego i wiele innych.

Czasopisma pedagogiczne.

Bibliografia Pedagogiczna. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Warszawa. Wydawnictwo Ministerstwa. W. R. i O. P. Zeszyt III — IV (rok 1921) zawiera: A) W części urzędowej *Okólnik*, polecający obowiązkowe prenumerowanie tego czasopisma do bibliotek państw. szkół średnich, seminarjów naucz. i Rad szkolnych — Spis książek szkolnych i wydawnictw poleconych. B) W części nieurzędowej: Urządzenie pracowni do propedeutyki fizyki i prowadzenie w niej ćwiczeń (T. Męczkowska) — Oceny — Przegląd czasopism — Notatki bibliograficzne.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Polskiego T-wa Ped. na Śląsku Cieszyń. Redaktor: *Dr Henryk Życzynski.* Treść Nr I. (styczeń 1922). Nauka

języka polskiego jako czynnik pierwszorzędny w wychowaniu narodowym (*L. Jasek*) — Lekcja z fizyki — tarcie. (*T. Skrzypek*) — Psychologia myślenia. (*Dr H. Życzynski*) — Nowa organizacja seminarjów nauczycielskich w Polsce. (*J. Cięciala*) — Rysunek — jego cel i znaczenie. (*Br. Matkowski*) — Z ruchu organizacji — Kronika — Recenzje.

Przegląd Pedagogiczny. Organ T-wa N. S. W. Warszawa. Nr 2 — 5: „Nowe” prądy w szkolnictwie francuskim (*St. Kwiatkowski*) — Ile dni mamy świętować? (*B. G.*) — O byt prywatnych seminarjów nauczycielskich — Państwowy Instytut Pedagogiczny — Dla dobra sprawy (*K. Kujawski*) — Kronika Towarzystwa.

Praca Szkolna. Dodatek miesięczny do „*Głosu Nauczycielskiego*”, poświęcony sprawom pedagogiczno-dydaktycznym w związku z praktyką szkolną. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. pod redakcją Zygmunta Nowickiego. Treść Nr 1 i 2 (styczeń — luty 1922 r.). Od Redakcji — O programie przyrody dla szkół powszechnych (*D. Gajówna*) — Ankieta w sp. awie psychologii nauczyciela — Niektóre typy dzieci trudnych (*M. Librachowa*) — Jak wprowadzałam samorząd w szkole. (*S. Kisielewska*) — Obrazki z życia szkolnego (*Wojmar*) — Oceny książek.

Przyjaciel Szkoły. Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego. Poznań. Redaktor: *Leonard Borkowski*. Zeszyt 1-2 i 3 (styczeń, luty 1922): Wykształcenie filozoficzne nauczyciela szkoły powszechnej (*W. M. Kozłowski*) — W rocznicę styczniową (*St. Szumowski*) — O wypracowaniach szkolnych (*B.*) — Jakie są zadania historii w szkole powszechnej (*Dr K. Krotowski*) — Język ojczysty (*R. Zawiliński*) — Książka a nauczyciel (*J. O.*) —

Oświata Pozaszkolna. Biuletyn konferencji kwartalnych Wydziału oświaty pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Warszawa. Zeszyt I. i II. (r. 1921) Pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych. Treść: Od Redakcji — Co to jest praca oświatowa pozaszkolna (*N. Perzyński*) — Znaczenie wrażeń wzrokowych przy nauczaniu dorosłych (*Prof. Dr J. Joteyko*) — Latarnie, przeźroczka i filmy jako środek techniczny pracy oświatowej. (*Dr M. Stępowski*) — Kinoteatr objazdowy (*Dr B. Kozłowski*) — Znaczenie wrażeń wzrokowych przy prowadzeniu wycieczek, zwiedzaniu wystaw i muzeów (*Al. Janowski*) Sprawozdania z ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą.

Plomyc. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Wyd. Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Treść Nrów 1-3 (styczeń-luty 1922): Nad Betleem (*Domostawa*) — Rodzina (*H. Stattlerówna*) — Nad Bałtyk (*T. Radliński*) — Dary dzieci Polski dzieciom Ameryki — Wilno (*M. D.*) Z młodych lat Mickiewicza (*F. Wojciechowski*) — Zuzanna Morawska. Dodatek „*Plomyczek*” dla młodszej dlatwy.

W Stońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr 1-2 (styczeń 1922): Nowy Rok — legenda (*Bol. Prus*) — Nowy Rok (*J. Korczak*) — Zbiorowy czyn (*S. S.*) — Nafta (*W. N.*) Przygoda Kasi. (*A. Kaczyński*) — Kołysanka (*K. Wierzyński*) — Poszukiwacze skarbu (z ang. *H. J.*)

TREŚĆ Nru 1—2:

Dziesięciolecie „*Ruchu Pedagogicznego*”. — *Aleksander Patkowski*: Wychowanie nowego pokolenia. — *Dr Józef Mirski*: Gmina szkolna jako forma samorządu szkolnego. — *M. R.*: Dekalog nauczyciela. — *Dr L. Karpińska-Woyczyńska*: Miejska pracownia psychologiczna w Łodzi. — *St. Pawłowski*: Atlas Polski Romera. — Recenzje. — Kronika pedag. — Czasopisma pedag.

Prenumerata:

Roczna 1000 Mk
Półroczna 500 Mk

Zeszyt 1—2 kosztuje . . 300 Mk

Nabyć można w Administracji
„*Ruchu Pedagogicznego*”
Kraków, Rynek 29, II. p.

Redaktor: *Dr Henryk Rowid*. — Redaktor odpowiedzialny: *Stanisław Nowak*.

Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.

Czcionkami Drukarni „*Sarmacja*” w Krakowie, ulica Grzegórzecka L. 30 a.

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.

O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych.

(Uwagi o ministerjalnym programie nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich).

Wśród całego szeregu publikacji Ministerstwa Wyz. Rel. i Ośw. Publ., zawierających programy nauki w szkołach powsz. i średnich a wydanych w ciągu ostatnich dwu lat, na szczególniejszą uwagę zasługuje „Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich¹⁾”. Publikacja ta ma tem większe znaczenie, że znajdujemy w niej nie tylko odpowiednio ugrupowany materiał naukowy w zakresie poszczególnych przedmiotów oraz uwagi natury metodycznej, ale podkreślone jest w niej także i stanowisko Ministerstwa Oświecenia w sprawie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych na najbliższą przyszłość. W jakich zakładach kształcić należy przyszłych nauczycieli? Ile lat trwać winny studia, przygotowujące do zawodu nauczycielskiego? Jaki ma być poziom wykształcenia ogólnego kandydatów nauczycielskich? Jakie winno być przygotowanie zawodowe nauczyciela? Oto najważniejsze problemy, wysunięte i analizowane w obszerniejszym wstępie wspomnianej publikacji.

Ministerstwo przyjmuje w swym „Programie nauki” odnośnie do przygotowania nauczycieli szkół powszechnych zasadę wyższego wykształcenia zawodowego, opartego na ogólnym wykształceniu w zakresie szkoły średniej jako konieczność historyczną. Urzeczywistnienie jednak tej zasady w życiu praktycznym, Ministerstwo usuwa niestety w nieokreśloną daleką przyszłość. Stwierdziwszy, że „zawód nauczyciela-wychowawcy jest tak ważny i tak trudny, iż za wystarczające do tego zawodu przygotowanie należy uznać wyższe specjalne wykształcenie przy dobrym wychowaniu ogólnym”, wysuwa Ministerstwo

¹⁾ Ministerstwo W. R. i O. P. Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. Warszawa 1921. Str. 173+XIX.

w dalszym toku swych wywodów. cały szereg trudności w praktycznem przeprowadzeniu tej zasady. Uzależnia tedy realizację tego postulatu od takich czynników, jak stan finansów państwa, poziom kultury naukowej, liczba wyższych zakładów naukowych i sił naukowych; decydujące zaś znaczenie mają warunki społeczne, wśród jakich pracować będą nauczyciele szkół powszechnych t. zn. czy zawód nauczycielski zapewnić zdoła gąrnącym się doń adeptom takie warunki życiowe i takie staniowisko społeczne, jakie mieć będą w państwie naszym pracownicy umysłowi innych zawodów. Otóż w obecnym stanie rzeczy niemożliwem jest — zdaniem Ministerstwa — urzeczywistnienie postulatu wyższego wykształcenia nauczycieli, tem bardziej, że koniecznością jest dziś masowa produkcja sił nauczycielskich, któraby w krótkim stosunkowo czasie umożliwiła uruchomienie jak największej liczby szkół powszechnych. Zadanie to spełnić może, zdaniem Ministerstwa, w najbliższej przyszłości przedewszystkiem seminarjum nauczycielskie, w którem studja trwać będą pięć lat. W myśl „Dekretu o kształceniu nauczycieli szkół powszechnych w Państwie Polskiem“ z dnia 7 lutego 1919 organizuje Ministerstwo Oświecenia stopniowo pięcioletnie państwowe seminarja nauczycielskie na całym obszarze Rzeczypospolitej.

Program ministerjalny określa pięcioletnie seminarjum nauczycielskie jako zakład naukowy specjalny, stojący na poziomie szkoły średniej. Z określenia takiego wynika, że seminarjum ma dwojakie zadanie: ma dać ogólne wykształcenie na poziomie szkoły średniej, tudzież takie przygotowanie zawodowe, któreby uzdolniło wychowanków do pełnienia obowiązków nauczycielskich w szkołach powszechnych. „Poziom niezbędnego wykształcenia ogólnego — czytamy w Programie — możnaby określić przez zestawienie z tem, co przywykliśmy nazywać dojrzałością umysłową. Nie znaczy to, żeby wychowanec seminarjum miał otrzymywać takie samo wykształcenie, taki sam zasób wiedzy, jak maturzysta gimnazjum, ma jedynie otrzymać takie wykształcenie, jakie daje prawo do tytułu dojrzałości umysłowej. Równocześnie przyszły nauczyciel ma otrzymać przygotowanie zawodowe, niezbędne do pożytecznego rozpoczęcia pracy zawodowej i dające punkt wyjścia do dalszego doskonalenia się w toku tej pracy¹⁾.

W słowach tych ujęty został cel seminarjum nauczycielskiego, dla osiągnięcia, którego przewiduje Program ministerjalny okres pięcioletni po skończeniu siedmioklasowej szkoły powszechnej.

Zastanowić się trzeba, czy urzeczywistnienie powyższego celu możliwe jest w ciągu tak krótkiego czasu i wobec przygotowania, jakie przynoszą uczniowie po ukończeniu 7-kl. szkoły powszechnej.

Według Programu ministerjalnego wychowanek pod względem wykształcenia ogólnego osiągnąć winien w ciągu 5 lat dojrzałość

¹⁾ Program str. VII. i n.

umysłową. Wprawdzie znajdujemy zastrzeżenie, że nie chodzi tu o takie wykształcenie, ani o taki sam zasób wiedzy, jakie otrzymuje maturzysta gimnazjum, ale ostatecznie ową dojrzałość umysłową należy ściślej określić, należy podać drogi, wiodące do niej, i to czyni też „Program ministerjalny“ w części szczegółowej. Wykazuje ona tedy, że maturzysta seminarjum winien według „Programu“ otrzymać wprawdzie nie taki sam zasób wiedzy, i takie samo wykształcenie, co wychowanek gimnazjum, ale równowartościowe, a nawet jeśli chodzi o zasób wiadomości z zakresu przedmiotów ogólno-kształcących nie ma zbyt wielkiej różnicy między programami obu typów szkolnych. Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich zawiera te same przedmioty ogólno-kształcące, jakie przewiduje projekt ustawy szkół średnich ogólno-kształcących dla gimnazjów państwowych typu matematyczno-przyrodniczego¹⁾.

Plan zajęć szkolnych w państwowych seminarjach nauczycielskich wymienia następujące przedmioty ogólno-kształcące: religję, język polski, język obcy, historję, geografję z kosmografją, oraz naukę o Polsce współczesnej z nauką obywatelstwa, matematykę, fizykę z chemją i mineralogją, biologję (botaniką, zoologją i anatomją z fizjologją), rysunki, śpiew, ćwiczenia cielesne, roboty ręczne. Przeważna część tych przedmiotów, w szczególności religja, język i literatura polska, historia, geografja, nauka o Polsce, rysunki, roboty ręczne mają być podstawione na poziomie i udzielane w zakresie przepisany dla wyższego (pięcioletniego) gimnazjum. Można na podstawie nowego programu ministerjalnego stwierdzić, że w ciągu pięciu lat nauki wychowanek seminarjum winien zdobyć wiedzę i wykształcenie ogólne z pewnemi nieznacznyemi ograniczeniami w takim zakresie i na takim poziomie, jak i uczeń gimnazjum w tym samym okresie czasu. O ile jednak odnośnie do wychowanków gimnazjum nie stawia się pozatem żadnych innych wymagań, to jeśli idzie o uczniów seminarjum, powinni oni równocześnie zdobyć „przygotowanie zawodowe, niezbędne do pożytecznego rozpoczęcia pracy zawodowej“.

Tak więc obok osiągnięcia wykształcenia ogólnego na poziomie szkoły średniej stawia „Program“ drugie zadanie, niezawodnie trudniejsze i wymagające głębszej dojrzałości umysłowej, aniżeli pierwsze. Ze względu na ten drugi cel musi wychowanek seminarjum w ciągu swych pięcioletnich studiów przyswoić sobie pewną kulturę pedagogiczną, zdobyć zasady nauczania i wycho-

¹⁾ Ustawa o szkolnictwie średnim ogólno-kształcącym. (Projekt Ministerstwa W. R. i O. P.) Warszawa 1922 (Nakł. T-wa N. S. W.). Według § 27-go Ustawy plan nauczania gimnazjum państwowego typu matematyczno-przyrodniczego winien obejmować naukę religji, języka i literatury polskiej, języka wykładowego, o ile nim nie jest język polski i jego literatura, jednego z trzech języków: angielskiego, francuskiego lub niemieckiego, historii i geografji ze szczególnem uwzględnieniem historii i geografji Polski oraz nauki o Polsce współczesnej, matematykę, fizykę i chemję, naukę o przyrodzie z uwzględnieniem nauki o zdrowiu, naukę rysunku, śpiewu, pracę ręczną, ćwiczenia cielesne.

wania i opanować jako tako technikę nauczania w szkole powszechnej. Musi sobie więc przyswoić jeszcze cały szereg innych oprócz wyżej wyszczególnionych przedmiotów i umiejętności. Ten II-gi dział „Planu zajęć szkolnych“ obejmuje przedmioty specjalne: psychologię, naukę o dziecku, historię wychowania, pedagogikę, logikę i dydaktykę ogólną, metodykę elementarnego nauczania wraz z ćwiczeniami praktycznymi, higienę publiczną i szkolną (oprócz higieny osobniczej i ratownictwa), wreszcie muzykę (gra na skrzypcach). Program „przedmiotów specjalnych“ stawia również wysokie wymagania i utrzymany jest w wielu punktach, na poziomie stosunkowo bardzo wysokim, w każdym razie wybiega on daleko poza ową „pedagogikę“, jaką uprawiano i jeszcze niestety dotąd uprawiają w wielu seminarjach nauczycielskich i ani porównania być nie może między tem, co dotąd stanowiło treść przedmiotów pedagogicznych w seminarjach, a wymaganiami nowego programu ministerjalnego.

Stwierdziliśmy więc fakt, że zarówno wykształcenie ogólne, jak i przygotowanie zawodowe postawione jest w programie ministerjalnym na takim poziomie, iż jego przeprowadzenie i wykonanie dałoby materiał nauczycielski prawdziwie wartościowy. Ale nasuwa się z kolei zagadnienie, czy urzeczywistnienie celu i zadań, jakie Ministerstwo zakresliło seminarjum, jest w praktyce możliwe i wykonalne. Widzieliśmy, że wychowankowie seminarjum mają w ciągu pięcioletniego okresu wykonać co najmniej podwójną ilość pracy w stosunku do swych rówieśników, uczących się również przez pięć lat w gimnazjach, mają obok dojrzałości umysłowej zdobyć warunki potrzebne do samodzielnego sprawowania urzędu nauczycielskiego. Przedmiotów ogólnokształcących jest co najmniej 13 (tyle co w gimnazjum typu przyrodniczo-matematycznego), zawodowych 7, a nadto praktyka pedagogiczna, obejmująca hospitowanie lekcji wzorowych, lekcje próbne, konferencje pedagogiczne i inne ćwiczenia. Opanowanie takiego materiału w ciągu lat pięciu byłoby może wykonalne, gdyby do seminarjów nauczycielskich garneła się młodzież wybitnie uzdolniona, nadzwyczajnie uposażona pod względem intelektualnym i siły woli. Trzebaby przyjąć, że w stosunku do wychowanków gimnazjów młodzież to będzie doborowa, że seminarja zapełnią się samymi wybrańcami, odznaczającymi się niezwykle darami umysłu i woli. Rzeczywistość jednak przedstawia się zupełnie inaczej.

Autorzy „Programu“ zdawali sobie niezawodnie z tego sprawę, że wykonanie tego zadania natrafi w praktyce na poważne trudności i że albo jedna, albo druga część programu ucierpi i ulegnie poważnemu ograniczeniu. Praktyka okaże też zapewne, że uczniowie seminarjum będą bardzo przeciążeni z powodu ogromnego materiału naukowego i wobec nadmiernej liczby godzin tygodniowych zajęć. Program nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich przeznaczają 35 do 36 godzin tygodniowo. Jest to stanowczo za dużo — przeciętnie 6 lekcji dziennie —

i liczbę tę należałoby ograniczyć do 30, najwyżej do 32 godzin tygodniowo.

W ustroju seminarjów nauczycielskich, a co stąd wynika i w programie nauki wydanym przez Ministerstwo nie zostały tedy usunięte zasadnicze wady i braki, jakie zawsze cechowały ten typ zakładów naukowych nie tylko u nas, ale i w innych krajach. Z powodu równoczesnego połączenia dwojakich celów i zadań, i przeznaczenia nań zbyt krótkiego czasu, wykonanie każdego z nich natrafia na poważne przeszkody. Dlatego też podobnie jak czteroletnie, tak i pięcioletnie seminarjum nie da swym wychowankom ani odpowiedniego wykształcenia ogólnego, ani też przygotowania zawodowego. Dodanie jednego roku nie spowoduje rzeczywistej reformy kształcenia nauczycieli szkół powszechnych; ministerjalny program nauki odbiega bowiem tak daleko od programów, stosowanych dawniej na ziemiach polskich, stanowi zarówno pod względem zakresu materiału i jego ujęcia tak duży krok naprzód, że na jego wykonanie potrzebaby przy nader intensywniej pracy i przy istnieniu w seminarjach wybitnych sił nauczycielskich co najmniej lat sześciu.

Jeśli naprawdę chcemy przyszłemu nauczycielowi dać przygotowanie zawodowe, któreby mu umożliwiło samodzielną i umiejętną pracę wychowawczą, potrzeba poświęcić dwa lata wyłącznie „przedmiotom zawodowym” i praktyce pedagogicznej. Przedmioty zaś pedagogiczne w tym zakresie i w ten sposób, jak je podaje „Program ministerjalny” mogą być udzielane wychowankom, którzy osiągnęli już odpowiednią dojrzałość umysłową.

Stąd wynika konieczność rozszerzenia czasu studiów w seminarjum i innego rozłożenia materiału naukowego, tak aby po 5-cio, a co najmniej po 4-roletnim ogólnym kształceniu i wychowaniu nastąpiły dwuletnie studia specjalne.

Według „Programu ministerjalnego” punkt ciężkości w pierwszych trzech latach spoczywa na przedmiotach przyrodniczo-matematycznych i artystyczno-technicznych i w tym okresie jest seminarjum zakładem ogólno-kształcącym (podobnie jak gimnazjum typu matematyczno-przyrodniczego). W ostatnich zaś dwu latach istnieje tendencja do nadania seminarjum charakteru zawodowego wobec przesunięcia punktu ciężkości na przedmioty społeczne i pedagogiczne. Ale i w tym czasie, w szczególności na kursie IV-tym na przedmioty pedagogiczne poświęca „Program” zaledwie 12 godzin na ogólną liczbę 36 godzin tygodniowej nauki. Nie jest więc seminarjum pięcioletnie w takiej konstrukcji szkołą zawodową we właściwym znaczeniu tego określenia.

W „Programie ministerjalnym” znajdujemy takie określenie seminarjum, jako szkoły zawodowej: „seminarium jest szkołą zawodową, przygotowującą młodzież do zawodu nauczycielskiego, ale najważniejszą kwalifikacją zawodową nauczyciela jest dobre wy-

chowanie i wykształcenie ogólne¹⁾. Na takie ujęcie kwalifikacji zawodowej zgodzić się nie możemy. Dobre wychowanie i wykształcenie ogólne jest bowiem, a przynajmniej być powinno wspólną właściwością każdego człowieka, bez względu na zawód. Właściwości te są koniecznymi warunkami należytego wykonywania obowiązków w każdym zawodzie, oczywiście i w zawodzie nauczycielskim, ale nie stanowią one jeszcze najważniejszej kwalifikacji. Czyż możnaby odmówić potrzeby podobnej kwalifikacji sędziemu, lekarzowi, inżynierowi, księdzu, wogóle ludziom różnych zawodów, nie tylko t. zw. inteligentnych, ale i zawodów fizycznych. Nauczyciel szkoły powszechnej i średniej ogólnokształcącej zmierzać powinien do tego, aby każdy wychowanek wyniósł ze szkoły dobre wychowanie i wykształcenie ogólne, jako podstawę studiów specjalnych w odpowiednich zakładach naukowych i pracy zawodowej w życiu. Według wspomnianej „Ustawy o szkolnictwie średnim ogólnokształcącym” dobre wychowanie i wykształcenie ogólne pojęte są bardzo głęboko²⁾, zadanie gimnazjum państwowego zmierza właśnie do tego celu, ale stąd jeszcze nie wynika, abyśmy abiturjentom tych szkół przyznawali kwalifikację zawodową nauczyciela. Zdaniem naszym najważniejszą kwalifikacją zawodową nauczyciela jest głęboka znajomość psychiki dziecka, umiejętność stosowania celowych środków i sposobów wychowania, samodzielność w stosowaniu metod nauczania. Kwalifikację taką daje nauczycielowi gruntowne studium przedmiotów pedagogicznych oraz wrodzona zdolność — intuicja pedagogiczna. Jedno i drugie rozwinać się może dopiero na podłożu dobrego wychowania i wykształcenia ogólnego. Kwalifikacji takiej seminarjum pięcioletnie dać nie może, co zresztą przyznaje i „Program ministerjalny”. „Najślabszą stroną seminarjum — czytamy we wstępnych uwagach — jako typu szkoły, jest konieczność prowadzenia nauki przedmiotów pedagogicznych w tym wieku, kiedy zainteresowanie praktycznymi zagadnieniami pedagogicznymi dość rzadko budzi się u uczniów samorzutnie, a stopień dojrzałości duchowej i znajomości życia jest niewystarczający do istotnego pogłębienia wielu ważnych zagadnień”. I stąd wysnuwa konkluzję, że seminarjum z powodu szczupłego wymiaru czasu „nie może dać nauczycielowi zakończonego przygotowania do zawodu”³⁾.

Nasuwa się więc kwestja, czy seminarjum „można nazwać szkołą zawodową, skoro nie daje „zakończonego przygotowania do zawodu”. Szkoły zawodowe takie, jak techniczne, ogrodnicze, przemysłowe, handlowe, nie mówiąc już o wydziałach lekarskich, nie wydadzą chyba świadectwa uprawniającego do samodzielnego wykonywania zawodu, o ile brak gwarancji, że kandydat zdobył dostateczne przygotowanie zawodowe. A przecież wobec istnienia

¹⁾ Program, str. 7.

²⁾ Zob. §. 24 „Ustawy”.

³⁾ Program, str. 8.

przeważającej liczby szkół jedno i dwuklasowych w naszym państwie, nauczyciel tuż po wyjściu z seminarjum obejmuje bardzo trudne i samodzielne stanowisko, które wymaga należytego przygotowania do zawodu. Tymczasem *program* przesuwą głębsze wykształcenie pedagogiczne na okres późniejszy po skończeniu seminarjum pięcioletniego. „Przy obecnym układzie kształcenia nauczycieli — czytamy we wstępie — pogłębienie i uzupełnienie wykształcenia pedagogicznego po 5 latach systematycznej nauki w seminarjum będą nauczyciele zdobywali drogą samouctwa. Pomoc w tej pracy muszą im dać poradnie i różnego typu kursy¹⁾. Czy będzie to możliwe wobec licznych obowiązków w szkole i w oświatowej pracy pozaszkolnej, jakie podjąć muszą w obecnych stosunkach szczególnie nauczyciele na wsi, nietrudno na to dać odpowiedź! Należyte przygotowanie zawodowe powinien tedy nauczyciel uzyskać już w czasie nauki w seminarjum, a to uwarunkowane jest rozszerzeniem czasu studiów o dwa lata. Wówczas dopiero „Program nauki“, opracowany dla pięcioletnich seminarjów, mogłoby być wykonany z należyтым skutkiem — oczywiście o ileby wykonawcami byli nauczyciele z pełnemi studjami uniwersyteckimi i z wybitnem uzdolnieniem pedagogicznem.

Ministerjalny „Program nauki w państw. seminarjach“ jest dziełem dużej wartości i stanowi poważny przyczynek w naszej literaturze, poświęconej organizacji szkolnictwa i pracom programowym. Twórcy „Programu“ ożywieni byli szczerem pragnieniem i dążeniem do postawienia stanu nauczycielskiego na możliwie wysokim poziomie. Opracowanie programu nauki w szczególności języka polskiego, matematyki, przyrody, geografii i przedmiotów pedagogicznych, omówieniu których poświęcimy później specjalną uwagę, daje wychowankom możność zdobycia głębszej wiedzy. Zarówno zakres i jakość materiału, jak i ujęcie metodyczne dowodzą, że „Program“ przenika duch nowej pedagogiki, że chodziło twórcom nie o wiedzę słowną, ale o wszechstronny rozwój wychowanka, o umożliwienie mu głębszej kultury umysłowej, etycznej i estetycznej, o uzdolnienie go do pracy produktywnej na polu oświaty — słowem o wychowanie osobowości. Żałować tylko należy, że kruche założenie, w myśl którego połączono równoczesne kształcenie ogólne i zawodowe powoduje liczne trudności w wykonaniu tego programu, że ujęcie celu seminarjum zawiera pewne nieścisłości i sprzeczności, co ostatecznie stanowi przeszkodę w zbudowaniu konsekwentnego i celowo ujętego, odznaczającego się prostotą systemu kształcenia nauczycieli szkół powszechnych.

Program ministerjalny uważać należy jako poważny krok naprzód w rozwoju systemu kształcenia przyszłych nauczycieli. Dzieło to ułatwi niezawodnie rozwiązanie problemu przygotowania do zawodu w duchu żądań ogółu nauczycielstwa, wypowiedzianych na Sejmie nauczycielskim w roku 1919 w Warszawie. Jednomyślnie powzięte uchwały Zjazdu wyrażają, że przygotowa-

¹⁾ Program. str. IX.

nie nauczycieli szkół powszechnych obejmować winno: 1. wykształcenie ogólne w zakresie programu szkoły średniej (gimnazjum) i 2. wykształcenie zawodowe w szkole pedagogicznej, co najmniej dwuletniej, o charakterze wyższej szkoły zawodowej. W myśl tej uchwały kształcenie nauczycieli szkół powszechnych trwać winno lat 14, 7 lat w szkole powszechnej, 5 lat w szkole średniej i 2 lata w Instytucie Nauczycielskim (w Pedagogjum). Osobna uchwała proponuje na okres przejściowy sześciolatnie studia nauczycielskie po skończeniu 7-klasowej szkoły powszechnej, a mianowicie cztery lata trwać winno kształcenie ogólne, a dwa studia zawodowe¹⁾.

Pomimo tych wszystkich trudności, o jakich na początku wspomina „Program ministerjalny” mamy głębokie przeświadczenie, że stopniowa realizacja systemu kształcenia nauczycieli w duchu wspomnianych uchwał jest już dzisiaj możliwa. Stopniowe przekształcenie istniejących seminarjów nauczycielskich na pięcioletnie szkoły średnie ogólnokształcące, w którychby „polonica” (język polski, historia i geografia Polski) stanowiły „podstawę dydaktyczną” i organizowanie przy nich jako nadbudowy dwuletnich Instytutów Nauczycielskich (Pedagogjów) z 7-klasową szkołą ćwiczeń, byłoby właściwem rozwiązaniem problemu, byłoby gwarancją wysokiego poziomu oświaty i kultury narodowej. W ten sposób przygotowani nauczyciele wychowaliby nowe pokolenie, zdolne do ugruntowania potęgi Rzeczypospolitej.

H. Rowid.

Zagadnienia pedagogiczne w pismach teozofów współczesnych.

*„Pedagogja jest nauką rozeznawania dusz
w ciałach na ten świat przychodzących”.*

Stowacki

„Granice możliwego rozszerzają się ciągle”

Ochorowicz.

W czasach, w których wielkie przemiany dziejowe wydobyły z dusz ludzkich najwznioślejsze a jednocześnie i najniższe instynkty, gdy tuż obok bohaterstwa i poświęcenia pełni się bujnie spekulacja i lichwa — gdy minister oświaty zaznacza²⁾ „że najważniejszym zadaniem szkolnictwa jest odbudowa moralna, bo skutki długiej wojny odbiły się ujemnie na etyce współczesnego pokolenia, wywołując wyuzdany egoizm, lenistwo i chęć zysku” — gdy w programie dla seminarjów nauczycielskich³⁾

¹⁾ O Szkole Polską. Część III. Warszawa 1920. Książnica Polska
T-wa Naucz. Szk. Wyższych.

²⁾ Na uroczystości zjednoczenia szkolnictwa w Poznaniu, w lutym 1921.

³⁾ Warszawa 1921 r. Nakład M. W. R. i O. P.

czytamy, „że władze szkolne uważają kształcenie osobowości nauczycieli za sprawę naczelną, której poświęca specjalne opracowanie” — w czasach takich warto zapoznać się z pedagogicznymi poglądami pisarzy, dla których zagadnienie dobra jest zagadnieniem najważniejszym, którzy wierzą niezłomnie w isnienie praw moralnych, w ich konieczne, ponieważ fatalne wcielenie się w życie jednostek i narodów. Należą do nich: Dr Rudolf Steiner, kierownik ruchu teozoficznego, którego ogniskiem jest instytut w Dornbach pod Bazyleją¹⁾ Anna Besant, przewodnicząca towarzystwa teozoficznego z siedzibą w Adjarze, w Indjach²⁾; J. Krishnamurti³⁾, L. Hauser⁴⁾. Z polskich pisarzy do kategorii tej zaliczyć można Dra Juliana Ochorowicza⁵⁾. Są oni wszyscy głęboko przeświadczeni, że pokolenie nasze przeżywa ważny, przełomowy okres historyczny; dokoła nas i w nas piętrzą się rozliczne, zawiłe zagadnienia; szybkim krokiem zbliżamy się ku końcowi naszej epoki, wszędzie kielkują już zaczątki nowego świata, nowej kultury⁶⁾; zaznacza się powszechnie pragnienie przemiany stosunków. Prawdziwa reforma społeczna, wedle nich wypłynąć może tylko z głębi natury ludzkiej, przyjdzie nie z zewnątrz, lecz z wewnątrz, nie przez przeobrażenie form, urządzeń i instytucyj, ale przez udoskonalenie człowieka, podniesienie jego moralnej i duchowej wartości.

Wychowawcy i nauczyciele winni zdawać sobie sprawę z dokonywujących się przemian, boć ich to pieczy powierzone jest młode pokolenie; winni w niem pielegnować troskliwe cechy, które charakteryzować będą człowieka przyszłości, przyspieszać ewolucję dziejową, przyczynić się doń świadomie i umiejętnie. Najważniejsze to zadanie pedagogii współczesnej wysunąć je należy na czoło całego systemu wychowawczego, przystosować doń programy i metody. Nieświadomy zadań tych nauczyciel, paraliżuje nieraz przejawy najcenniejszych właściwości natury ludzkiej, marnuje zarówno własną energję, jak i siły powierzonej sobie młodzieży.

Jakiż to ma być ów świat nowy, jakież cechy charakterystyczne stosunków, które rozwijać mają przyszłe, po nas idące pokolenia? Określić je można nazwą współdzielczych. Kultura ta będzie bardziej od naszej uduchowiona i społeczna; egoizm tak powszechnie dziś panujący, zastąpiony zostanie przez altruizm, współzawodnictwo przez współdziałanie; na miejscu konkurencji stanie kooperacja; walka klas ucichnie wobec coraz donośniej brzmiących haseł o solidarności ludzkich spraw.

¹⁾ „Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft“, Berlin 1913.

²⁾ „Mélanges théosophiques“, Paris 1910.

³⁾ „Erziehung als Liebesdienst“. Lipsk — wydawca Dr Hugo Vollroth.

⁴⁾ „Les trois leviers du monde nouveau: compétence, probité, altruisme. Essai de reconstruction sociale“. Paris 1918.

⁵⁾ „Metoda w etyce“. Przegląd filozoficzny. Warszawa 1896 r.

⁶⁾ Wedle wierzeń teozoficznych schyłek to piątej rasy ludzkiej, z jej szóstej podrasy rozwinię się wyższy i lepszy typ człowieka.

i interesów. Zapowiedź kultury tej widzimy w żywiołowym ruchu do tworzenia zrzeszeń, stowarzyszeń, do organizowania sił i zasobów społecznych. Ruch ów wszędzie, dokoła nas odczuwać się daje, wciąga w swe kręgi coraz liczniejsze zastępy pracowników. „Nadejście Rzeczypospolitej Spółdzielczej zbliża się cicho i spokojnie, jak każdej rzeczy wielkiej i mocnej¹⁾).

Abym jednak ruch ten nie utonął w zalewających świat falach egoizmu, aby na miejsce interesów jednostek, nie postawił równie samolubnych interesów klas i zawodów, aby do nowych tworzących się form nie przystosowywał dawnych metod postępowania, do tego dokonać się musi w duszach ludzkich rewolucja moralna²⁾ którą przyspieszyć mogą wychowawcy i nauczyciele, świadomi cech człowieka przyszłości, kiełkujących już w wielu sercach i umysłach. Winni oni zwracać uwagę nie tyle na stronę umysłową ile etyczną — dbać nie tyle o wiedzę, ile o rozwinięcie w uczniach życia wewnętrznego i poczucia moralnej odpowiedzialności. Trzeba przy każdej sposobności ukazywać młodzieży związek, jaki zachodzi między jednostką, przyrodą i społeczeństwem, kształcić w niej zdolności syntetyczne: zdolność do współpracy z innymi, do zbiorowego rozwiązywania zadań, pokonywania trudności, godzenia różnych a czasem nawet sprzecznych umysłów, upodobań i temperamentów, organizowania sił i środków dla osiągnięcia określonego celu. Nauczycielowi pomocne tu być mogą zbiorowe czytania, praca na roli i w warsztatach, wszystkie gry i zabawy, wycieczki i przedstawienia amatorskie. Budzić należy współczucie dla wszelakiego stworzenia, dla ludzi, zwierząt i roślin, tliłość dla słabych i cierpiących, chęć niesienia im pomocy. Szczególny nacisk kłaść trzeba na obowiązki, za drugie zaś uważać prawa.

My dzisiaj zbyt dbamy o nasze prawa, nic z nich nie chcemy uronić, ani ustąpić na korzyść innych. Kto posiadał mądrość prawdziwą, ten nie będzie sobie rościł praw żadnych, bo wie, że światem rządzi bezwzględna sprawiedliwość³⁾, nikt skrzywdzić go nie może, o ile sobie na to nie zasłużył i sam nigdy nie skrzywdził nikogo. Poprzez życie nasze wije się nieprzerwany łańcuch przyczyn i skutków... wyzwolić się zeń niepodobna...

Dzieci najbardziej uzdolnione, są zwykle wátte i subtelne. fizycznie, nerwowe i wrażliwe — uczuciowość silnie w nich się zaznacza, widzą i odczuwają zjawiska niedostępne dla innych — umysł ich żywy jest, ruchliwy, mają wrodzoną szlachetność i wspinałomysłność. Należy się im specjalnie troskliwa opieka, wiedziana bowiem i marnieją w zetknięciu z brzydotą i brutalnością życia.

Wychowawca patrzący w przyszłość, urabiać ma różny od współczesnego, nowy typ człowieka, kształcić nie silnych, do

¹⁾ Słowa Edwarda Abramowskiego — „Rzeczypospolita Spółdzielcza“ Warszawa 1921 r. Wydawnictwo Polskich Stowarzyszeń Spożywców.

²⁾ Jan Hempel „Rewolucja wewnętrzna“ Warszawa 1920 r.

³⁾ Tak zwane prawo karmy.

dzisiejszej gwałtownej i podstępnej walki o byt przystosowanych ludzi, ale rozwijać właściwości, które zapewnią zwycięstwo przy użyciu zgola innych środków, nie materialnych już lecz duchowych. Braterstwo, będące dzisiaj pustynią dźwiękiem, stanie się wówczas rzeczywistością... Takie to ideały moralne stawiają teozofowie i okultyści — przyświecać one winny wychowawcom pokoleń, powołanych do zapoczątkowania w dziejach e'ry solidarności ludzkiej, do wcielenia w życie odwiecznych marzeń, przejawiających się w systemach religijnych, filozoficznych i społecznych. Wierzą oni, że w każdej jednostce tkwi święta iskra, nieraz przygaszona i ukryta głęboko — należy ją odszukać, rozniecić, rozpałić. Wychowanie jest niczem innym, jak wyzwalaniem z ludzi boskiego pierwiastku.

Obok zagadnień etycznych wymienieni powyżej pisarze poruszają zagadnienia naukowe, zastanawiając się nad stanem wiedzy współczesnej, nad zachodzącymi w niej zmianami, nad dokonywującym się przełomem we wszystkich niemal dziedzinach poznania. Wysnuwane stąd wnioski dotyczą nieraz programów szkolnych, przedmiotów i metod nauczania. Stwierdzają oni bankructwo wiedzy materialistycznej¹⁾ upadek racjonalizmu²⁾, zachwianie wielu twierdzeń, uznawanych dotąd za pewne i niezmiennie. Uczeni, dla których nienaukowem jest wszystko, co leży po za doświadczeniem zmysłowym, to wedle nich ślepcy — nie widzą oni rzeczywistości, zamiast prawdy, chwytają jej cienie. W życiu codziennem, na każdym kroku nasuwają się zjawiska nieuchwytnie dla naszych przyrządów i rozumowań, stajemy oko w oko z zagadnieniami, których naukowo, w dzisiejszem słowa tego znaczeniu, rozwiązać niepodobna — natrafiamy na zaporę, przeszkody, granice, do przekroczenia których nowych szukać należy środków, nowych sił i metod... Dokoła nas jest wiele światów tajemniczych i nieznanych, nic o nich nie wiemy, podobnie jak ślepi nie wiedzą o kształtach i barwach a głusi o dźwiękach. Nie odłoni ich rąbku doświadczenie zmysłowe ani rozumowanie logiczne — kto dotrzeć doń pragnie, musi pogłębić i rozwinąć w sobie życie wewnętrzne, zdobyć zmysł duchowy³⁾, poznanie intuicyjne, mało dostępne dla dzisiejszego człowieka. „Jeno intuicją przenieść się możemy w jądro danej rzeczy i poznać jej istotę — twierdzi Bergson — analiza zawodzi“.

W każdym człowieku tkwią zarodki organów duchowego poznania, wychowawcy i nauczyciele winni je rozwijać otwierając przed uczniami niezgłębione dziedziny uczuć i myśli, wyrabiać upodobanie do życia kontemplacyjnego, wewnętrznego. Młodzież tak wychowana wyzwoli się z pod panowania rzeczy materialnych, narzuci im swoją przewagę...

¹⁾ „Le matérialisme actuel“. Paris. Flammarion. Bibliothèque de philosophie scientifique.

²⁾ Dr Goldstein: „Nowe drogi w filozofii współczesnej“. Książnica naukowa i artystyczna. Kraków-Warszawa 1912 r.

³⁾ Dr Rudolf Steiner: „Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten“. Berlin 1914.

W dziełach polskich wieszczów odnajdujemy poglądy na wiedzę pokrewne tym, jakie wypowiadają teozofowie i okultyści współcześni. „Przyszła wiedza narodu mego — mniema Słowacki — ugruntowana będzie na słowach, iż wszystko przez Ducha i dla Ducha stworzone jest, a nic dla celesnego celu nie istnieje“. Gdzieindziej mówi, myśląc o księgach Genezyjskich przyrody: „abyś je odczytał, zgłębił i z drugą tajemniczą księgą na dnie ducha twego złożoną porównał“... Najlepszą może charakterystykę wiedzy duchowej odnajdujemy w następującym wierszu Mickiewicza:

„Ziemia i cały świat, co mię otaczał —
 „Gdzie dawniej dla mnie tyle było ciemnic,
 „Tyle zagadek i tyle tajemnic,
 „I nad któremi jam dawniej rozpaczał —
 „Iż w nim ujrzałem wszystko w głębi, na dnie,
 „Jak w ciemnej wodzie, na którą blask padnie.
 „Teraz widziałem całe wielkie, morze
 „Płynące z środka, jak z źródła, jak z Boga,
 „A w niem rozlana była światłość błoga.
 „I mogłem latać po całym przestworze,
 „Biegać jak promień przy boskim promieniu
 „Mądrości bożej i w dziwnym widzeniu,
 „I światłem byłem i żrenicą razem.
 „I w pierwszym, jednym rozlałem się błysku,
 „Nad przyrodzenia całego obrazem;
 „W każdy punkt moje rzuciłem promienie,
 „A w środku siebie, jakoby w ognisku,
 „Czułem odrazu całe Przyrodzenie...
 „Przeszedłem ludzkie ciała, jak przebiega
 „Promień przez wodę; ale nie przylega
 „Do żadnej kropli: wszystkie na wskroś inaca.
 „I wiecznie czysty, przybywa i wraca —
 „I uczy wodę, skąd się światło leje,
 „I słońcu mówi, co się w wodzie dzieje, —
 „Stały otworem ludzkich serc podwoje;
 „Patrzyłem w czaszki — jak alchemik w słoje.
 „Widziałem, jakie człek żądze zapalał,
 „Jakie i kiedy sobie myśli nalał,
 „Jakie lekarstwa, jakie trucizn wary
 „Gotował skrycie....

Wedle teozofów, wiedza udzielana w szkołach tworzyć winna harmonijną całość¹⁾, wykładane przedmioty mają wspierać się i uzupełniać. uwydatniać związki zachodzące między człowiekiem a przyrodą i ludźmi pomiędzy sobą.²⁾ Przepoić należy wychowanie duchem religijnym, pełnym tolerancji, wyzwolonym z wszelkiego dogmatyzmu. Budzić trzeba w młodzieży poszanowanie dla wszystkich religij, boć są one tylko różnemi przejawami jednego uczucia i wszystkie chcą jednako choć w różny sposób udoskonalić człowieka, zbliżając go do Stwórcy³⁾. Zwra-

¹⁾ Wynika to z ich panteistycznych poglądów.

²⁾ Tat — tram — asi — to ty jesteś — formuła indyjska stosowana do bliźnich.

³⁾ Stawiają na równi „Naśladowanie Chrystusa“ i Złote wiersze Pitagorasa.

cają też uwagę na piękno stworzenia, widzą w nim ważny czynnik wychowawczy. Piękno przyspiesza ewolucję przyszłej rasy, budzi radość i siłę do życia, sympatię do ludzi. W programach szkolnych muzyka, śpiew, rysunek, plastyka winny pierwszorzędne zajmować miejsce.

* * *

Z poszczególnych przytoczonych powyżej autorów, Krishnamurti kreśli ideał wychowawczy, przyświecający założycielom i kierownikom hinduskiego kolegium w Benares, któremu nadano nazwę Braterstwo. Nauczyciele odrzucają tam wszelkie kary, usiłują wzbudzić ku sobie serdeczne uczucia, miłość, mądrością i przykładem oddziaływują na wychowanków. Tylko nauczyciel kochany przez uczniów spełnić może swoje zadanie. „Braterstwo” rozwija przede wszystkim w dzieciach „zdolność kochania i służenia drugim”, tępi przejawy niechęci i nienawiści, ceni wyżej dobroć i charakter od siły fizycznej i umysłowych zdolności. W kolegium hinduskiem unikają przeciążenia nauką, starają się o utrzymanie równowagi między kształceniem umysłu, a ćwiczeniami fizycznymi. Panuje tam nastrój wesoły, swobodny, serdeczny.

Steiner analizuje właściwości natury ludzkiej i poucza jak z dzieckiem w różnych latach życia postępować należy. W okresie pierwszym, do roku 7-go, kiedy rozwijają się zmysły, przeważny wpływ ma nań otoczenie, mają wzory, które usiłuje naśladować, kształty, barwy, dźwięki i przykłady. Stąd znaczenie środowiska fizycznego, przedmiotów i zabawek. W okresie drugim, między 7 a 14 rokiem, budzi się uczucie i zmysł moralny, dziecko nie tyle rozumie ile odczuwa zagadnienia życia — na tę stronę też należy baczną zwracać uwagę, przemawiać doń nie określeniami, lecz obrazami i wzruszeniami. Najsłabszym będzie osobisty wpływ nauczyciela, doniosłe znaczenie mają też życiorysy wielkich ludzi. „Trzeba, by każde dziecko w tym wieku wybrało sobie bohatera, by mu torował drogę na Olimp”. Czas to najwłaściwszy do rozwijania pamięci, do nauki języków; dziecko pamięciowo może opanować zjawiska, które później dopiero z czasem zrozumie. W okresie trzecim budzi się myśl, zdolność rozumowania i sądzenia, w tym wieku dopiero podjęta być może skutecznie kultura umysłowa, uczniowie mogą już sądzić i oceniać na podstawie nabytych poprzednio doświadczeń i wiadomości.

Zjawisko zmian zachodzących w dzieciach w różnych okresach życia oddawna znane jest pedagogom¹⁾, Steiner nadaje im tylko teozoficzną interpretację, przełomy zachodzące w roku 7-mym i 14-tym zwie nowymi narodzinami. Do roku 7-go dziecko ma tylko ciało fizyczne, w 7-mym rodzi się ciało eteryczne, w 14-tym astralne.

¹⁾ Na tej podstawie opierało się wychowanie średniowieczne: pазia, giermka, rycerza, terminatora, czeladnika, majstra i nowoczesny system szkolny: szkoła powszechna od 7 do 14 i średnia od 14 roku życia.

Hauser widzi w pracy wychowawczej jedną z najpotężniejszych dźwigni przyszłego świata. Powstaje przeciwko współczesnym przeładowanym programom szkolnym — należy je ograniczyć, unikać przeciążenia pamięci wynikami obcych myśli i doświadczeń, rozwijać natomiast w uczniach zmysł spostrzegawczy i samodzielność. Do roku 12-go wystarczy nauka czytania, pisanie, rachunków i rysunku. Najlepiej wychowywać dzieci na wsi, na świeżem powietrzu, budzić w nich miłość ziemi-żywicieli, wysunąć na plan pierwszy roboty ręczne, zajęcia fizyczne, warsztaty, wycieczki, zabawy zbiorowe, sporty, zwiedzanie wszelakich zakładów i pracowni. Wadliwa klasyfikacja, oparta na umysłowym uzdolnieniu i sumiennie nabytych wiadomościach, zastąpiona być winna przez ocenę wysiłków indywidualnych, zależnych od przyrodzonych właściwości poszczególnych jednostek. Od zdolnych wiele żądać można, mają oni pomagać drugim, otaczać opieką słabszych kolegów.

W programie szkół średnich moralność świecka, higiena i polityka uwzględnione być winny. Moralność opiera się na odczuciu solidarności zachodzącej pomiędzy ludźmi, na przeświadczeniu, że złe zawsze się mści, a dobro jednych od drugich zależy. Szczęście osobiste znaleźć można tylko w pomysłności otoczenia, do którego każdy w miarę sił swoich ma się przyczynić. Na postępowanie nasze oddziaływa potężnie wewnętrzny stan duszy, podniosłość myśli i uczuć. Zwalczać trzeba obłudę, zwaną niesłusznie kulturą towarzyską — prawdziwa kultura płynie z życzliwości do ludzi, z serdecznego dla nich współczucia — forma nie wypełniona treścią czczą jest i bez znaczenia.

Hauser wiele uwag poświęca wychowaniu obywatelskiemu, które określa mianem polityki. Wartość urządzeń państwowych zależy od wartości obywateli, którzy je tworzą i utrzymują — każdy naród ma rząd, na jaki zasługuje; do republikańskiego ustroju dorosły tylko te społeczeństwa, które umieją samodzielnie stanowić o swoich losach. Naprawę państw nie od reform konstytucyjnych, ale od systemów wychowawczych i szkolnych zacząć by należało. Nauczyciel wpajać ma w uczniów swych przeświadczenie, że największym wrogiem życia społecznego jest egoizm. Zawód polityczny, to nie droga do kariery, władzy i zaszczytów, godności i bogactw, ale twarda służba obywatelska, ciężki trud dla drugih podjęty. Piastowanie władzy nakłada odpowiedzialność za terażniejsze i przyszłe losy narodu, wymaga zupełnego podporządkowania spraw osobistych sprawom publicznym. Od kandydatów na posłów i ministrów wymagać należy nie tylko wiedzy fachowej polityczno-społecznej, ale także kwalifikacji moralnych i świadectwa, że pracowali już bezinteresownie dla dobra drugih. Tylko rząd z doborowych jednostek złożony skupić może dokoła siebie wszystkie wysiłki ludzi dobrej woli, podnieść moralny poziom ogółu. Zasady te wryć ma nauczyciel w sumienia przyszłych wyborców, urzędników, sędziów i mężów stanu.

Ochorowicz nawołuje nauczycieli do pracy nad kształ-

cenieniem charakterów, umiejętność wszczepiania zasad etycznych w serca ludzkie nazywa etoplastją. Odnosi się krytycznie do współczesnej pedagogii i jej przesadnych pojęć o wartości nauk. Wychowywanie ważniejsze jest od nauczania; życie zbyt czynne wyjaławia dusze; żałować nie trzeba czasu na życie wewnętrzne, na zastanawianie się nad najważniejszymi zagadnieniami bytu.

Większość uczniów uczy się dżsiiaj dla względów praktycznych, dla stopnia i patentu — zatracają się w tem całkowicie idealne cele nauczania. Szkoły przyszłości nie powinny uprawniać do niczego — wystarczy, by dały młodzieży zasób pożytecznych wiadomości, rozwinęły w niej zmysł moralny, przyzwyczyały do pracy i samodzielnych wysiłków. Młodzież tak wychowana, sama zdobędzie prawa i da sobie radę w życiu.

Ochorowicz mniema, że nadchodzi kres materialistycznej naszej cywilizacji — przyszłość poczyną się pod hasłem wielkich wysiłków etycznych — etoplastja stanie się najważniejszą nauką, od jej rozwoju zależy postęp i szczęśliwość rodu ludzkiego.

* * *

Teozofowie i okultyści zaznaczają wyraźnie, że pisma ich są tylko wstępem do praktycznego działania, pozyskać chcą wychowawców i nauczycieli, zakładać szkoły przepojone nowym duchem.

Styczniowy numer biuletynu „Gwiazdy“, wychodzącego w Paryżu¹⁾ donosi, że Braterski związek wychowawczy²⁾ zakupił w pobliżu Nicei małą posiadłość, w której wychowuje i kształci dzieci na zasadach ideologii teozoficznej. Dąży on do sprawiedliwych urządzeń i stosunków, wytworzyć chce atmosferę, w której lepsze pierwiastki natury ludzkiej mogłyby się swobodnie rozwijać. Organizacja oparta jest na współdzieleniu, wszyscy pracują wspólnie na roli i w warsztatach, zdobywając w ten sposób środki niezbędne do utrzymania.

Dr Rudolf Steiner założył pod Stuttgartem, w Waldorfie szkołę, która przygotowywać ma młodzież do rozwiązywania czekających ją zadań społecznych³⁾. Szkoła to prywatna, koedukacyjna, jednolita, kształcąca powierzone sobie dzieci przez cały okres przeznaczony na naukę. W 1921 roku liczyła 420 wychowanków, przeszło 100 kandydatom odmówiono przyjęcia ze względu na brak pomieszczenia. Zasady pedagogii antropozoficznej stosowanej w Waldorfie znajdują wyraz swój na łamach pism jak: „Waldorf Nachrichten“, „Soziale Zukunft“, „Dreigliederung des sozialen Organismus“, oraz w wykładach Dra Rudolfa Steinera pt. „Drei Vorträge über Volkspädagogik“, wydanych w Stuttgarcie w 1919 roku. Przy układaniu planów baczny

¹⁾ „Bulletin de l'Ordre de l'Etoile d'Orient“. Paryż. Styczeń 1921 r.

²⁾ „Union fraternelle éducative“.

³⁾ Zdania te streszcza Steiner w książce pt. „Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft“.

się pilnie, by uwaga dziecka mogła przez czas dłuższy skupić się na jednym przedmiocie.

W czerwcu 1920 roku powstał związek antropozoficzny, który założył wyższe kursy naukowe w Dornbach¹⁾ pod Bazyleją w Szwajcarii. Zgłosiło się na nie odrazu przeszło 200 słuchaczy ze wszystkich krajów Europy. W programie nauk pedagogika nader ważne zajmuje miejsce.

Słynny poeta hinduski Rabindranath Tagore, pomny ile sam jako dziecko wycierpiał w szkole, założył własną szkołę w leśnej pustelni oddziedziczonej po ojcu. Uczniowie żyją w niej swobodnie na łonie natury, wstają wcześniej, chodzą boso i sami własną pracą zaspokajają w sposób możliwie najprostszy swe potrzeby życiowe. Codziennie jedna godzina ranna a druga wieczorna poświęcone są medytacji, zdążającej do duchowego pogłębienia człowieka. Wychowawcy w przeświadczeniu, że gramatyka zabija w dzieciach miłość do języka, a wyliczanie dat, nazw i faktów miłość do ziemi ojczystej, ograniczają do minimum wiedzę podręcznikową, zwracają natomiast uwagę młodzieży na świat otaczający, by go poznali a jednocześnie dążyli do harmonijnego z nim współżycia. Nauczanie przejęte jest duchem religijnym, wolnym od wszelakiego dogmatyzmu — przyjmowani są uczniowie wszystkich wyznań. Grają oni sztuki i śpiewają pieśni założyciela szkoły, który kształcić ich usiłuje dla „ostatecznej Prawdy, wyzwalającej z cieśni poziomego istnienia, darzącej bogactwem nie materjalnem lecz duchowem“.

W sierpniu 1921 roku odbył się we Francji, w Calais, pierwszy zjazd pedagogiczny, zorganizowany przez „Stowarzyszenie Przyjaciół Nowego Wychowania“. Na zjazd przybyło około 150-ciu uczestników, przedstawicieli 11 różnych narodowości. Nie brakło wśród nich wybitnych pracowników i pionierów nowych zasad, twórców nowych metod wychowawczych. Prace zjazdu trwały dwa tygodnie. Zawiązano „Ligę Międzynarodową Nowego Wychowania“, uchwalono wydawać własne pismo w kilku językach, dla rozprzestrzenienia po całym świecie poglądów Ligi, dla szerzenia wiadomości o zdobywcach doświadczeń praktycznych na polu wychowawczem. Programowe wykłady wygłosił Dr Ferrière, dyrektor międzynarodowego biura nowych szkół, autor cennych prac pt.: „Wychowanie w rodzinie“, „Autonomia uczniów“, „Przetworzenie szkoły“. Wypowiedziane na zjeździe referaty i odczyty wydane zostały w Londynie²⁾ informują one o nurtujących dziś prądach i kierunkach.

* * *

Zestawiając pedagogiczne poglądy teozofów i okultystów, na których wpływ Indji silnie stę zaznaczył, dochodzimy do wniosku, że nie wypowiedzieli oni nic zasadniczo nowego, nic, coby znanem nie było nauczycielom i wychowawcom Zachodu, czego

²⁾ Kursy odbywają się w zakładzie zwanym „Goethearum“.

³⁾ M. J. A. Hawliczek, 11 Tavistock Square, Londyn. W. C. 1.

by znaleźć nie można w literaturze pedagogicznej dzisiejszej i dawnej. Na zasadach solidaryzmu społecznego, pokrewnego teozoficznemu „braterstwu“, osnute są francuskie podręczniki Châtela, pt. „Czytania moralne“¹⁾. Końcowy ustęp tomu poświęconego moralności indywidualnej wzięty jest jakoby z pism teozoficznych — brzmi on następująco: „Wypadki zewnętrzne są niczem, człowiek wewnętrzny wszystkim. Należy zawsze słuchać głosu sumienia. Ludzkie sądy, opinie, nagrody, stanowisko, bogactwo, to tylko gra przypadku, nie warto na nie zwracać uwagi“. Odczucie solidarności ludzkiej, wartość, jaką ma dla człowieka kultura duchowa, zaznacza się w programie „Nauki o Polsce współczesnej“ dla szkół powszechnych, opracowanym przez Ministerstwo Oświecenia Publicznego. Czytamy w nim następujące słowa: „Pod względem moralnym zadanie tej nauki polega na ukazywaniu zależności bytu każdej wsi czy miasta od doli i siły Polski, losów każdego człowieka od zbiorowej twórczości i praw Rzeczypospolitej — utrzymania związku praw z powinnościami, odpowiedzialności każdego obywatela za życie zbiorowe.... Człowiek, jest największym skarbem narodu, podnieść należy jego wartość.... Rzplta, to sprawa wspólna, dźwigana i broniona wysiłkiem wspólnym.... Dziecko winno odczuć niezmierną doniosłość czynnika duchowego.... Budzić należy ciekawość poczucia wielkiej dziedziny duchowych zagadnień“...

Pedagogiczne uwagi teozofów i okultystów nie przynoszą nic zasadniczo nowego, bo też nie roszczą sobie oni bynajmniej prawa do oryginalności, twierdzą owszem, że przypominają prawdy odwieczne i niezmiennie. Warto jednak nad nimi się zastanowić, boć mimo swej dawności, nie weszły dotąd w życie, nie urzeczywistniły się, nie zdołały przeniknąć i przetworzyć naszych wychowawczo-szkolnych systemów. A może czasy ich realizacji teraz właśnie nadchodzą, może rychłą jest chwila, w której teorie wcielą się w programy, metody i instytucje, przeobrażą dusze nauczycieli i promieniować z nich poczną na młodzież; kształtując owego „lepszego człowieka“, który, „królestwo boże“ sprowadzi kiedyś na ziemię? Czyli to utopie, marzenia? Czyli też w rozbłyskujących, tu i ówdzie światełkach dopatrzeć można dróg, uchwycić wątek, który prowadzi do powyższego celu?...

Mniemam, że wątek ów dałby się wysnuć z dziejów wiedzy ludzkiej. Stwierdza ona, że człowiek powoli, stopniowo dochodzi do poznania różnych kategorii zjawisk, sformułowania praw nimi rządzących, opanowania sił długo nieuchwytnych, przystosowania ich do swoich potrzeb i celów. Poznał on i ujarzmił potęgi tkwiące w poszumie wichrów, w rwącym biegu wód, w elektryczności i magnetyzmie — analiza spektralna odsłoniła mu tajemnice gwiazd, promienie Roentgena wnętrza ciał ziemskich — przez umiejętną hodowlę zdołał uszlachetnić

¹⁾ Gustave Châtel „Lectures morales“. Paris 1913.

różne gatunki roślin i zwierząt, upiększyć ich kształty, barwy, wonie, wlać w nie soczystość i słodycz, udelikatnić ich tkanki, rozwinąć utajone ich właściwości. Czyżby pokrewne procesy nie mogły zachodzić w nieskończenie bardziej zawziętej dziedzinie kształtowania dusz ludzkich, orabiania ich wedle ideałów etycznych i społecznych, których miraż od wieków niepokoją umysły, występują w powracających wciąż utopjach, programach, systemach, jakoby w nieprzepartem dążeniu do wcielenia się w życie, przeniknięcia sfery ludzkich spraw i stosunków. Dziedzina to nauk psychicznych. Poznanie utajonych sił i własności natury ludzkiej może uzbroić wychowawców i nauczycieli w broń skuteczną do zwalczania zła, opanywania namiętności, wydobywania na widownię szlachetniejszych instynktów — może nadać znaczenie etoplastji, w której Ochrowicz widział niezawodny środek do moralnego odrodzenia narodu... Może broń owa, może środki te są nader proste¹⁾, jak prostemi są dla nas dzisiaj techniczne przystosowania wiedzy o siłach i właściwościach przyrody? Niemniej przeto do odbycia ich trzeba geniusza, trzeba człowieka, który sformułować potrafi cudowne zaklęcie, rozwiązujące zagadkę „rządu dusz”...

Stoimy u progu wiedzy, która w życiu i w wyobrażeniach naszych dokonać może zmian zasadniczych — stoimy wobec olbrzymich potęg duchowych, które rozbudzić i wyzwolić należy, a wszelkie siły materialne będą im kiedyś poddane. Trafnie scharakteryzował to Maurycy Maeterlinck²⁾ w słowach następujących: „Przed trzema wiekami poziom wiedzy naszej o elektryczności był taki, jakim jest dzisiaj poziom nauk psychicznych. Nikt nie przypuszczał, że stoimy u źródła siły wielkiej, niewyczerpanej, wszechobecnej, która miała czasem opanować świat i przekształcić materialne warunki ludzkiego życia. Siły duchowe mogą kryć w sobie podobne niespodzianki, z tą różnicą, że potęgi to i zagadki znacznie wyższej miary, dotyczą bowiem naszych wiekuistych przeznaczeń, przenikają życie całe i śmierć”. W 1913 roku, na posiedzeniu Towarzystwa dla badań psychicznych w Paryżu, Bergson postawił następujące pytanie: „Co by było gdyby wiedza nowożytna, zamiast poczynąć od matematyki i przyrody, za punkt wyjścia postawiła sobie badanie sił duchowych, gdyby Kepler, Galileusz, Newton byli psychologami? Trudno dziś wyobrazić sobie do jakiego stopnia rozwoju doszłaby psychologia, podobnie jak nie wyobrażono sobie przed Galileuszem czem będzie w przyszłości fizyka. Stosunek psychologii owej do naszej współczesnej byłby może taki, jakim jest stosunek obecnej fizyki do stanu nauki tej przed Arystotelesem. Może znalazłbyśmy prawdy nieskończenie dla nas donioślejsze od wszystkich zdobyczy nowożytnej wiedzy? Może o prawdy te dzisiaj pokusić się należy? Uchylić nam wypada bramę, za którą kryje się wiele niebezpieczeństw, przeniknąć zagadnienia najtrudniejsze, jakie kiedykol-

¹⁾ Jąko Krzysztofa Kolumba.

²⁾ „L'hôte inconnu”. Paris 1918.

wiek niepokoiły ludkość, stanąć oko w oko wobec niezgłębionych, otchłannych tajemnic, wobec istoty człowieka i zawiłej gry jego przeznaczeń“...

Jakoby w przygotowaniu do czasów, które przyjąć mają, w społeczeństwie współczesnem zaznacza się żywe zajęcie sprawami wewnętrzną, duchową kulturę — przejawia się ono w różnych dziedzinach życia¹⁾ — wiedza i literatura indyjska coraz większe budzą zainteresowanie²⁾ — zaznaczono nieraz w czasach ostatnich, że szybkim krokiem zbliża się ku nam odrodzenie wschodu, że zauważyć już można wyraźne tegoż zapowiedzi³⁾.

* * *

W czasie wojny światowej nieraz nasuwało się pytanie, jakiesą drogi i środki wiodące najsukuteczniej do odrodzenia Ojczyzny — powstała myśl założenia szkoły charakterów, snuły się plany i formy, w jakich myśl ta mogłaby się urzeczywistnić. Poruszał ją kilkakrotnie w różnych zreszzeniach, jak dotąd bezskutecznie. Poruszam raz jeszcze w czasopiśmie nauczycieli — niewiadomo bowiem gdzie i kiedy myśl, jako siew rzuciona, zakiełkuje i rozkwitnie...

Ze wszystkich dóbr, jakich możemy dziś pragnąć, najwięcej potrzeba nam charakterów. Cenniejsze one nad rozległe granice, nad węgiel i zboże, armję i flotę. Może w naszych nauczycielskich sercach tkwi zdolność ich urabiania i kształtowania? Nad zagadnieniem tem warto się zastanowić...

Helena Wittkowska

Gmina Szkolna

jako forma samorządu uczniów.

(Dokończenie).

Sąd w składzie niczem nie różni się od typu zwykłego. Podkreśla tylko Jamrógiewicz rolę profesora, jako kuratora, bez którego obecności żadne posiedzenie odbyć się, ni żaden wyrok bez jego sankcji prawomocności mieć nie może. Wogóle kładzie Jamrógiewicz nacisk na konieczność współdziałania grona w gminie: ono nadaje autonomję w ogólnych zarysach i zmienia je w miarę potrzeby. grono ustanawia kuratora, który ma obowiązek zdawać mu sprawę, — dyrektor zaś ma prawo wglądać w działanie autonomji a wszelkie uchwały i rozporządzenia muszą uzyskać jego aprobatę.

¹⁾ Warto przejrzeć najnowsze wydawnictwa, czasopisma, programy wykładów i statystykę słuchaczy, wystawy dzieł sztuki, zapoznać się z ekspresjonizmem współczesnym.

²⁾ Liczne przekłady arcydzieł literatury indyjskiej.

³⁾ Prof. M. Dzieduchowski: „Pesymizm, romantyzm i podstawy chrześcijaństwa“.

Z innych gmin wspomnieć się godzi o gminie Pappégo (na niższym stopniu nauki tj. w kl. IV. w gimn. VIII. we Lwowie). Pappé przenosi żywcem organizację Heppa tem znamiennej, że każda czynność jest ściśle wyróżniona i powierzona osobnemu urzędnikowi. Wzorowym jest z wielu względów układ prawa w tej gminie a to głównie z tego powodu, że prawo to dokładnie określa obowiązki obywateli i urzędników, i słuszna, boć, aby żądać ściśłego wykonania obowiązków, należy wprzód obowiązki te dokładnie opisać. Prawo gminy Pappégo składa się z następujących części;

I. Prawo gminne, określające przepisy zachowania się uczniów „przed dzwonkiem”, „podczas pauzy”, tudzież przepisy porządku i czystości. Następuje część II: Obowiązki obywateli, (raczej urzędników, powyżej — przy Heppie — wymienionych), a więc: bakałarzy, gospodarzy gminnych, mających czuwać nad porządkiem i czystością klasy i uczniów, ławek, książek, piór, katedry, klozetu itd., — dalej „zeszytowego”, który rozda je i zbiera zeszyty i utrzymuje przyrządy rysunkowe w porządku, poprawia zadania kolegów nieobecnych (?), baczy, czy w każdym zeszytzie jest bibuła; — „tablicowy” dba o tablicę, gąbkę, kredę; „zdrowotnik” (?) zostaje podczas pauzy w klasie, wietrzy ją, czuwa, by nikt inny w klasie nie został, po dzwonku staje u drzwi i wstrzymuje pędzących, — „ogrodnik” stara się o kwiaty do ołtarzyka, dba o piękność i czystość tegoż, co poniedziałku dodaje do wazonków szczyptę soli odżywczej, stara się o czystość obrazów; — potem idą obowiązki „zawiadowcy zbiorów szkolnych”, „przodowników wycieczek i zabaw klasowych” i „skarbnika”. Mimo pewnej dziwaczności i nieściśłości tytułów przyznać należy, że obowiązki rozdzielono dobrze i z pedagogicznym taktem. Do „Prawa gminnego” dodano również „Kodeks gminny” z dokładnym indeksem kar za wyszczególnione przewinienia. Nie sądzę, by kodeks taki raz na zawsze ustalony był potrzebny, osłabia to bowiem wychowawcze działanie samego sądu, a nadto nie wszystkie w nim podane kary z pedagogicznego punktu widzenia uważałyby można za odpowiednie choć są i dobre, np. „za nieprzystwoite wyrażenia, nie wolno z winowajcą przez 2 godziny i 2 pauzy rozmawiać”.

Nader korzystne doświadczenia z gminą szkolną poczynił również Rowid w jednej z klas wydziałowych (wiek: 14 — 16 lat), doświadczenia tem cenniejsze, że odnoszą się — jak to podnosi autor — do bądź cobądź pośledniejszego „materiału uczniowskiego”. Rowid określa „powagę”, z jaką „obywatele” i urzędnicy odnosili się do swej gminy i swych obowiązków — i nader cenne rezultaty wychowawcze, osiągnięte przez gminę wogóle a specjalnie przez Sąd koleżeński, na dowód czego przytacza oryginalne protokoły z posiedzeń „Zwierzchności” oraz „Sądu”. Oczywiście — dodaje — ten ton poważny w stosunku do gminy szkolnej ujawniać się musi także i w postępowaniu nauczyciela, w sposobie przyjmowania „uchwał, wniosków i życzeń” młodych obywateli, w czuwaniu nad tem, by powzięte uchwały były wyko-

nywane. Zwraca też Rowid — zdaniem mojem — nader słusznie uwagę na to, że miernikiem wartości gminy szkolnej nie mogą być same postępy w nauce. „Na postępy uczniów w zachowaniu, w przedmiotach nauki, tyle się składa różnorodnych czynników i inteligencja dziecka, jego wrodzone zdolności zamiłowanie do przedmiotów, środowisko i stosunki społeczne, a co najważniejsza metoda nauczania i umiejętność zainteresowania młodzieży danym przedmiotem, że ocena gminy szkolnej i jej znaczenia pod tym kątem widzenia nie miałyby właściwie celu. Znaczenie samorządu w szkole tkwi przede wszystkim w nim samym, jako w doniosłym czynniku wychowawczym, i bez względu na niezawodny wpływ, jaki wywiera na całokształt pracy uczniów, na jej wydajność, posiada samorząd sam w sobie wysoką i trwałą wartość kształcącą, jest on bowiem znakomitą szkołą życia“. Na pytanie, w jakim wieku zdolni są uczniowie do samorządu, odpowiada autor, że nie przed 13—14 r. życia, tj. wtedy dopiero, gdy — zgodnie z wynikami badań psychologicznych — budzi się w młodzieży równoległe z okresem pokwitania popęd społeczny i organizacyjny oraz zdolność i skłonność do myślenia abstrakcyjnego. Na stopniu niższym natomiast „powinien panować oparty na miłości i rozumny absolutyzm“. Powierzać należy wtedy dzieciom drobne czynności do samodzielnego wypełniania i stopniowo przygotowywać je w ten sposób do przyszłego samorządu.

Gmina Gürtlera w Zaleszczykach ciekawa o tyle, że idzie tu o młodzież starszą, nie tak łatwo dającą się wdrożyć do samorządu. Mimo to podobno rezultaty były dobre. Winni sami się nieraz zgłaszali do sądu. Z gminy prof. Majera w Jaworowie godzi się wspomnieć o instytucji „cenzorów“, którą za przykładem Czackiego wprowadzono celem godzenia poważniejszych i zapobiegania w ten sposób niebezpieczeństwu pieniactwa.

Niewątpliwie jednak najbardziej przemyślaną i najwszechstronniejszą jest organizacja gminy, skonstruowana przez Czesława Mączyńskiego. Ideę samorządu przyjmuje Mączyński dlatego, że w przeciwieństwie do niewychowawczej a raczej antywychowawczej szkoły dawniejszej z jej sądownictwem, dyscypliną przymusową i zewnętrzną, kłamstwem, wrogim najczęściej stosunkiem między uczniem a nauczycielem widzi w gminie możliwość odrodzenia szkoły. Nowoczesna zasada heurystyczna w nauczaniu znajduje swoje analogon w dziedzinie kształcenia moralnego woli. Kształci się ją nie zapomocą reguł i maksym, lecz przez uznanie i stosowanie, próby i ćwiczenia. A właśnie gminy szkolne pozwalają stosować tę indukcyjną metodę kształcenia woli. Wyrabiają one szereg cnót, o których dawna szkoła ani marzyć mogła, jakoto: samodzielność, obowiązkowość, poczucie odpowiedzialności za swe postęпки, poczucie sprawiedliwości drogą praktycznych prób, analiz, ćwiczeń wyrabiane: usuwa przymus i bunt, rodzi „posłuszeństwo dobrowolne“, bo z uznania płynące; usuwając sądownictwo dotychczasowe, tyle szkodliwe, wprowadza w to miejsce sąd gminny; w miejsce dotychczasowego koleżeństwa, polegającego na ujemnej solidarności wobec nauczyciela i szkoły,

tworzy „koleżeństwo dobre“, oparte na zrozumieniu wartości pracy, jej konieczności z jednej, a potrzebie wzajemnej pomocy z drugiej strony; organizuje opinię publiczną do współpracy, dalej przygotowuje ucznia do życia i to w dwojakim znaczeniu: formalnie przez wyrabianie w nim pewnych cnót, nawyków, dyspozycji charakteru, materialnie zaś przez wprowadzenie go w świat form życia obywatelskiego i państwowego; w postaci pogadarek (w duchu foersterowskiej „Jugendlehre“ i „Lebenskunde“) daje gmina doskonałą sposobność do uświadomienia moralnego, zastrzeżenia sądu etycznego i budzenia uczuć etycznych. Zarzuty, jakie się z pewnych stron podnosi przeciw gminie, zbija Mączyński w sposób nader trafny; szczególnie zwracające się przeciw sądownictwu, które on uważa za integralną część gminy. Prócz zwyczajnych urzędów i funkcji radby rozszerzyć ich zakres działania bardzo daleko, bo aż na klasyfikację, czuwanie nad uczęszczaniem do szkoły, prawo przedkładania swych próśb i życzeń co do nauki i postępowania nauczycieli w tychże obecności. — W zasadzie oświadcza się za organizacją jednej klasy jako gminy, wyjątkowo tylko możnaby — jego zdaniem — kilka klas połączyć w jedną większą gminę, przyczem liczba obywateli nie powinna przekraczać co najwyżej 100. Jest natomiast załączeniem gmin poszczególnych w większą jednostkę administracyjną np. okręg, „bo to daje uczniowi-obywatelowi możność wglądu w zarząd więcej skomplikowanej maszyny i przyzwyczają ich do zwracania uwagi na całość“. To też w Statucie swoim rozwija Mączyński plan organizacyjny takich okręgów, na których czele staćby miała Rada okręgowa, złożona z wójta każdej gminy i po 2 członków, wybranych z gmin. Rada ta wybiera: marszałka i jego zastępcę, podskarbiego wielkiego i pisarza wielkiego, i ona to tworzy dla gmin wszystkich rozmaite komisje, jak np. komisję kółek i Czytelni naukowej, komisję Bratniej pomocy, komisję zabawową i wycieczek i t. d.

Nader cenne są uwagi Mączyńskiego co do warunków powodzenia gminy. Odnoszą się one głównie do kierującego nauczyciela, od którego żąda pracy ciągłej, i umiejętnej, wytrwania i wiary mimo niepowodzeń początkowych; grono musi się do gminy odnosić z życzliwością i powagą i winno w każdym razie liczyć się z raz nadaną jej konstytucją. Na pytanie, czy zaprowadzać wszędzie gminy, daje Mączyński odpowiedź ujemną; na wszelki sposób nie należy gmin wprowadzać odradu w całym zakładzie, a zwłaszcza nie w klasach wyższych, których młodzież zbyt już jest „dojrzała“, iżby gminy przynieść im mogły poważniejszą korzyść.

* * *

Na tem kończę przegląd form i typów, jakie się dotąd dzięki pomysłowości poszczególnych jednostek i dzięki rozmaitym warunkom zdołały wytworzyć. I cóż nam ten przegląd okazuje? Przede wszystkim niezwykłą żywotność idei samorządu, która wszędzie znajduje gorących zwolenników i wielbicieli, pełnych wiary i entu-

zjazmu, a posiada nadto niezwykłą zdolność do akkomodowania się do odrębnych warunków miejsca, wieku dzieci, intencji ich kierowników. Na szablon miejsca tu niema, natomiast pole otwarte do samodzielnych i oryginalnych, byle ostrożnych i umiejętnych prób, pomysłów, twórczości. Osobiście — na podstawie własnych doświadczeń — wierzę w to, iż w idei „samorządu szkolnego“ tkwi istotnie bardzo poważne i żywotne źródło nowych oddziałań wychowawczych, które jednakowoż stać się może, jak wszystko zresztą, co się wychowania tyczy, źródłem — żeby tak rzec — za-trutem, a więc czynnikiem pedagogicznie szkodliwym, jeśli nie stanie się zadość pewnym istotnym bodaj warunkom. Wymienimy je pokrótce: 1) wiara i dobra wola, takt pedagogiczny, i umiejętność, współpraca i zapał nauczyciela; 2) ufność i uznawanie konstytucyjnych urządzeń gminy ze strony grona oraz współdziałanie z kuratorem gminy w rozbudzaniu nowego ducha samorządowego; 3) unikanie szablonu a natomiast stopniowe, na woli i rozumieniu uczniów oraz naturalnych potrzebach klasy, jako społeczeństwa, oparte wprowadzanie i rozszerzanie urządzeń gminnych; 4) unikanie częściej formalistyki biurokratycznej przy całej zresztą wymaganej ścisłości w wykonywaniu obowiązków; 5) sądy w gminie pełnej, już do sądu wdrożonej, uważam za konieczne, na niższych jednak stopniach i w stadiach przygotowawczych należałoby raczej wprowadzać urządzenia proponowane przez Kołłątają, jakoto, cenzorów oraz sądy przygodne; 6) w związku z sądami, choć i z całem życiem gminy za niezbędne uważam społeczne i obywatelskie pogadanki, wprowadzające nie tylko w urządzenia prawno-polityczne i obywatelskie, ile raczej wyjaśniające istotę organizacji społeczno-państwowej, a nadewszystko pogadanki etyczne, których celem — by użyć terminu Komisji Edukacyjnej „instrukcja i edukacja moralna“; 7) nie wprowadzać wcale lub tylko wyjątkowo gminy po raz pierwszy do klas wyższych, raczej przyznać im — za wzorem Waltera, Heppa i innych pewne ogólne, nadzorcze czynności i odpowiedzialność za nie, a tak i ich po części wciągnąć do współpracy dla dobra zakładu; 8) bardzo ważnym jest również względ ten, czy młodzież danej klasy czy zakładu ma skądinąd odpowiednie — żeby tak rzec — przysposobienie psychiczne do przyjęcia gminy; idzie o tzw. „atmosferę moralną“ klasy wzgl. całej szkoły, która dla idei samorządu może być pomyślna i żywotna, bądź też z góry wszelkie w tym kierunku podejmowane wysiłki skazywać na rozbięcie.

Dr Józef Mirski

Projekt nowej organizacji szkolnej.

Znakomity pedagog niemiecki *Wilhelm Paulsen* ogłosił niedawno zarys „naturalnego ustroju szkolnictwa“, który obudził nadzwyczajne zainteresowanie nie tylko w kołach nauczycielskich i w prasie zawodowej, ale także w pismach codziennych i w sferach politycznych. Projekt Paulsena, zastosowany do nowych warunków życia rodzącej się epoki dziejowej, jest obecnie przedmio-

tem gorącej dyskusji w całym Niemczech. Podajemy według czasopisma „*Das Werdende Zeitalter*“, organu Międzynarodowego Koła Pracowników około odrodzenia wychowania (Nr 1. z r. 1922), główne zasady Paulsenowskiego projektu „Szkół prawdziwej wspólnoty narodowej“.

I. Zasady ogólne. 1. Szkoła nie jest terenem nauczania, ale wspólną placówką życia młodzieży obojga płci.

2. Szkoła nie uznaje w wewnętrznym swym życiu ani różnic klasowych, ani stanowych, nie uznaje też zrzeszeń kościelnych ani partij politycznych.

3. Szkoła zawiera w sobie wszelkie warunki kształcenia i rozwoju, odpowiadające wszelkiej możliwości i bogatej różnorodności uzdolnień dziecka.

4. Rozbudowa szkoły odbywa się w zupełnej niezależności od istniejących typów szkolnych; szkoła nie uznaje celów egzaminów ani zawodu. Rządzi się ona własnymi prawami i nie daje żadnych przywilejów, płynących z wykształcenia.

II. Wspólna szkoła. Paulsen różniła wspólną szkołę dziewięcioletnią (*Gemeinschaftsschule*), dającą swym wychowankom ogólne wykształcenie. Jest to szkoła życia i zbiorowej pracy, gdzie młodzież osiąga najpierw ogólny rozwój, poczem w organizacjach pracy zbiorowej w ramach życia szkolnego powstałych, poświęca się kształceniu zawodowemu, odpowiednio do swych uzdolnień i skłonności. Udział uczniów w tych organizacjach pracy nie jest bezwzględnie obowiązujący z wyjątkiem tych wypadków, które dotyczą urządzeń pomocy wzajemnej, tworzonych w szkole wspólnego życia.

Żywy organizm zbiorowy, jakim jest taka szkoła, pozostawia swobodę każdej jednostce, uwzględniając jej istotne uzdolnienia. Rozwój sił indywidualnych, fizyczny i duchowy rozwój osobowości oddziałują w sposób naturalny na każdą zdrową organizację zbiorową. Społeczeństwo i jednostka nie stanowią kontrastu, na skutek wzajemnego oddziaływania sił istniejących w bycie jednostkowym i społecznym dokonuje się prawo stawiania się osobowości.

W szkołach tych niema stałych rozkładów godzin, ani programów naukowych. Materiał naukowy ograniczony do minimum, szkoła ta zrywa bowiem zupełnie z zasadą materialnego wykształcenia. Rozwój sił intelektu, uczuć i woli jest właściwym celem i istotą każdej pracy.

Ogólne wytyczne odnośnie do zadań i celów kształcenia, tudzież ukształtowania życia podane są dla większych okresów, np. dla pierwszych 4 lat szkolnych, następnie dla dwu dalszych i wreszcie dla trzech ostatnich.

W organizacjach pracy zbiorowej mają zastosowanie prawa i zasady pracy artystycznej i naukowej, Dziecko nie jest wprawdzie ani badaczem, ni artystą, ni rzemieślnikiem, ale ono bada, działa i formuje przy pomocy swych rąk. Zbiorowa praca w szkole służy o ile to możliwe, jej własnym potrzebom gospodarczym.

III. Wspólna szkoła wyższego stopnia obejmuje

trzy następne lata, t. j. 10. 11 i 12 rok wspólnej pracy i nauki. Paulsen propozuje trzyletnie kształcenie w tej szkole po skończeniu wspólnej szkoły 9-letniej. Istnieją na tym stopniu obok siebie szkoły ogólno-kształcące i specjalne; po skończeniu pierwszych idzie młodzież do szkół akademickich, drugie zaś prowadzi do Uniwersytetów ludowych.

W miarę dojrzewania fizycznego coraz szersze zastosowanie ma organizacja pracy zbiorowej. Podjęte są tu usiłowania, by młodzież jak najwięcej czasu i energii obracała w kierunku swych uzdolnień czy to naukowych, czy też artystycznych, czy wreszcie technicznych. Ważne dziedziny pracy, spajające społeczeństwo kulturalne, jak język ojczysty, historia, sztuka, ćwiczenia cielesne wchodzi w zakres działalności wspólnoty szkolnej, o ile nie zostały wybrane, jako przedmioty studjów specjalnych.

Uczniowie, którzy sobie uświadomili w szkole wyższego stopnia swoje uzdolnienia i nauczyli się je rozumnie stosować, znajdują nie tylko drogę do zawodów w życiu praktycznym, ale mieć będą również wstęp do istniejących obecnie szkół wyższych (uniwersytetów). Szkoła ułatwi im wedle możliwości osiągnięcie tego celu zapomocą specjalnych urządzeń. Nie powinna jednakowoż z tego powodu uciec istotą wspólnej szkoły, jej wewnętrzna organizacja ma zostać nienaruszoną i bez zmian.

VI. Zewnętrzny ustrój wspólnej szkoły. Wszyscy nauczyciele zatrudnieni w szkole, tworzą grono nauczycielskie, przedstawiciele rodziców stanowią Wydział rodzicielski, a reprezentanci młodzieży klas wyższego stopnia Wydział uczniowski, wszyscy zaś razem tworzą Wydział Gminy szkolnej. Rodzice uczniów poszczególnych klas wybierają dwu swych reprezentantów do Wydziału rodzicielskiego. Wydział gminy szkolnej jest ogniwem, spajającym szkołę i ogół rodziców. Gmina szkolna, złożona z nauczycieli, rodziców i uczniów jest świadomą twórczynią życia szkolnego, jest ona ośrodkiem oświaty i kultury życia publicznego narodu.

V. Ustrój zbiorowego szkolnictwa. Rada szkół^{*)} ciała złożone z przedstawicieli rodziców, nauczycieli i uczniów poszczególnych szkół wspólnych, oraz z przedstawicieli organów państwowych i gminnych, określa i ustanawia zasadnicze formy życia szkolnego, uwzględniając przytem właściwości i ducha każdej szkoły. Stara się w tym celu Rada szkół o warunki zewnętrzne i popiera kulturalną współpracę poszczególnych gmin szkolnych.

Konfiguracja czaszki a inteligencja*).

Kwestja dokładnego mierzenia czaszki dotychczas nie została ustalona ani ostatecznie rozstrzygnięta. Broca, Topinard, Luys, Hovelaque, Hervé — przy wymiarach czaszki sto-

^{*)} Odczyt wygłoszony na posiedzeniu naukowem Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi w dniu 20 stycznia 1921 r. w Warszawie.

sowali różne metody i różnych w tym celu używali przyrządów. Najdawniejszym instrumentem do mierzenia czaszki jest cefalometr Antelmea (1838), nieco późniejszym — cefalometr Luysa (1886). Jako instrument pomocniczy pewne zastosowanie w kranjometrii ma również goniometr Broca. Najwięcej jednak spopularyzowanym przyrządem do mierzenia czaszki jest metalowy cyrkiel Benedikta. Cyrkiem tym, o łukowato wygiętych nóżkach, których odchylenia wykazuje odpowiednia podziałka, można z dokładnością 0,5 mm. wymierzać długość i szerokość głowy. Do mierzenia zaś wysokości głowy niezbędny jest cefalometr. Długość głowy mierzy się w ten sposób, że jeden koniec cyrkla stawia się na dolnym zrabku kości czołowej (glabella) w punkcie przecięcia linii nosa i brwi, drugim trzeba poszukiwać na potylicy punktu najdalej wystającego (spinae occipitalis externae). Wymiar ten stanowi średnicę przedniotylną głowy. Średnicę poprzeczną stanowi na tymże mniej więcej poziomie wymiar łączący dwa najodleglejsze punkty z obu stron czaszki.

Na podstawie dwóch średnic, mianowicie: przedniotylniej i poprzecznej otrzymujemy wskaźnik czaszkowy w ten sposób, że liczbę, określającą średnicę poprzeczną, mnożymy przez 100 i dzielimy przez liczbę średnicy przedniotylniej. Otrzymany tym sposobem rezultat, na przykład 87 oznacza, że na każdy cm. długości głowy przypada 0,87 cm. jej szerokości. Czyli inaczej: jeżeli te wymiary głowy przyjmiemy za dwie średnice nieregularnej elipsy, to cyfra 87 oznacza stosunek małej średnicy do wielkiej, co można określić następującą formułą: $M : W = 0,87 : 1$.

Czaszki zarówno dzieci jak i dorosłych różnią się jedne od drugich co do wymiarów i co do kształtu.

Ze względu na te różnice Virchow czaszki ludzi rozklasyfikował w następujący sposób:

1. Macrocephalia (czaszka duża czyli dużogłowie).
2. Microcephalia (czaszka mała czyli małogłowie).
3. Dolichocephalia (czaszka długa czyli długogłowie).
 - a) Sphenocephalia (czaszka klinowata);
 - b) Leptocephalia (czaszka wąska);
 - c) Klinocephalia (czaszka siodłowata).
4. Brachycephalia (czaszka szeroka czyli krótka);
 - a) Oxycephalia (czaszka stożkowata),
 - b) Platycephalia (czaszka płaska);
 - c) Trochocephalia (czaszka okrągła);
 - d) Plagiocephalia (czaszka ukośna, krzywa czyli asymetrycz.)
5. Akrocephalia (czaszka wysoka).

Oto krótkie lecz treściwe uwagi teoretyczne, które przeciętnemu czytelnikowi powinny wystarczyć dla zrozumienia niektórych zagadnień z dziedziny kranjometrii. W imię zaś nauki pragnąc należy, aby istota tych zagadnień w szkole naszej zyskała nieco więcej popularności.

Przystępując do poszukiwań, których rezultaty zamierzam podać w niniejszym sprawozdaniu, miałem głównie na celu stwierdzenie, czy zachodzi jakikolwiek realny stosunek pomiędzy wymiarami czaszki a zdolnościami intelektualnymi dziecka, i czy wogóle, na podstawie zewnętrznych cech jednostki można a priori wyrokować o stopniu jej inteligencji.

Zbadałem przede wszystkim dokładnie umysłowe zdolności 224 dzieci, mianowicie 99 chłopców i 125 dziewczyn w wieku od 7—12 lat.

Stosowałem tu metodę własną, która od wielu innych różni się zasadniczo tem, że oddzielnym próbom czyli testom poddawano te poszczególne pierwiastki psychiczne dziecka, które w połączeniu integralnem stanowią prawdziwą istotę inteligencji.

Badano zatem: postrzeganie, pamięć bezpośrednią, pamięć trwała, reprodukcję i kombinowanie. Nadto, jako pośrednie sprawdziany inteligencji mierzono jeszcze: szybkość reakcji, wrażliwość na dotyk i na ból.

Następnie przy pomocy cyrkla Benedicta mierzyłem głowy tych dzieci w kierunku podłużnym i poprzecznym.

Z otrzymanych średnic przedniotylniej i poprzecznej wyprowadziłem wskaźnik czaszkowy, który służył za podstawę do określeń antropologicznych poszczególnych jednostek.

Tymczasem muszę odbiec nieco od tematu głównego w celu udzielenia pewnych formalnych wyjaśnień. Otóż z poprzedniej mojej pracy¹⁾ przy segregacji na grupy długogłowców i krótkogłowców wyłącznie dzieci naszych, stosowałem system najprostszy, oparty na różnicy pierwszej cyfry wskaźnika. Żywy, jak to zaobserwowałem w praktyce, zbadawszy w ciągu ostatnich lat kilku ogółem 3170 czaszek dziecięcych, pierwszą cyfrą wskaźnika bywa 8 lub 9, wyjątkowo 7, fenomenalnie 10. Przeto czaszki ze wskaźnikiem 8 zaliczałem do typu długogłowców, ze wskaźnikiem 9 do krótkogłowców, ze wskaźnikiem 7 do nadmiernych długogłowców, wreszcie ze wskaźnikiem prawdziwie patologicznym, zaczynającym się od liczby 10 do nadmiernych krótkogłowców. Podług takiego systemu obliczeń ilościowy stosunek typów czaszkowych wśród dzieci naszych daje się określić w następujących liczbach:

Długogłowców	90,5%
Nadmiernych długogłowców	0,7%
Krótkogłowców	8,7%
Nadmiernych krótkogłowców	0,1%

Podziałka ta nader prosta i praktyczna przy porównaniu dzieci, pochodzących z różnych środowisk na gruncie rodzimym, nie może jednak stanowić miary porównawczej w ogólnem znaczeniu antropologicznem. Chcąc w niniejszem mojem sprawozdaniu wykazać różnicę czaszek dzieci polskich w stosunku do ras innych, zastosowałem jako miarę znaną tablicę Morselli, opartą na następującej podziałce:

¹⁾ Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym.

	określa się wskaźnikiem
Nadm. długogłowiec (hiperdolichocefal)	65—70
Długogłowiec (dolichocefal)	70,01—75
Pośredniogłowiec (mezocefal)	75,01—80
Krótkogłowiec (brachicefal)	80,01—85
Nadkrótkogłowiec (hiperbrachicefal)	85,01—90
Nadm. krótkogłowiec (ultrabrachicefal)	90,01—95

Z określenia kranjometrycznego interesującej nas grupy zbadanych dzieci podług Morselli otrzymujemy tablicę niniejszą:

	Chłopców:	dziewczyn:
Nadmier. długogłowców	— — ⁰ / ₀	— — ⁰ / ₀
Długogłowców	— — ⁰ / ₀	— — ⁰ / ₀
Pośredniogłowców	1—1 ⁰ / ₀	— — ⁰ / ₀
Krótkogłowców	20—20 ⁰ / ₀	26—21 ⁰ / ₀
Nadkrótkogłowców	44—45 ⁰ / ₀	71—57 ⁰ / ₀
Nadm. krótkogłowców	34—34 ⁰ / ₀	28—22 ⁰ / ₀

Otóż okazuje się, że prawie wszystkie 224 dzieci z wyjątkiem jednego z ogólnej liczby, co stanowi zaledwie 0,4%, którego wskaźnik znajduje się poniżej liczby 80, należą do krótko i nadmiernych krótkogłowców. Tymczasem podług M. V. Mercante, dyrektora sekcji pedagogicznej uniwersytetu w La Placie (Argentyna¹⁾) przeszło 50% tamtejszych dzieci, ze wskaźnikiem czaszkowym poniżej 80, należą do typu pośredniogłowców i długogłowców. Różnica zatem pomiędzy dziećmi naszymi a dziećmi Argentyny prawie niepomiarowa. Dodać należy, że obliczenia Mercante' a potwierdzają opinie pod tym względem takich antropologów, jak Weisbach, Arnold, Mantegazza. Zważywszy, że większość dzieci Argentyny są z pochodzenia Hiszpanami, Włochami, Anglikami, Francuzami, przychodzimy do wniosku, że wśród ras tych przeważa typ antropologiczny, pośredniogłowców, (mezocefal) i długogłowców (dolichocefal). Co do Francuzów opinię powyższą... podziela również Broca. Pomiarów zaś dzieci naszych dają rezultaty wysoce odmienne: należą one wyjątkowo do typów antropologicznych krótkogłowców i nadmiernych krótkogłowców.

Jeżeli M. V. Mercante twierdzi, że rasy najwyższej kulturalne zbliżone są do typu krótkogłowców (brachicefal), to wypada podkreślić ten pocieszający objaw, iż dzieci proletariatu Zawiercia, nad którymi dokonano pomiarów, należą do rasy „nadmiernie” kulturalnej nie tylko w stosunku do dzieci obywateli argentyńskich, ale i dzieci ras europejskich.

Powracając do tematu zasadniczego, mianowicie do szukania możliwie uchwytne go stosunku pomiędzy inteligencją, a wymiarami czaszki, zaznaczam, że w tym celu zbadane dzieci w zależności od stopnia inteligencji podzieliłem na dwie grupy, mianowicie na zdolne i niezdolne czyli grupy Z. i N.

Nie chcąc sobie utrudniać zadania, celowo unikałem tutaj podziały na grupy poszczególne, nie segregowałem dlatego dzieci

¹⁾ M. V. Mercante. Variations de l'Indice Cephalique selon l'âge et le sexes. (Dr J. Joteyko: I. Congres International de Pédologie-volume I).

na wyjątkowo zdolne, średnie, miernie i prawdziwie niezdolne. Nie miałem bowiem pewności czy nawet przy radykalnej segregacji intelektualnej grupy te wykażą jakąkolwiek różnicę co do ich średnic i wskaźników czaszkowych.

Ponieważ takie lub inne rozstrzygnięcie niniejszego problemu polega jedynie na cyfrach, jako wartościach wyłącznie realnych, dlatego uważam za wskazane podać zebrany i odpowiednio zgrupowany materiał.

Grupa dzieci Z (w ogólności).

CHŁOPCY					DZIEWCZYNKI				
Wiek	Ilość badanych	Średnica przednio-tylna	Średnica poprzeczna	Wskaźnik	Wiek	Ilość badanych	Średnica przednio-tylna	Średnica poprzeczna	Wskaźnik
7	1	143	141	8650		1	169	143	8462
8	14	2318	2104	127278	27	4506	3973	237753	
9	48	8104	7160	432324	52	8646	7603	455576	
10	6	1021	894	52526	7	1177	1015	60267	
11	2	342	289	16922	1	176	144	8188	
12	4	679	607	26857					
	75	12627	11195	664557	88	14674	12878	770246	
Średnia		16,8	14,9	8869	Średnia		16,7	14,6	8743

Grupa dzieci N (w ogólności).

8	4	674	586	34134	7	1	168	146	9125
9	14	2402	2082	121081	8	8	1308	1135	69560
10	3	512	441	25245	9	21	3443	3022	193635
11	1	175	135	7714	10	7	1138	999	69770
12	2	355	204						
	24	4118	3538	180460		37	6057	5302	342090
Średnia		17,7	14,9	8596	Średnia		16,4	14,3	8719

Porównanie.

	16,8	14,9	8869		16,7	14,6	8743
	-17,1	-14,7	-8596		-16,4	-14,3	-8719
	-00,3	+0,2	+ 273		+0,3	+0,3	+ 24

Przeglądając badawczo powyższe kolumny cyfr zarówno grupy Z jak i grupy N, widzimy przedewszystkiem wzajemne wahanie się poszczególnych liczb w obydwóch grupach bez jakiegokolwiek wyraźnej przewagi jednej nad drugą. Postrzegamy tu

i ówdzie przykłady pewnego niejakiemu rozmachu makrocefalicznego wśród grupy Z—i przeciwnie, przykłady mikrocefalii w grupie N, jednak poszczególnych tych faktów nie można uogólniać, ani też na tej podstawie budować jakiegokolwiek teorii. Niezależnie od tego wniosku, że poszukiwany przez nas stosunek niezawodnie istnieć musi, ale istnieje w znaczeniu względnym, subtelnym, nie zaś ogólnym i bezwzględnie, jakbyśmy sobie tego życzyli. Chociaż za istnieniem tego stosunku, zdaje się, przemawia zarówno prosty sens logiki, jak i prawo psychofizyczne, nie znaczy to jeszcze, aby eksperymentator, zmierzyszy głowę dziecka, bez poznania metodycznego jego wartości intelektualnej, mógł już stwierdzać nieomylną diagnozę psychometryczną. Wysnuwanie tego rodzaju wniosków byłoby przedwczesnem.

W poszukiwaniu konkretniejszych rezultatów pozostawiamy na razie indywidualne porównania jednostek, a skierujemy uwagę przede wszystkim na przeciętne średnie i wskaźniki czaszkowe porównywanych grup dzieci.

Otóż, obserwując odnośne liczby, rzuca nam się w oczy ten znamieny fakt, że dzieci, zarówno chłopcy, jak dziewczyny, grupy Z, czyli dzieci inteligentniejsze odniosły wyraźną i stanowczą przewagę nad grupą N, pod względem szerokości czaszki.

Różnica ta wynosi u chłopców 0,2 cm, u dziewczyn 0,3 cm. Większa szerokość czaszki spowodowała naturalnie podwyższenie się cyfry wskaźnika czaszkowego. Różnica wskaźnika grupy Z nad N stanowi u chłopców 273, u dziewczyn 24. Natomiast długość głowy chłopców grupy Z okazała się mniejszą od grupy N; u dziewczyn zaś obserwujemy zjawisko przeciwne.

Kwestję wymiarów długości głowy pozostawiam ponownym w przyszłości dociekanom, a tymczasem powracam do interpretacji interesujących rezultatów, dotyczących szerokości czaszki.

Czy objaw ten mamy uważać jako ewentualny przypadek? Zdaje się, że nie. Otóż muszę tu zaznaczyć, że rzekomy ten przypadek narzuca mi się już po raz drugi. Badając ostatnimi czasy cechy kranjometryczne 120 wychowanców Domu poprawczego, którzy zwrócili moją uwagę swoją predyspozycją antymoralną, zaobserwowałem również objaw prawie analogiczny. Metodę w danym razie wybrałem następującą: Znajac dokładnie zdolności umysłowe badanych chłopców na podstawie dłuższej obserwacji szkolnej, podzieliłem ich, podobnie jak dzieci Zawiercia, na zdolniejszych i mniej zdolnych, czyli grupy Z i N. Następnie segregowałem podług tego układu ich dane kranjometryczne.

Rezultaty otrzymano następujące: (Zob. tabelkę na str. 77).

Otóż mamy powtórny dowód, że grupa osobników inteligentniejszych odznacza się wyraźnie większą szerokością głowy od mniej inteligentnych.

Różnica ta dość znaczna, bo równa się (15,3—14,9) 0,4.

Stosunek zaś długości głowy zaznaczył się odwrotnie. Pod tym względem przewaga grupy N nad grupą Z stanowi 0,3 cm. Wskutek takich wymiarów dwóch średnic wskaźnik czaszkowy grupy inteligentniejszych wypada większy, podobnie, jak to za-

obserwowaliśmy w badaniach poprzednich. Konfiguracja przeto czaszki grup inteligentniejszych akcentuje silniej typ nadmiernie krótkogłowców (ultrabrachicefal) aniżeli mniej inteligentnych.

A zatem, na podstawie danych obiektywnych, coraz więcej utwierdzamy się w tem przekonaniu, że dwie grupy dzieci o różnym stopniu inteligencji, różnią się w stosunku prostym przeciętną szerokością czaszki; słowem — wyższa skala szerokości głowy w znaczeniu kolektywnem stanowi niezawodnie pewną gwarancję wyższego rozwoju umysłowego.

Grupa Z

Porównanie.

Grupa N

Ilość badanych obiektów	Suma średnic przednio-tylnich	Suma średnic poprzecznych	Wskaźnik	Ilość badanych obiektów	Suma średnic przednio-tylnich	Suma średnic poprzecznych	Wskaźnik
40	7139	6102		77	13,942	11,439	
Średnica przeciętna	17,8	15,3	8820	Średnica przeciętna	18,1	14,9	8232

Zresztą dowodzenia, że grupa dzieci inteligentniejszych od mniej inteligentnych wyróżnia się bezsprzecznie szerokością czaszki i odmiennością wskaźnika czaszkowego, stanowią niejako harmonijny suplement znanej teorii antropologicznej, mianowicie, że im rasa kulturalniejsza, tem więcej jest zbliżona do typu krótkogłowców. Wszak konstatujemy, że wskaźnik dzieci Zawiercia waha się w granicach 78—95, wychowalców Studzieńca 77—95, dzieci Argentyny 70—85, plemienia Basków 71—82, Tasmańczyków 70—79, Eskimosów 66—76. Kranjometryczna ta segregacja, zdaje się, nie stać w sprzeczności z uszerogowaniem tych nacji podług stopnia ich kultury, a zatem i inteligencji.

Tyle co można powiedzieć o różnicach czaszki w stosunku do porównywań statystycznych czyli zbiorowych.

Przykładów względnej różnicy czaszek w zależności intelektualnej dostarczają nam również porównania indywidualne.

Obliczywszy z pośród 224 zbadanych dzieci (badanie I) ilość czaszek, których szerokość sięga powyżej 15,0 cm, czyli maximum, stwierdzamy, że w grupie dzieci zdolniejszych, złożonej z 163 obiektów, znajdujemy czaszek o powyższych wymiarach 37 czyli 21%, w grupie zaś dzieci niezdolnych na ogólną ilość 61, znajdujemy tych czaszek zaledwie 5 czyli 8%. Godnym jest uwagi ten objaw, że prawie trzykrotna ilość obiektów należących do tego typu czaszkowego przypada na grupę dzieci zdolniejszych. Nasuwa się stąd wniosek, że pedolog, oceniając w ten poglądowy sposób stopień inteligencji dzieci, może gwarantować przynajmniej za 72% diagnoz jako trafnych.

Przeciwnie zaś obliczenia czaszek o szerokości mniejszej od 14,0 cm, czyli szerokości minimalnej wykazują, że w grupie dzieci zdolniejszych znaleziono tylko jedno dziecko, którego średnica

poprzeczna czaszki równała się 13,8 cm. Unikat ten w porównaniu z ogólną ilością stanowi zaledwie 0,6%. W grupie natomiast dzieci mniej zdolnych z czaszką o szerokości minimalnej znaleziono ich pięcioro, czyli 8%, a zatem różnica bardzo znaczna.

Pierwsze z pięciorga wspomnianych dzieci, mianowicie chłopczyk lat 11, którego średnice i wskaźnik wynoszą: 17,5, 13,5, 77,14, w znaczeniu antropologicznym jest maksymalnym wąskogłowcem; pod względem zaś intelektualnym zdradza wyraźnie niedorozwój (imbecylizm). A zatem obiekt ten, to uosobnienie typu, gdzie regresja intelektualna pozostała w ścisłej harmonii z patologicznym rozwojem czaszki. Oto wyraźny i klasyczny wzór paralleli psychofizycznej, który może służyć za prawdziwe studjum dla pedologa.

Dwie dziewczynki lat 8 i 9, których czaszki określono: 16,6, 13,8, 83,03 i 16,8, 13,6, 80,95, chociaż, jak to wskazują cyfry, o normalnej długości głowy, należą jednak do umysłowo słabych (debilizm).

Ilustracja wymowna, mianowicie: typy nadmiernych wąskogłowców, bez względu na normę albo nawet nadmierność średnicy przedniotyłnej, są niejako przedstawicielami niezdolnych. Jednak trzeba pamiętać, że teoria ta nie jest bez wyjątków.

Natura pod tym względem widocznie nie zawsze jest prostolinijną, a lubi wytwarzać pewne odchylenia. Dowodów takiego zjawiska dostarcza nam osoba wspomnianego wyżej chłopca lat 9 z grupy Z, o wymiarach czaszki: 16,6, 13,8, 83,13, który chociaż wąskogłowcem, jednak pod względem umysłowym jest dosyć inteligentny i moralny. Objaw ten, jakkolwiek na drodze poszukiwań naukowych stanowi pewną komplikację wyników, jednak, jako wyjątek fenomenalny (0,6%) pozostaje dysonansem bez znaczenia wobec tego teoretycznego wniosku, że wąskogłowcie jest względną cechą niezdolności umysłowej.

Pozostałe dwie dziewczynki tej grupy w wieku 9 i 10 lat, o wymiarach czaszki: 14,7, 13,4, 91,16 i 15,4, 13,0, 84,41 należą do typu antropologicznego małowłowców (mikrocefalia), a pod względem intelektualnym do słabych (debilizm); jako zaś obiekty pospolite, wiele interesującego materiału do rozważań pedologicznych nie przedstawiają.

Godnem jest jeszcze zanotowania, że z pośród całego ogółu badanych dzieci znaleziono dwóch chłopców lat 9, odznaczających się wyjątkową długością średnicy przedniotyłnej. Wymiary pierwszego: 18,5, 14,8, 80,00; drugiego: 18,5, 15,2, 82,70. Obadwaj ci chłopcy pod względem intelektualnym zaliczeni do grupy niezdolnych. Oto ich dajagnozy psychometryczne: 1) Postrzeganie 2, pamięć 2, kojarzenie 1, kombinowanie 3. Uwaga: Brak koncentracji myśli, rozumowanie słabe. Przechodził zapalenie mózgu. (Debilizm). 2) Postrzeganie 1, pamięć 2, kojarzenie 1, kombinowanie 1. Debilizm. Przechodził odrę. Pierwszy z tych osobników, ze względu na przebytą chorobę, która niezawodnie spowodowała obniżenie funkcjonalnej sprawności mózgu w sferze procesów intelektualnych, przestaje dla nas być problematem.

Drugi natomiast nie tylko długogłowcem ale właściwie dużo-

głowiec (makrocefal) jest o tyle okazem zagadkowym, że jego anamneza nie dostarczyła nam przyczynowych danych, powodujących jego niedorozwój umysłowy. Ponury wyraz twarzy tego osobnika świadczy o jego sferze uczuciowej ujemnie. Być może, że systematyczna obserwacja zarówno pedologa jak i psychiatry zdołałaby wyjaśnić tę anormalność, a raczej asymetrię pomiędzy rozwojem fizycznym a umysłowym.

Interesującym jest jeszcze jeden szczegół, dotyczący dziewczynki lat 9, u której znaleziono wymiary czaszki: 14,2, 14,4, 101,40. Typ więcej jeszcze jak okrągłowca z widocznymi cechami wodogłowia (hydrocefalja). Okaz ten — to curiosum, które raz jeden spotkałem w ciągu dokonywanych badań nad dziećmi. Dziewczynka ta pod względem umysłowym przedstawia typ normalny. Wyjątkowa krótkość głowy w stosunku do sfery umysłowej pozostała bez wpływu.

Uogólniając wszystkie powyższe uwagi na temat konfiguracji czaszki, pozwolę sobie zaznaczyć, że na podstawie tych obiektywnych spostrzeżeń, jakie mogły mi się nastręczyć w mojej praktyce pedologicznej, obejmującej zmierzenie trzech tysięcy z górą czaszek dziecięcych, — przewaga pod względem inteligencji krótkogłowców nad długogłowcami jest niezawodna.

Mniejsza czy większa średnica przedniotylna jest ilością w tym stosunku prawie bierną.

Przeciwnie zaś szerokość głowy w dużej większości wypadków, jak to wykazują cyfry, jest cechą inteligencji dodatnią. Z wyjątkami i komplikacjami zawsze liczyć się należy.

(Dokończ. nast.)

F. Jaros

Przegląd obcych czasopism.

„Przegląd Pedagogiczny“ („Revue Pédagogique“. Paris) — lipiec—grudzień 1921 r.

W piśmie powyższem na pierwszy plan występują zagadnienia dotyczące ustroju i metod nauczania we francuskich szkołach powszechnych. Bogaty jest dział bibliograficzny, przegląd czasopism i książek wydawanych we Francji i za granicą. Pożądanem byłoby zasilenie naszych bibliotek pedagogicznych tłumaczeniami takich dzieł, jak n. p. Pawła Oltramare¹⁾ lub J. M. Guyau²⁾. Pierwszy w studjum z dziedziny biozofii sformułować usiłuje „naukę życia“, drugi mówi z właściwym sobie talentem o sztuce wychowania, której przypisuje przemożny wpływ na kształtowanie człowieka. Postarać się też należałoby aby na łamach „Przeglądu“ w dziale poświęconym zagranicy i polskie szkol-

1) „Vivre“ Essai de biosophie théorique et pratique.

2) „Education et hérédité“.

nictwo uwzględnione było — są sprawozdania z ruchu pedagogicznego w Czechach, w Meksyku, w Chinach, nas zaś dotąd brakuje...

Nowe prądy zdążające do reformy zarówno organizacji szkolnej jak metod nauczania, znalazły oddźwięk w artykule Karola Chabot¹⁾, omawiającym książkę Ad.-Ferriere'a²⁾, wydaną przez Biuro międzynarodowe dla nowego szkolnictwa. Właściwy Francuzom intelektualizm radby oprzeć cały system wychowawczy na wiedzy ścisłej, na wskazaniach płynących z biologii i psychologii. Chabot stwierdza na podstawie przykładów jak trudno jest nieraz stosować w życiu racjonalne teorie, jak muszą się do wymagań jego naginać i przystosowywać.

Też same nowe prądy były przedmiotem obrad na kongresach w Lipsku³⁾ i Calais⁴⁾. Pierwszy z nich zgromadził przeszło 800 pedagogów niemieckich i był poświęcony wyłącznie zagadnieniom wychowania moralnego. Zapadła uchwała zdążająca do zaprowadzenia we wszystkich szkołach nauki moralnej, opartej na podstawach ścisłej wiedzy, niezależnej od organizacji wyznaniowych. Kongres w Calais miał międzynarodowy charakter, przybyli nań delegaci z Anglii, Szkocji, Irlandji, Belgji, Hiszpanji, Szwajcarii, Holandji, Indji, z krajów Skandynawskich, z Czech i Jugosławji. Kongres połączony był z wystawą prac uczniów i ze zwiedzaniem szkół wszelakiego stopnia i typu⁵⁾. Nowe, śmiałe, często rewolucyjne teorie pedagogiczne były przedmiotem obrad i dyskusyj. Interesowano się żywo zagadnieniami pedagogji twórczej, wydobywającej z wychowanka wszystkie wrodzone mu zdolności i talenty — zagadnieniami upadku autorytetów i samorządu szkolnego, rolą wychowawczą dramatu, pracy ręcznej i t. p.

Redakcja „Revue Ped.“ szczególnej uwadze czytelników poleca artykuł inspektora Profita⁶⁾, w którym omawia on obszernie zasady współdzielczości w szkołach, wykazuje jak przez zespolenie sił i środków wzbogacać można zbiory szkolne, zakładać muzea, zaopatrzone w przedmioty niezbędne do pogładowego prowadzenia nauki.

Z artykułów metodycznych na uwagę zasługują doświadczenia Ferdynanda Cattiera w nauczaniu historii⁷⁾. Przedmiot ten należy do najtrudniejszych w szkole początkowej — autor radzi urozmaicać go przez organizowanie wycieczek, oglądanie obrazków, odczytywanie odpowiednio dobranych tekstów — płynie z nich „poezja przeszłości“ ułatwiająca w znacznej mierze pracę nauczyciela.

H. W.

¹⁾ „Transformons l'école“.

²⁾ „Transformons l'école“. Appel aux parents et ax autorités. Bazy-leja 1920 r.

³⁾ Odbyt się w marcu 1921 r.

⁴⁾ Odbyt się w sierpniu 1921 r.

⁵⁾ Szczegółowe sprawozdanie pomieszczone jest w „Bulletin international de l'enseignement secondaire“.

⁶⁾ „Cooperatives scolaires“.

⁷⁾ „La lecture d' histoire expliquée“.

Société Alfred Binet. — Psychologie de l'enfant et Pédagogie expérimentale. — Sierpień — wrzesień i Październik — listopad 1921, Paryż.

Oba zeszyty jesienne wypełnia artykuł Dra Simona p. t. „Ciało ucznia”. Autor bardzo gorąco poleca nauczycielom sprawę wykonywania w szkole pomiarów uczniów, podaje wskazówki jakie pomiary czynić należy, jak je skutecznie i jakie z nich wysnuwać wnioski.

Opierając się na długoletniemu doświadczeniu, twierdzi, że pomiary potrzebne są nie tylko antropologom, lekarzom i psychologom do celów ściśle naukowych, ale też mogą i powinny oddać wielkie usługi nauczycielom w pracy wychowawczej.

Dzięki własnoręcznemu wykonywaniu pomiarów zdaje sobie nauczyciel jasno sprawę z rozwoju fizycznego dziecka, może czuć nad życiem fizycznym swych wychowanków, uzyskuje wgląd w stosunki życia pozaszkolnego, którychby może nigdy inną drogą nie odkrył, a które dla wychowania ważne mają znaczenie. Dzięki pomiarom wreszcie, poznaje nauczyciel dziecko już nie jako jednostkę abstrakcyjną, ale, jako żywą istotę z krwi i kości, do której łatwiej mu się zbliżyć i przywiązać.

Z pośród bardzo licznych pomiarów stosowanych przez antropologów wybiera Dr Simon tylko kilka użytecznych dla szkoły, t. zn. takich, które pomogą nauczycielowi od razu ocenić stan lub rozwój fizyczny dziecka.

Omawiając każdy pomiar, podaje autor dokładnie technikę i sposób, w jaki zestawiać należy otrzymane dane cyfrowe, aby z tablicy czy wykresu otrzymać jasny obraz fizjonomji klasy jako całości i równocześnie poznać właściwości każdego dziecka wchodzącego w skład tej klasy czy szkoły. Następnie podaje szereg ćwiczeń w zastosowaniu praktycznym wyników pomiarów. Przed rozpoczęciem pomiarów radzi Dr Simon zapoznać się dokładnie (wedle metryki lub katalogu szkolnego) z wiekiem ucznia i zebrać informacje o pochodzeniu badanego dziecka i jego przeszłości.

Właściwe pomiary dzieli na trzy grupy: a) pomiary anatomiczne, b) fizjologiczne, c) pomiary głowy. Karta pomiarów, projektowana przez Dra Simona dla użytku szkół powszechnych i średnich zawiera następujące rubryki: (Zob. tab. na str. 84).

Dla ochrony i internatów poleca Dr Simon inne pomiary, kładąc w nich szczególny nacisk na obserwacje stanu zdrowia dzieci: oczy, uszy, zęby, sposób oddychania, czystość głowy i t. d. Badania te, czynione przez ochraniarki i sanitariuszki szkolne, nie mogą oczywiście zastąpić badań lekarskich, są tylko przygotowaniem do nich, mają zwrócić uwagę lekarza szkolnego i rodziców na dzieci, których zdrowie wymaga szczególnej opieki.

Przyjrzyjmy się dokładniej, jak np. dr Simon radzi nauczycielom zapoznawać się z przeszłością ucznia. Używa w tym celu następującego kwestionariusza: 1. Narodowość, 2. Zawód rodziców i szczegółowe o nich wiadomości, czy żyją ze sobą, czy matka wdową, czy ojciec trzeźwy i t. p. 3. Ilość rodzeństwa,

którym z rzędu dzieckiem jest badany uczeń. 4. Czy dziecko uczęszczało do jakiegoś zakładu wychowawczego przed wstąpieniem do szkoły (ogródek freblowski, ochrona i t. p.), od kiedy i jak długo (data). 5. Ile lat miało dziecko, wstępując do szkoły

Imię i nazwisko: X Y.

Data urodzenia: 10. X. 1908.

Data pomiaru	Wiek ucznia		Liczba bezwzględna	Wiek odpowiadający liczbie pomiaru	Ocena	
X. 1921	13 lat	Klasa, do której uczęszcza	kl. 5	10 lat 6 m.	-2'6	Pomiary anatomiczne
		Wzrost	139 cm	12 lat 3 m.	-9	
		Wysokość tułowia i głowy	73.7		=	
		Waga ciała	46 kg	16 lat	+3	
		Obwód klatki piersiowej	74 cm	15 lat 6 m.	+2.6	
		Szerokość ramion	32.6 cm	14 lat	+1	
		Spirometr 1 (zawartość 2 płuc) 3	1.650 1.860 1.790	12 lat	-1	fizjologiczne
		Dynamometr 1 ręka prawa 2 3	18 19 20			
		" lewa 1 2 5	14 17 18.5			
		Srednica głowy 1. największa przednio-tylna	180			
		2. poprzeczna max.	147			
		Suma obu	327	11 lat 9 m.	-1.3	Pomiary głowy
		Obwód głowy	52.25	12 lat	-1	

powszechnej, do ilu szkół uczęszczało i kiedy. (daty). 6. Czy przerywało naukę z powodu chorób, jakie to były choroby, jak długo trwały i kiedy (data lub przynajmniej oznaczyć, do której klasy uczeń wówczas uczęszczał). 7. Czy uczeń ma zwyczaj spażniania się? Nauczyciel, zestawiając odpowiedzi otrzymane i porów-

nując je z tablicą wykazującą wiek uczniów jego klasy, łatwo zauważy, że dany uczeń opóźniony jest w nauce z powodu częstej zmiany szkół, i t. p., że inny osłabiony przebytemi chorobami niezdolny jest do wysiłku; jakiego od niego nauczyciel wymaga i t. d.

Cwiczenia w zastosowaniu.

Sporządzić listę dzieci opóźnionych w nauce, dzieląc na serje wedle wieku. Sporządzić listę dzieci wyprzedzających w nauce swój wiek fizyczny. Obok nazwisk uczniów wypisać w osobnych kolumnach czynniki, których wpływ na dzieci chcemy określić: środowisko, ilość szkół do których uczęszczał, pochodzenie ze wsi, choroby i t. d.

Policzyć następnie, czy te warunki spotyka się częściej u dzieci opóźniających się w nauce, czy u dzieci wyprzedzających w nauce swój wiek, upewnić się, czy współistnienie kilku takich czynników opóźnienia nie wpływa ujemnie na wynik postępu w nauce.

Inne kwestje, które można badać w podobny sposób: Czy dzieci, które przed szkołą powszechną przeszły szkołę freblowską, wyprzedzają w nauce swych kolegów, którzy przed 6-tym rokiem życia nie uczęszczałi do żadnego zakładu wychowawczego? Czy występują różnice w „karjerach” szkolnych dzieci najstarszych, średnich i najmłodszych pochodzących z jednej rodziny? i t. d.

Przy wszelkich pomiarach i wnioskach zaleca dr Simon: 1^o nie spieszyć się. 2^o przestrzegać ścisłości pomiarów. 3^o starać się zawsze użytkować praktycznie poczynione pomiary, zbierać tylko takie dane, które mogą nam w pracy wychowawczej służyć, a nie marnować czasu na czczem gromadzeniu cyfr.

J. B.

Recenzje.

Dargielowa Aleksandra. *Lubię czytać.* Czytanki i ćwiczenia na drugi rok nauki. wydanie przerobione i rozszerzone. Tysiąc 150—200. Nakładem S-ki Akc. Polska Składnica pomocy szkolnych. Warszawa 1921.

Też samej autorki są już 3 książeczki: *Chcę czytać—Lubię czytać—Umiem czytać.* Mają one wszystkie wielkie wzięcie, poczytność ich się wzmaga, do szkół są coraz silniej i coraz szerzej wprowadzane. Na razie zajmmy się środkową, która jest pierwszą książką do czytania, przeznaczoną dla tych, co już się z elementarzem spoufalili, co już po literacku (poprawnie) wyrażać się zaczynają, ale jeszcze biegłości czytania nie posiadają.

Lubię czytać pomyślane i zbudowane metodycznie ku zupełnemu zadowoleniu nauczyciela. To zaleta książki. Uwaga jednak autorki była widocznie tak spętana w czasie tworzenia książki metodycznością wyższą, że zapomniała o względach mniejszych, a przecie w nauczaniu nie małego znaczenia. Dziecko jak prostaczek ma dla druku respekt ogromny; co drukowane, to ma dlań znaczenie autorytetu. Dlatego też wszelkie władze oświatowe rozumne zawsze i wszędzie dbają o to, by pierwsze po elementarzu książki dla dzieci przeznaczone były możliwie doskonałym

wzorem. „Lubię czytać: takim wzorem pożądanym nie jest, choć to już wydanie i „przerobione” i rozszerzone” i rozszerzone aż w 200 tysięcy.

Cóż jego wada? Zbyt pośpieszne wydanie rękopisu do druku, zanimby był ktoś inny rzecz przegłówną i w rękopisie autorki wygładził — i zbyt pośpieszne wydanie druku do księgarni, zanimby korekta była przeprowadzona z pedantyzmem, obowiązującym w tego rodzaju wydawnictwie.

Na karb niedopatrzenia korektorskiego liczę omyłki jak: nebo (w § 33) zasieli (zamiast: zasiał w § 49), zmarnieli (zamiast: zmarniały w § 51), wszystkie że dalej robić (dalejże robić w § 64), kurjerze (zamiast: w Kurjerze w § 92), rozciągała się (zamiast: rozciągała 97), znów (zamiast: znów 100), Powódź (!) (w 101) chopca (w 111) i t. d. Sumienny wydawca i dbały o szaty swego dzieła dałby wykaz błędów przynajmniej po wydrukowaniu książki i przeprosiłby czytelnika za swoją niedbałość. Pozostawienie na końcu linii tekstowej samego w, z, przyimków należnych do następnego imienia i tylko w związku z następnym wyrazem zrozumiałych, uważam już za wspólny błąd składacza i korektora (§ 73, 77, 96). Nie wyliczam reszty niedopatrzeń, bo wyszukać i poprawić je wszystkie w 201-ym tysiącu jest obowiązkiem autora.

Nie bardzo wystrzega się nasz podręcznik naleciałości, szpecących mowę polską, skoro ma takie wyrazy jak: jarmark (4), kolacja (19), kajet (24), pakuja (!) (38), szykować (!) (70), choć milsze i bardziej polskie byłyby: targ, wieczerza, zeszyt i t. d. Nawet „doktora” winno się zmienić na „lekarza”, by szkoła przyczyniała się do stwarzania jasnych i dokładnych pojęć, a nie utrzymywała mylnych.

Licha jest interpunkcja, na przecinkowanie prawie się tu nie zważa np. w § 2, 7, 12, 36, 49, 60, że tylko na niektóre wskażemy. Lekceważenie znaków pisarskich doprowadziło do takiego zdania (?): „Osobno zaś takie, które trzeba zaraz zjeść, usmażyć na powidło, albo ususzyć”. Gdyby pierwszy wyraz miał początkową małą literę, a zamiast kropki przed sobą przecinek, byłoby wszystko zrozumiałe.

Przypatrmy się językowi tego podręcznika. Są tu: rzeczy od jedzenia (do jedzenia 10), chyżo za roboty (do roboty 48), uszki (117), wróblaka (125 niby uczniaka, pismaka i t. p.). Spotykamy nie przemyślane wyrażenia, wyczuwa się, że autorka co innego chciała powiedzieć, a co innego wypisała np. Staruszek trzymał za sznurek i siedł za nim (§ 8, a wię za sznurkiem? Nie. On siedł za psem, o którym mowa o dwa zdania wstecz) — Napisz 5 nazw przedmiotów (w 21), a idzie najwidoczniej o nazwy 5 przedmiotów różnych. Pojęcie „można” tu równoznaczne z pojęciem „warto” lub „należy” (41). Całkiem zbyteczne jest dodawanie przydawki „cały” za często i bezmyślnie np. całe rośliny cały gaj, cały głos (70) i wyraz ten, przyswajany od młodości wczesnej, staje się frazesem w guście nawyczki „mociumpanie”: Jak bezmyślnie już starsze nawet pokolenie nadużywa tej przydawki, obserwujemy przy rzeczowniku „szereg”, którego prawie

nie słyszymy ani nie czytamy inaczej jak tylko w połączeniu „cały szereg“ (a chodzi pisarzowi czy mówiącemu o długi szereg, jeśli już coś sobie naprawdę wyobraża przy użyciu tego wyrazu). Napewne autorka przez powiedzenie „Siwek jakby należał do rodziny Franków“ (§ 111) nie chciała powiedzieć tego, co powiedziała. Chcemy rozumieć, że ów koń jakby należał do rodziny Frankowej. Ale to nie jest rodzina Franków! Dziecko samo raz w klasie poprawiło, że król siadł na wysokim krześle, a nie „wszedł na wysokie krzesło“, jak mówi czytanką 119 (Autorka tego opowiadania tak napisała, ale autorka „Lubię czytać“ może to zmienić na lepsze). Nie jest wzorem polszczyzny wołanie dzieci: „będziemy go chowali“. Tak się słyszy potocznie, ale tak nie powinno się słyszeć z książki szkolnej.

Jeszcze parę uwag językowych: nie zatracajmy spójników: *gdy, skoro*, nadużywając w ich miejscu spójnika porównawczego „*jak*“, a czyni to omawiana książka (n. p. 7). Powitanie „*dzień dobry*“ piszemy w cudzysłowach i osobno. Podobać się może coś komuś *najbardziej*, nie *najlepiej*, bo się i nie podoba coś dobrze, tylko bardzo. Idzie nie o dobroci stopień, tylko wogóle o stopień. Różnicę należy czynić między zaimkami „*jaki*“ a „*który*“, czego autorka nie czyni (n. p. 12). To, co się udało komu, nazywamy rzeczą *udałą*, a tylko maskowane, udawane, oszukane, zwiemy *udaniem* (55). Z najlepszym podobaniem w parze tu idzie gorsze rozboleń (ręce go gorzej rozboleły 66). Forma *oczów*, gdy mowa o jednej parze oczu, nie jest uzasadniona niczem. Nadużywa się w potocznej mowie zaimka „*taki*“ zamiast partykuły *tak*, ale wzór szkolny tego niechby nie czynił (76). Zamiast „*doniesiono*“, policyjnego wyrażenia, lepsze byłoby „*dano znać*“ (w opowiadaniu 110). Przysłówki jak „*gdzieniegdzie*“ piszemy łącznie, a nie rozłącznie (132). Może w nowym wydaniu będzie już i „*w jesieni*“ zamiast na jesieni“, żeby nie wywołać zapytania dzieci: „czemu się nie mówi: na lecie i na zimie, ale w zimie?“

Nie przytoczyliśmy tu wszystkich usterek omawianego podręcznika. Nie szło nam o przeprowadzenie korekty, że niech wykona ten, czym to obowiązkiem. Jeszcze jedno tylko: zdanie w § 17 że „*Oddział wojska na siwych koniach jechał*“ zostało już raz tak zrozumiane jakoby to był wyróżniony oddział z siwymi końmi od oddziałów z innej maści końmi i że ten oddział jechał, a inne stały. Tak. Dzieci są często delikatniejsze w rozumieniu i rozróżnianiu niż starsi.

Kończąc dwoma spostrzeżeniami: 1) autorowie doskonali podają swój rękopis przeglądnięciu innych, wiedząc, że cudze oko i cudzy umysł łatwiej dostrzeże strony ujemne i pokaże, co i jak poprawić; 2) znam czytankę na klasę drugą, gotowa już od lat blisko dwu, ale autor i przyjaciele jeszcze poprawiają, jeszcze przepuszczają przez próby praktyki, sam wydawca tego pragnie, bo chce mieć dzieło doskonałe, a nie towar na pokup. *Lubię czytać* warte jest rewizji sumiennej, bo ma wszelkie dane być podręcznikiem naprawdę doskonałym. A do tego się przyczynić pragnie i ten kolekcjoner recenzyjny.

Dr J. Mg.

Kilka najnowszych książek dla dzieci.

Karol Homolacs. Bajka o Kosturku, Azie i Burku. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T-wa N. S. W. 1922.

K. Homolacs. Wigilja Wojtusia. Lwów—Warszawa. Książnica Polska T-wa N. S. W.

Juljusz German. O dobrej wrórze i polskiem dziecku śmiałem. Nakładem Książnicy T-wa N. S. W.

Maria Buyno-Arctowa. Rycerz złotego serduszka. Z rycinami A. Gawińskiego. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie.

A. Gawiński. Przygody Okruszka. Wyd. M. Arcta. Warszawa.

Powiedziano to już nieraz, że pisać dla dzieci nie jest wcale rzeczą łatwiejszą, niż pisać dla dorosłych, że więc pisać dla dzieci powinni także artyści. W wielkiej jednak masie książek potrzebnych i poszukiwanych zdarza się rzadko, aby wśród nich były rzeczy o wybitnej wartości.

Stoję na tem stanowisku, że dzieci winny czytać niewiele, bardzo niewiele, ale zato rzeczy cenne. Zajmowanie fantazji dziecka, psucie jego oczu, zabieranie pewnej energii umysłowej dla książek marnych uważam za rzecz szkodliwą. O wiele lepiej byłoby, by dziecko się bawiło, ćwiczyło fizycznie, niż śleczyło nad książką, która mu tylko czas zabija.

Książka dla dzieci powinna być także dziełem sztuki. Ten jej przymiot uważałabym za najważniejszy, wyższy nad wszelkie inne. I wtedy byłoby rzeczą drugorzędną, czy jest z tendencją, czy bez niej, czy się dziecko wiele z niej nauczy, czy nie. Ponieważ jednak takie książki dla dzieci są rzadkością, więc pozostaje tylko jedna cecha dodatnia dla innych, aby dziecko osiągnęło jakąś korzyść z czytania tej książki. Więc albo się dziecko uczy przez nią w sposób zajmujący, albo ćwiczy w dobrej, poprawnej mowie, albo wreszcie otrzymuje pewne oświecenie czynów ludzkich. Jedną z tych korzyści musi książka przynosić, inaczej nie warto jej dzieciom dawać.

Mam zdać sprawę z pięciu świeżo wydanych książek dla dzieci—dwie z nich K. Homolacsa, jedna J. Germana, jedna Arctowej i jedna Gawińskiego. Wszystkie wydane jak na dzisiejsze stosunki prawie luksusowo, bogato ilustrowane, drukiem wyraźnym. O żadnej nie mogę powiedzieć, że jest dziełem sztuki, ale wszystkie posiadają pewne wartości. Najwięcej zainteresowania budzić będą musiały u dzieci książki Homolacsa, gdyż jest w nich to, co nie tylko dzieci, ale i dorosłego człowieka zwykle najwięcej interesuje t. j. żywa akcja, autor czerpie tematy z życia zwierząt. Ukochanym jego motywem jest współzycie człowieka ze zwierzęciem. Chce wpoić w dzieci przekonanie, że zwierzęta są dobre, nieraz lepsze od człowieka, jeśli człowiek dla nich dobry, że znają wdzięczność, wierność, przywiązanie. W Wigilji Wojtusia daje autor ładną scenę, jak zwierzęta ubierają drzewko chłopczykowi, któremu wojna wszystko zabrała. W bajce O Kosturku, Azie i Burku, opowiada fantastyczną historię złąkanej królowny, której zwierzęta pomagają do uwolnienia ro-

dziców. Opowiadanie przeplatane wierszami, które dodają książce żywości i uroku, gdyż pisane ładnie, dobrym językiem.

Książki J. Germana „O dobrej wróżce i o polskim dziecku śmiałem” ma pewne walory artystyczne. Ma widoczną tendencję, by dzieciom przez opowiadanie przedstawić obraz naszych walk o całość, by uczyć miłości ojczyzny, ale cierpi na brak żywości akcji i większego zaciekawienia, bo całe opowiadanie naciągnięte do tendencji. Należć jednak będzie do lepszych książek dla dzieci.

Książki Gawńskiego „Przygody Okruszka” i Arcowej „Rycerz złotego serduszka” pokrewne są treścią, obie przedstawiają dziwy światów urojonych, do których dostaje się człowiek i widzi, że są lepsze, niż ziemia. Pierwsza książka przedstawia krainę baśni; w tej dobrej, cudownej krainie staje zawsze Okruszek po stronie dobrych sił, walczy z czarownikiem i zwycięża. W drugiej książce mały Danuś dostaje się do krainy Dobrego serduszka i tu też po wielu przygodach uwalnia królewicza i pokonuje Starego władcę. Obie książki mają tendencję etyczną, podkreślają wartość dobra na świecie i potrzebę walki ze złem. Obie pisane dość rozwlekłe, mieszczą dużo przygód i biorą temat już wyzyskany.

Pozostaje też kwestia do dyskusji, czy dobrze jest przedstawiać dzieciom światy urojone, czy dobrze łudzić ich fantazją tem, co nie istnieje i wykazywać zawsze zwycięstwo dobra. W świecie rzeczywistym ono nie zawsze zwycięża. Co tu ważniejsze czy prawda życiowa, czy pewne zamierzenia etyczne?

Z formy, w jakiej wydaje się u nas tyle książek dla dzieci, widać, że one są bardzo poszukiwane, że się opłacają, że więc tem zagadnieniem zająć się powinni znakomici artyści.

Stefanja Tatarówna

B. Dyakowski: Wąż Władka z rycinami. Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Str. 142. Książka ta opowiada nam dzieje zaskronca hodowanego w domu przez 12-to letniego chłopca i trzy jego siostrzyczki. Dzieci przepędzają lato na wsi, resztę roku w mieście i na tem tle rozgrywają się przeróżne zdarzenia, których bohaterem jest „wąż Władka”—zaskroniec. Przygodnie dowiadujemy się też zajmujących szczegółów z życia traszek, padalców, żmij, ryb, myszy.

Ścisłe wiadomości przyrodnicze, barwny i żywy sposób pisania i przystępna forma, sprawiają, że opowiadanie o wężu Władka będzie z pewnością bardzo przyjemną ale i pożyteczną lekturą dla starszych dzieci. Zapozna je z właściwościami i sposobem życia naszych węży, zachęci do obserwacji i rozbudzi zainteresowanie się zwierzętami, które zazwyczaj wzbudzają tylko strach lub odrazę.

Liczne ryciny i pełne humoru opisy niektórych przygód Władka i jego węży podnoszą jeszcze wartość tego przyrodniczego opowiadania. Książeczka ta powinna znaleźć się w bibliotekach szkolnych, a z pewnością będzie czytana z zapałem.

J. B.

Odpowiedź p. Kłosińskiemu.

Ze wszystkich metod prowadzenia dyskusji najgorszą, chociaż może najłatwiejszą jest metoda polegająca na zarzucaniu przeciwnikowi ignorancji. Najgorszą zaś jest nie dlatego, że może obrazić, to bowiem zależy głównie od stopnia obraźliwości osobistej lub pobłażliwości; jest najgorszą dlatego, że na zarzut tego rodzaju nie ma argumentów. Trudno i niewygodnie jest być rzecz-
nikiem własnej kompetencji, dlatego zarzuty tego rodzaju trzeba zawsze pominąć milczeniem; taksamo potraktować trzeba zarzut „pobieżnego przejrzenia elementarza”. Przechodzę natomiast do rzeczowych zarzutów p. Kłosińskiego, dotyczących mojej oceny.

1. P. Kłosiński dowodzi, że elementarz jego oparty jest na metodzie analityczno-syntetycznej z jednostką fonetyczną wyrazem, że zastosował jedynie „pewne modyfikacje”. Chodzi właśnie o te modyfikacje. Jeżeli autor rozpoczyna od samogłosek, daje w następstwie do analizy jeden wyraz, po którym natychmiast stosuje się szeregi sylab nieanalizowanych zapewne, i na te same stro-
nie daje spółgłoski zmiękczone za pomocą i (siu, sio, sia, sie) — to nie może być mowy o zdecydowanym stanowisku metodycznym; ani analiza nie jest w takim razie uwzględniona należycie, ani wyraz nie występuje jako jednostka metodyczna. Nie są to modyfikacje metody analityczno-syntetycznej, lecz mechaniczne, nie zespolone organicznie połączenie różnych metod.

2. Jeżeli psychologowie doby najnowszej największy kładą nacisk na funkcje słuchowe i artykulacyjne związane z nauką czytania, czynią to zdaniem mojem niesłusznie. Nie w wymówieniu wyrazów „las” czy „osa” znajdują trudność dzieci normalne, a o takich tylko mówimy, lecz w odczytaniu ich i mechanizmie czytania u dzieci i analfabetów nie da się sprowadzić do funkcji słuchowo-wymawianiowych, niepodobna nawet twierdzić, że przy nauce czytania one właśnie najważniejszą odgrywają rolę. W szczególową analizę tej funkcji odczytywania u dzieci nie mogę się tutaj oczywiście wdawać. W każdym razie potrzeby stosowania specjalnej nauki wymowy nie uznaję, być może wbrew opinii cytowanych przez p. Kłosińskiego autorów, lecz tylko z osobistego stanowiska pisać mogę ocenę nie ze stanowiska Tenera, Rudnickiego i innych. Pestalozzi był również autorytetem nielada i polecał, aby dzieciom w kolebce powtarzano szeregi sylab dla ćwiczenia w wymowie — a jednak uważamy, że był w błędzie. Nauka wymowy, mojem zdaniem, powinna sprowadzić się do tych wypadków, gdy są u dzieci błędy wymowy.

3. Nie występowałam specjalnie przeciwko śpiewaniu nosówek, tylko przeciwko umieszczaniu tego rodzaju ćwiczeń w elementarzu, — odnośny ustęp w ocenie mojej sformułowany jest dość jasno.

4. Co do znaków pisarskich, jest tak olbrzymia różnica między wprowadzaniem od samego początku wszystkich znaków pisarskich (średnik i przenośnik na str. 8), w towarzystwie podwójnego alfabetu, cyfr i znaków nutowych, a nie wprowadzaniem

ich wcale aż do przedostatniej strony elementarza, jak to mamy w książce Falskiego, że niema tu żadnej podstawy do insynuowania mi sprzeczności i braku konsekwencji.

5. Bez względu na to, czy na Zachodzie lub Wschodzie dzieci 7-letnie uczą znaków nutowych, uważam, że jednocześnie przyswajanie dzieciom tak różnorodnych symboli, jak litery, cyfry i nuty jest zupełnie niewłaściwe. Można polemizować co do ustalenia w tej kwestii pewnego porządku i następstwa, inaczej zresztą rzecz się przedstawia nawet wówczas, gdy to się wszystko robi współrzędnie na innych lekcjach, przy specjalnem zwróceniu uwagi dziecka w danym kierunku, ale pomieszczanie wszystkich tych znaków w elementarzu, na tej samej stronie uważam za błędne pod względem metodycznym.

6. Profesor muzyki ocenił próby p. Kłosińskiego z punktu widzenia specjalisty muzyka. Co do mnie — oceniałam elementarz, jako elementarz, nie jako podręcznik do nauki śpiewu i uważam, że właśnie dlatego, iż jak słusznie zaznacza p. Kłosiński, tyle się komplikuje trudności przy metodyce czytania, nie należy tych komplikacji powiększać, obciążając naukę czytania wymaganiami innych metod, w danym razie wymaganiami metodyki śpiewu.

M. Librachowa.

Na powyższem wyjaśnieniu Sz. Autorki artykułu „O najnowszych elementarzach“, zamykamy dyskusję w sprawie książki Wł. Kłosińskiego. *(Redakcja).*

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie. Zarząd główny Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. urządza w czasie tegorocznych ferij V. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem i II. W. K. U. w jednej z miejscowości na Pomorzu. Każdy z obu kursów potrwa pięć tygodni, a mianowicie na Pomorzu od 3 lipca do 5 sierpnia, w Zakopanem zaś od 24 lipca do 26 sierpnia.

Program obu kursów obejmie trzy działy: 1) pedagogiczny (wykłady z filozofii, psychologii dziecka i pedagogiki); 2) krajoznawcza (geografia, przyroda i historia kultury na tle śródlądowej); 3) teoria i praktyka „Szkoły Pracy“ (rysunek, modelowanie, programy szkoły powszechnej). Kierownictwo W. K. U. zwróciło się do wybitnych i znanych w Polsce prelegentów z propozycją objęcia wykładów na kursach.

Szczegółowy program wykładów, seminarjów, ćwiczeń, wycieczek naukowych, tudzież warunki przyjęcia podane będą w najbliższym czasie w „Głosie Nauczycielskim“ i w pismach codziennych. — Podania o przyjęcie na kurs przysyłać należy do Sekretarjatu Wak. Kursów Uniwersyteckich, Kraków, Rynek 29, Związek Pol. N. S. P. — Zarówno na Kurs pomorski jak i zakopiański przyjęcie uzyskają nauczyciele (ki) kwalifikowani. Pierwszeństwo mają Członkowie Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych.

150-ta rocznica utworzenia Komisji Edukacji Narodowej i śmierci Stan. Konarskiego. W r. 1923 cała Rzeczpospolita Polska obchodzić będzie uroczyste jubileusz Komisji Edukacyjnej i zgonu Konarskiego. Ministerstwo W. R. i O. P., które dało inicjatywę, opracowuje program obchodu. W Warszawie, w Krakowie i we Lwowie zawiązały się Komitety obchodu. Przygotowanie wydawnictw naukowych i kontrolę nad wydawnictwami popularnemi, które ukazać się z okazji jubileuszu, powierzyło Ministerstwo Ośw.

Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Krakowie. Z prac naukowych wydają wkrótce: dzieło Stanisława Tynca „*Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacyjnej*”, Dra Stan. Kota „*Geneza Komisji Edukacji Narodowej*”, Dra J. Lewickiego „*Rozporządzenia Komisji Edukacyjnej*”. Macierz Polska we Lwowie przygotowuje dziełko popularne o Konarskim i Komisji Edukacyjnej.

Redakcja „*Szkoły Powszechnej*” ogłosiła w zeszytach III—IV z r. 1921 konkurs na artykuły omawiające działalność Komisji Edukacyjnej w poszczególnych miejscowościach. Ostateczny termin nadsyłania prac konkursowych upływa z dniem 1 października 1922.

Instytut Nauczycielski Koła T. N. S. W. w Łodzi. Łódź zdobywa sobie coraz widoczniej naczelne wśród miast polskich stanowisko pod względem działalności na polu wychowania i szkolnictwa. Rozbudowa szkoły powszechnej, realizacja powszechnego nauczania, organizowanie przez Wydział szkolny m. Łodzi wykładów i odczytów z zakresu pedagogiki, otwarcie biblioteki i czytelnicy publ. dla dżiatwy i młodzieży szkolnej, otwarcie zakładu wychowawczego dla dzieci niedorozwiniętych (anormalnych), uruchomienie miejskiej pracowni psychologicznej — oto szereg doniosłych czynów w ciągu niespełna 3 lat ostatnich.

W b. r. szkolnym (w grudniu 1921) zdobywa Łódź nową placówką pedagogiczną — Instytut Nauczycielski, zorganizowany staraniem miejsowego Koła T. N. S. W. przy czynnem współudziale Kuratorjum Okręgu Szkolnego Łódzkiego.

W myśl „*Tymczasowego Statutu*” zadaniem Instytutu jest systematyczne kształcenie i dokształcanie nauczycieli szkół średnich, seminarjów nauczycielskich, szkół powszechnych i innych (§ 1). Instytut dzieli się pod względem ustroju wewnętrznego na wydziały oraz tworzy kursy specjalne i urzędza wykłady publiczne o charakterze uniwersyteckim. (§ 4). Kierownictwo Instytutu należy do kierownika i Rady Instytutu (§ 7). Uczniami I. N. są czynni nauczyciele szkół średnich, seminarjów i szkół powszechnych. Na kursy specjalne i wykłady publiczne o charakterze uniwersyteckim mogą być dopuszczeni absolwenci szkół średnich (§ 13). Nauczanie w Instytucie obejmuje wykłady, ćwiczenia i praktykę szkolną (§ 15). Zwyczajnymi uczniami Instytutu są: a) posiadający wyższe wykształcenie bez praktyki nauczycielskiej; b) posiadający ukończoną szkołę średnią ogólnokształcącą i 3-letnią praktykę nauczycielską; c) seminarjum naucz. oraz 5-letnią praktykę; d) nauczyciele szkół średnich i powszechnych, mający pełne kwalifikacje uznane przez Ministerstwo W. R. i O. P. (§ 16). — Przy końcu semestru uczniowie zwyczajni składają kolokwja oraz otrzymują poświadczenie złożonych kollokwjów i odbytych ćwiczeń w książeczce legitymacyjnej (§ 19).

Wśród docentów Instytutu są przeważnie siły miejscowe, częściowo zamieszkowe z Warszawy, Krakowa i Poznania. Między innymi wykładają: Dr Kopciński (Psychologia ogólna), Michejda (Dydaktyka ogólna), Dr Maliniak (Wstęp do filozofji), Czapczyński (Metodyka języka polskiego), Dr Gorzycki, Dr Jarosz, Dr Magiera, Dr Lehr-Splawiński, Dr Szymkiewicz, Wójcicki Kazimierz.

Kierownikiem Instytutu Nauczycielskiego jest p. Tadeusz Czapczyński.

Projekt Państwowego Instytutu Nauczycielskiego (Pedagogjum) w Krakowie. Dyrekcja państw. Kursów Nauczycielskich w Krakowie przedłożyła Ministerstwu W. R. i O. P. tudzież Kuratorjum Okręgu Szkolnego Krakowskiego memoriał w sprawie otwarcia w Krakowie od września 1922 r. Państw. Instytutu Nauczycielskiego. Instytut ten ma obejmować: 1. Studium roczne specjalne dla dalszego kształcenia czynnych nauczycieli kwalifikowanych, 2. Studium roczne dla kandydatów nauczycielskich po skończeniu szkoły średniej ogólnokształcącej, 3. Studium dwuletnie dla młodzieży która skończyła VI kl. szkoły średniej. 4. Siedmioklasową wzorową szkołę powszechną. 5. Muzeum Szkolne, bibliotekę pedagogiczną, pracownię i gabinety. Zadaniem Instytutu ma być nadto organizowanie cyklów pedagogicznych odczytów i wykładów dla nauczycielstwa. W razie zrealizowania pro-

jektu powstałaby w Krakowie ważna placówka, gdzieby się skupiała praca pedagogiczna, mająca na celu rozwój i doskonalenie szkoły powszechnej.

Trzeci Zjazd międzynarodowy w sprawie wychowania moralnego odbędzie się w Genewie od 28 lipca do 1 sierpnia b. r. Celem Zjazdu „praca nad wychowaniem moralnem drogą współdziałania ludzi wszelkiej rasy, wszelkiej narodowości, wszelkiej wiary”. Zjazd nie ma zamiaru reprezentowania poglądów danego społeczeństwa, ani jakiegokolwiek stronnictwa. Dostarczą wszystkim, którzy się zajmują kwestją wychowania moralnego, sposobności do przedstawienia swej opinii i do porównania jej z opinią innych, bez względu na ich przekonania religijne albo filozoficzne, na ich narodowość.

Oficjalnymi tematami obrad będą: 1. Duch międzynarodowy i nauczanie historii. (Od historii środowiska do historii narodu, od historii narodu do historii ludzkości. Jak ustosunkować ideał obywatelski i narodowy do ducha ogólnoludzkiego braterstwa? Wzajemne wspomaganie się w zaraniu cywilizacji. Historia rządów i historia ludów. Historia pracy i historia wolności. Nauczanie historii w zastosowaniu do różnych stopni szkół. Podręczniki historii i prawda historyczna). 2. Solidarność i wychowanie. (Idea solidarności w teoretycznym nauczaniu moralnem. Wzajemne wspomaganie się w wychowaniu rodzinnem. W jaki sposób przeciwdziałać w rodzinie i szkole panowaniu pieniądza? Wzajemne wspomaganie się w praktyce szkolnej — wzajemne nauczanie. Praca ręczna w szkole na usługach wzajemnej pomocy społecznej. Samorząd uczniów na różnych stopniach nauczania, zwłaszcza w wieku młodzieńczym. Praktykowanie solidarności w związkach skautowych, szkolnych Czerwonych Krzyżach i t. p. Indywidualizm młodzieży a ideał służby społecznej).

W Międzynarodowym Komitecie Wykonawczym Zjazdu zasiadają reprezentanci Ameryki, Anglii, Belgii, Danii, Francji, Holandii, Indii, Rosji Szwajcarii, Węgier, Włoch. Na czele Komitetu miejscowego stoją m. i. Paweł Bovet, Edward Claparède i Adolf Ferrière. Za udział w Zjeździe płaci się 20 franków szwajcarskich. Zgłoszenia przyjmuje: *Secrétariat du III. Congrès International d'Éducation morale. Institut J. J. Rousseau, Taconnerie 5, Genève.*

Sprawą uczestniczenia Polaków w Kongresie zajmuje się p. Dr J. Joteyko, prof. Instytutu Pedagogicznego w Warszawie, Pl. Trzech Krzyży.

Czasopisma pedagogiczne.

Bibliografia Pedagogiczna. Czasopismo poświęcone przeglądowi książek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P. Zeszyt I. (rok 1922) zawiera: a) W części urzędowej spis książek szkolnych dla państw: gimnazjum wyższego i komunikaty. b) W części nieurzędowej: Jak urządzać pracownię i gabinety biologiczne w szkołach średnich (*Dr H. Waniczkówna*) — Oceny — Przegląd czasopism — Czasopisma- obce — Notatki bibliograficzne.

Muzeum. Cza opismo poświęcone sprawom nauczania i szkolnictwa, wydawane przez Okręg Lwowski T-wa N. S. W. Zeszyt I. (r. 1922), poświęcony filologii klasycznej, rozpatruje ogólne zasady i obecny stan nauczania języków klasycznych (*Dr Fr. Smolka*), plan języka łacińskiego jako nadobowiązkowego w gimnazjach matematyczno-przyrodniczych i neohumanistycznych (*Dr E. Ulrich*), lekturę autorów starożytnych i jej wpływ na moralne odrodzenie młodzieży (*Dr St. Pilch*), zagadnienia metodyczne. Zeszyt zawiera nadto oceny i sprawozdania, przegląd czasopism i wiadomości bieżące.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Pol. T-wa Ped. na Śląsku. Cieszya. Treść Nru 3 (marzec 1922): Wspomnienie o Lenartowiczu (*L. Jasek*) — Kultura niemiecka w oświeceniu krytycznem (*Dr H. Życzyski*) — Rysunek w nauce przyrody (*Jerzy Cienciata*) — O nauce gimnastyki w szkołach (*J. Wojnar*) — Ocena nowego podręcznika do nauki rachunków (*K. Bużek*), Kronika — Recenzje — Komunikaty.

Przegląd Pedagogiczny. Organ T-wa N. S. W. Warszawa. Nr 10 — 11 (marzec — kwiecień 1922): O godność nauczyciela (P. S.) — Tymczasowy Statut Instytutu Nauczycielskiego T. N. S. W. w Łodzi. — W sprawie t. zw. Gmin szkolnych (*H. Kopia*) — W sprawie seminarjów nauczycielskich (Memoriał przedłożony Ministrowi W. R. i O. P.) — Nauczycielstwo — a Sejm i Samorząd (*K. Kujawski*).

Ruch Filozoficzny Lwów. Nr 8, 9, 10 (marzec 1922): Z powodu uwag prof. T. Kotarbińskiego o potrzebie zanieczania wyrazu „filozofia“ (*Boł. Gawecki*) — Konkurs dla studentów filozofii (*prof. Dr K. Twardowski*) — Sprawozdania — Przegląd czasopism — Zapiski bibliograficzne — Wykłady, odczyty, referaty — Organizacje — Zjazdy — Varia.

Wiadomości z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Organ Lwowskiej Podkomisji do badania dziejów wych. i szkol. w Polsce pod redakcją *Dra Stan. Łempickiego*. Treść Nru 2: Od Redakcji — O materiały do historii szkolnictwa galicyjskiego (*Zarząd Lwowskiej Podkomisji*) — Lwowska „szkoła normalna“ (*M. Opalek*) — w sprawie pamiętników Euzebjusza Czerkawskiego i Andrzeja Wilhelma (*F. Bostel*) — Sprawozdania i recenzje — Sprawozdanie Lwowskiej Podkomisji — Drobne wiadomości.

Przyjaciel Szkoły. Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego. Poznań. Zeszyt 4, 5, 6 (luty — marzec 1922): Udział nauczyciela w organizacji szkolnictwa (*W. M. Kozłowski*) — Zadania wychowania estetycznego (*É. Groele*) — Historia w szkole powszechnej (*E. Groele*) — W sprawie zabytków przedhistorycznych (*Dr Z. Zakrzewski*) — Drobne wiadomości.

Płomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Wydawnictwo Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Warszawa. Treść Nr. 4 — 7 (luty, marzec, kwiecień 1922): Watykan (*J. Karwasinika*) — Nasze ściany (*St. Baczyńska*) — Rodzina — Teofil Lenartowicz (*H. R.*) Antek Sikora (*J. Ciembroniewicz*) — O książkach (*J. P.*) — Sztuczne gniazda dla ptaków (*J. Włodarski*) — Czerwonaki (*A. Janowski*) — Jeniec — Teatr dla dzieci — Waga własnej roboty. Do każdego zeszytu dodatek dla młodszej dżiatwy „*Płomyczek*“.

Droga. Dwutygodnik poświęcony sprawie życia polskiego. Wychodzi w Warszawie pod red. Stan. Gulińskiego. Zeszyt 3 za marzec zawiera m. i. artykuły: O współczesnym głodzie duchowym (*Jan Rundbaken*) — Szkoła, a człowiek nowy w Polsce (*Kaz. Kosiński*).

Zapiski bibliograficzne.

Aleksander Patkowski. Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdzielstwa. Wyd. „Naszej Księgarni“ Warszawa 1922.

F. Jaros. Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym. Wyd. Związku P. N. S. P. Kraków 1922.

A. Szererowa. Z historii rozwoju pracy dzieci. Sosnowiec 1922.

Dr A. J. Mikulski. Przepisy praktyki szkolnej. Wyd. II. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich. Lwów 1922.

Projekt Ministerstwa W. R. i O. P. Ustawa o szkolnictwie średnim ogólnokształcącym. Nakładem T-wa N. S. W. Warszawa 1922.

J. Chrzanowski — K. Wojciechowski. Wypisy Polskie Część I. Książnica Polska T-wa N. S. W. Lwów — Warszawa 1922.

Dr St. Weckowski. Książka francuska, Część II. Książnica Polska T. N. S. W. Warszawa 1922.

St. Weckowski i J. Szarota. La France. Seconde Partie. Książnica Polska T. N. S. W. Warszawa 1921.

Dr J. Knapczyk. Początki języka angielskiego dla szkół powszechnych i średnich. Część I. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

Ch. Dickens. A Christmas Carol. (Pieśń wigilijna). Opracował *K. Kardaszewicz.* Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1921.

J. Jakóbiec i St. Leonhard. Trzecia książka do nauki języka niemieckiego dla szkół średnich i powszechnych. Z ilustracjami *L. Misky'ego.* Książnica Polska T. N. S. W. Lwów — Warszawa 1922.

B. Gebert i Gebertowa. Historia starożytna Część II. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1922.

— Opowiadania z dziejów powszechnych. Część I. Wyd. III. Książnica Polska T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1922.

L. A. Seneka. Listy moralne do Lucyljusza oraz księga o sposobach na przypadki. Z łac. przełożył *M. Olszowski.* Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

Dr Bol. Gawecki. Zasady mechauiki ogólnej. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów 1922.

Br. Guthke. Zbiór zadań fizyki. Nakładem Z. Manitiusa. Łódź.

A. Oderfeldówna. Patrzę, liczę, mierzę. Część II. (Książka ucznia). Nakł. Pol. Składnicy Pomocy szkolnych. Wnrszawa 1921.

B. Dyakowski. Jak urządzać gniazda i opiekować się ptakami. Wyd. „Oświata” T. N. S. W. Warszawa 1922.

— Szkło i wyroby szklane. Wyd. „Oświata” T. N. S. W. Warszawa 1922.

— O piasku i jego krewniakach. Wyd. „Oświata” Warszawa 1922.

M. Słezkowska. Wśród zawieruchy dziejowej. Obrazy historyczne od 1758—1796. Wyd. II. zmienione. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

J. German. O Janku co walczył we Lwowie. Ilustrował *Z. Radnicki.* Książnica Polska. Lwów—Warszawa.

N. Pajzderski. Poznań. W tekście 152 ilustracji. Wydawnictwo T. N. S. W. „Nauka i Sztuka”. Lwów—Warszawa 1922. Książnica Polska.

É. Jezierski. Serce Polski. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

KONKURS.

Instytut Nauczycielski Tow. Naucz. Szkół Średnich i Wyższych Kola Łódzkiego w Łodzi, subwencjonowany przez Ministerstwo W. R. i O. P., a pozostający pod opieką Kuratorium Okręgu Szkolnego Łódzkiego, rozpisuje niniejszem konkurs na stanowisko docentów następujących przedmiotów: języka i literatury polskiej, historii polskiej i powszechnej, pedagogiki i dydaktyki, logiki, psychologii i historii filozofji, geografji, nauk przyrodniczych, chemji, matematyki, fizyki, filologii klasycznej, gimnastyki i wychowania fizycznego.

Instytut zapewnia docentom 6 godzin tygodniowo wykładów, płatnych po 2000 Mk. za godzinę, nadto stosownie od umowy wynagrodzenie za wykłady publiczne, wreszcie pomoc przy uzyskaniu posady nauczyciela szkół średnich państwowych lub prywatnych w Łodzi i przy wyszukiwaniu mieszkania.

Celem Instytutu jest dokształcanie nauczycieli szkół średnich i powszechnych, nadto urządzenie wykładów publicznych o poziomie uniwersyteckim.

W roku szkolnym 1922/3 czynny będzie semestr I i II. Wykłady rozpoczną się 10 września 1922 r.

Podania opatrzone odpisami dokumentów i dowodami pracy naukowej przesyłać należy do dnia 10 kwietnia do Instytutu Naucz. T. N. S. Ś. i W. w Łodzi ul. Dzielna 58.

W Łodzi, dnia 10 marca 1922 r.

Józef Kowalczyk
sekretarz

Tadeusz Czapczyński
kierownik

* * *

Instytut Socjologiczny w Poznaniu pragnąc zapoznać się szczegółowo i zaznaczyć społeczeństwo z warunkami i wynikami pracy nauczycielskiej w szkolnictwie ludowem, ogłasza niniejszem

KONKURS

na wspomnienia nauczycielki i nauczyciela szkół elementarnych wiejskich lub miejskich.

Ponieważ społeczne warunki pracy inne są dla mężczyzn niż dla kobiet, więc Instytut wyznacza osobne nagrody:

50000 (pięćdziesiąt tysięcy) marek za najlepsze wspomnienia kobiety nauczycielki.

50000 (pięćdziesiąt tysięcy) marek za najlepsze wspomnienia mężczyzny-nauczyciela.

Wspomnienia powinny objąć najmniej niż 300 stron pisanych, wielkości zwykłego zeszytu, im więcej tem lepiej. Muszą one zawierać:

1) Życiorys autora (autorki) do czasu poświęcenia się zawodowi nauczycielskiemu, ze szczególnem uwzględnieniem tych czynników, które go spowodowały do wyboru tego zawodu.

2) Dokładny opis życia osobistego autora (autorki) w ciągu jego nauczycielskiej pracy ze szczególnem uwzględnieniem stosunku otoczenia społecznego (zwłaszcza rodziców dzieci szkolnych) do jego (jej) osoby i działalności we wszystkich miejscowościach, w których zajmował (a) się nauczaniem.

3) Krótki opis warunków zewnętrznych nauki szkolnej; budynków i urządzeń szkolnych, położenia szkoły, odległości z której dzieci przychodzić muszą na naukę, czasu, w którym nauka się odbywa i t. d.

4) Charakterystykę dzieci szkolnych: ich usposobień, ich warunków domowych i t. d.

5) Opis dokładny przedmiotów, celów i metod wychowania szkolnego, faktycznie używanych przez autora (autorkę).

6) Opis wyników nauczania, ze szczególnem uwzględnieniem niezwykle pomyślnych i niezwykle niepomyślnych skutków. Chodzi tu zwłaszcza o jednostki, które w wyjątkowym stopniu skorzystały z wychowania szkolnego, oraz te, względem których wysiłki pedagogiczne nauczyciela okazały się wyjątkowo bezpłodne; należy też o ile możności wyjaśnić przyczyny powodzenia i niepowodzenia.

7) Zamiary, pomysły i marzenia autora co do polepszenia stanowiska społecznego nauczyciela i podwyższenia poziomu i skuteczności wychowania szkolnego.

Najważniejszą sprawą, na którą zwrócić należy uwagę przy pisaniu tych wspomnień, jest porządkowanie możliwie licznych i szczegółowo opisanych przykładów i faktów konkretnych.

Nazwiska i nazwy miejscowości można zmieniać, kto i jak chce.

Wspomnienia kobiet winny być przesyłane pod adresem: Dr Marja Szwejkowska, Dyrektorka Państwowego Seminarjum Nauczycielskiego, Grodno.

Wspomnienia mężczyzn pod adresem: Prof. Dr Florjan Znaniecki, Poznań, Uniwersytet.

Termin nadsyłania rękopisów: 1 lipca b. r. Rozstrzygnięcie konkursu nastąpi przed 1 października b. r. W razie, gdyby żadna z prac, nadesłanych na wzmiankowany termin, nie zasługiwała na nagrodę, Instytut zastrzega sobie prawo odłożenia konkursu na pół roku.

Prace nadesłane stanowić będą własność Instytutu Socjologicznego. Gdyby Instytut znalazł dla której z nich wydawcę, autor otrzyma połowę honorarium, druga połowa przypada Instytutowi.

TREŚĆ Nru 3—4:

H. Rowid: O kształceniu nauczycieli szkół powszechnych. Uwagi o ministerjalnym programie nauki w państwowych seminarjach nauczycielskich. — *H. Witkowska:* Zagadnienia pedagogiczne w pismach teozofów współczesnych. — *Dr J. Mirski:* Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów (dokończenie). — *h.* Projekt nowej organizacji szkolnej. — *F. Jaros:* Konfiguracja czaszki a inteligencja. — *H. W.* Przegląd obcych czasopism. — *J. B.* Société Binet. — Recenzje. — *St. Tatarówna:* Kilka najnowszych książek dla dzieci. — *M. Li-brachowa:* Odpowiedź p. Kłosińskiemu. — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata:

Roczna 1000 Mp

Półroczna 500 Mp

Zeszyt 3—4 kosztuje . . . 300 Mp

Nabyć można w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych
Kraków, Rynek 29, II. p.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Nowak
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
Czcionkami drukarni „Sarmacja” Kraków, ulica Grzegórzecka 30.

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
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

O nowy ideał wychowawczy.

Odzyskana Wolność Ojczyzny na wszystkich polach naszego życia domaga się gwałtownej rewizji jak naszych ideałów, tak i dróg wiodących do osiągnięcia tych ideałów. Nigdzie jednak może rewizja ta nie jest tak paląca jak w sferze wychowania, tu bowiem kładziemy podwaliny pod przyszłość silną i dzielną, musimy przeto umiejętnie wybierać te kamienie cnót i zasad, którebyśmy w fundamentach gmachu przyszłego wolnego społeczeństwa polskiego widzieć pragnęli. Szkoła współczesna zrywa z dawną tradycją rozwijania wyłącznie intelektu, a pragnie wychować całego człowieka, oddziałując zarówno na poznanie ucznia jak na jego uczucie i wolę. Czyni to jeszcze jakby błakając się w ciemnościach, gdyż często bardzo ci, którym młodzież wychowywać przyszło, wyrosli sami w innych warunkach, nie skryształizowali sobie ideału wychowawczego, do którego dążyć pragną. Sądzę przeto, że w tej chwili wielkich przemian duchowych i społecznych, obowiązkiem każdego z nas pedagogów jest, podzielić się z ogółem wychowawców swym doświadczeniem na polu wychowania, aby z tych wspólnych naszych usiłowań, przepuszczanych przez filtr życziwej krytyki mógł wykrystalizować się ideał wychowania, odpowiadający współczesnemu duchowi ludzkości w ogóle, a duszy narodu w szczególności.

Powszechnie daje się w czasach obecnych słyszeć narzekanie na zanik ideału w życiu młodzieży, na obniżenie ich poziomu moralnego, oraz poziomu ich dążeń. Uważając narzekania te za słuszne, sądzę, że przyczyną tego opadu należy szukać w tem, iż dotychczas ideałem najlepszego odłamu młodzieży naszej było odzyskanie niepodległości Polski, drogą zaś do osiągnięcia tego ideału praca nad poznaniem jej przeszłości, wreszcie gotowanie się do walki czynnej. Dziś z chwilą ziszczenia tego ideału, młodzież stanęła niby chwilowo zdeзорjentowana, jak człowiek, który jedno zadanie ukończył i rozgląda się za pracą nową. Zadaniem pedagogów jest młodzieży nowy ideał wskazać. Leży on jasny i piękny przed nami, należy go tylko nazwać, jego piękno wykazać. Ten

nowy ideał to urobienie wolnego obywatela wolnej Polski. Wolnego wewnętrznie, moralnie dojrzałego do zadań jakie mu pełnić wypadnie. Wolnym wewnętrznie może być tylko człowiek opanowany. Urobienie więc silnej woli, odpowiedzialności za swe czyny przede wszystkim przed kryterjum własnego sumienia jest najważniejszym ideałem wychowania.

Życie państwowe i społeczne w wolnej Polsce potrzebuje wielkiej ilości ludzi samodzielnych i pełnych inicjatywy. Rozwijanie tej samodzielności, to nowy czynnik wychowawczy. Wojna cofnęła kulturę naszą etyczną o kilka dziesiątków lat wstecz, jednocześnie jednak, jak morze w czasie odpływu odkrywa bogactwa w łonie swym schowane, tak i to obniżenie poziomu etycznego, pozwoliło ludziom głębiej widzącym, dojrzeć bogactwa niespożyte, jakie w naturze ludzkiej są utajone, które wydobyć można ręką umiętną a czułą. Takim skarbem duszy ludzkiej jest współczucie. Współczucie to wojna i ostatnie lata nieszczęść, chorób i głodu wysubtelniły i rozszerzyły. Obejmuje ono dziś nie tylko najbliższych, nie tylko członków tego samego narodu nawet, ale wszystkich cierpiących. Przypnać musimy, iż aczkolwiek akcja Ameryki była dobrodziejstwem dla krajów dotkniętych wojną, ale najwięcej uczyniła dla Amerykan samych, wyzwalając wśród nich „wynałazczość uczucia“, która ich postawiła w rzędzie pierwszych wśród narodów. Zbudzenie tego współczucia i kierowanie go nie ku banalnej czułościowości, ani powierzchownej dobroczynności, ale ku zrozumieniu odpowiedzialności każdej szczególnej jednostki za dobro i szczęście innych, to nowy cel, do którego wychowawca dążyć powinien, to nowe oblicze tego ideału, który młodzieży ukazać powinien pedagog. A więc opanowanie wewnętrzne, odpowiedzialność za swe czyny przed najwyższym autorytetem wysubtelnionego sumienia, samodzielność i poczucie odpowiedzialności osobistej za dobro ludzkości, oto nowy ideał, który młodzieży ukazać winniśmy, a zarazem wskazać jej drogę, jaka do osiągnięcia tego ideału wiedzie.

Samorząd uczenie Seminarjum nauczycielskiego w Chełmie.

Drogą, zbliżającą nas do ideału wskazanego w powyższym artykule, jest zaprawianie młodzieży do owocnej pracy społecznej już na ławach szkolnych przez zaprowadzenie gmin i samorządów szkolnych. W ramach niniejszego artykułu, chciałabym przedstawić całokształt samorządu uczenie Państw. Sem. Naucz. Żeńskiego w Chełmie. Samorząd ten istnieje od chwili założenia szkoły t. j. trzy lata i daje tak pomyślne rezultaty wychowawcze, iż uważam za swój obowiązek przedstawić jego wytyczne i jego dotychczasową działalność. Zanim go jednak omawiać zacznę pragnę podkreślić, iż uczennice Sem. Żeńsk. w Chełmie rekrutują się w 85% ze sfery włościańskiej pod względem zaś narodowościowym i wyznaniowym przedstawiają żywioł różnorodny, a mianowicie są tu Polki-katoliczki, Polki-prawosławne (z unitów) Rusinki, Rosjanki i Żydówki. Wiek uczennic lat 15 — 20, przygotowanie, z jakim przychodzą do Seminarjum — szkoła powszechna lub preparanda (30%). Samorząd nosi nazwę „Samopomoc uczennic

Państw. Seminarjum Żeńskiego". Należyć do niego obowiązania jest każda uczenica Seminarjum. Celem jego moralna i materialna pomoc koleżankom i uczniom szkoły ćwiczeń. Pomoc materialna polega 1) na czuwaniu nad obyczajnością koleżanek przez wytworzenie bardzo silnej opinii koleżeńskiej, w wypadkach skrajnych zwołany jest ad hoc sąd koleżeński, w którym członkiem stałym jest jedynie przewodnicząca Samopomocy. 2) na udzielaniu porady w wypadkach wątpliwych, w wypadkach trudnych, grupa uczenicz zwraca się do mnie, nie traktując tego jednak jako donosicielstwo, lecz jedynie jako wspólną naradę nad dobrem danej uczenicy, całej klasy, czy szkoły. 3) na pomocy naukowej rozumianej w ten sposób, że uczenica mocra w pewnych przedmiotach uczy się wspólnie z jedną lub kilkoma słabszymi koleżankami, sama też pomocy doznając w innych przedmiotach. Pomoc materialna polega nie tylko na udzielaniu koleżankom drobnych pożyczek lub zapomóg, lecz także na czuwaniu nad rozdziałem wszelkich darów przeznaczonych dla szkoły przez pewne instytucje.

Tak np. wybór kandydatek do stypendjum sejmikowego dokonywa się najpierw na posiedzeniu zarządu Samopomocy. Kandydatki tu wybrane zostają przedstawione Radzie Pedagogicznej, a uzyskawszy aprobatę tej ostatniej, przesyłają swe podania do Sejmiku. Rozdawnictwem darów amerykańskich misji Towarzystwa Przyjaciół również zajmuje się Samopomoc, która jednocześnie z materiałami przez Misję nadesłanych szyje sukienki i bieliznę dla szkoły ćwiczeń, czy też dla koleżanek. Wyszkolone w tym kierunku uczenice udzielają pierwszej pomocy lekarskiej i wykonują ją pod zwierzchnim nadzorem szkolnego lekarza. Stale powtarzające się zabiegi jak zastrzyki arsenikowe, zakrapianie oczu i uszu, leczenie świerzby, wcieranie maści i t. p. Samopomoc prowadzi bibliotekę szkolną liczącą ponad 1200 tomów. Przy bibliotece istnieje czytelnia pism, otwarta trzy razy w tygodniu. Oprawa książek dokonywana albo przez same uczenice, lub też, z funduszu Samopomocy, przez introligatora miejscowego. Również i sklep szkolny zawierający pomoce szkolne i drobną galanterję, oraz antykwariat prowadzony jest przez uczenice, przy czem część dochodu przeznaczą się na pokrycie ceny towarów wybranych darmo przez niezażadne członkinie Samopomocy, pozostały idzie na celę Samopomocy, np. na prenumeratę pism, fundusz wycieczkowy i t. p. Do obowiązków Samopomocy należy urządzenie pod kierunkiem wychowawczyń w zimowe niedzielne popołudnia zabaw kulturalno-oświatowych; każda niedziela, albo i kilka z rzędu poświęcone są czy to wybitnemu pisarzowi, czy znakomitemu działaczowi, czy wreszcie pewnemu momentowi historycznemu lub społecznemu.

Tak np. w bieżącym roku szkolnym 6 niedziel było poświęconych Sienkiewiczowi, oświetlając go jako pisarza historycznego, patriotycznego, społecznego, wreszcie jako humorystę. Prócz Sienkiewiczowi po jednej niedzieli poświęcono Lenartowiczowi, Zmichowskiej, Hoffmanowej, Selmie Lagerlöf, kwestji szkoły po-

wszechnej. Wielkiem powodzeniem cieszył się dwukrotnie powtarzany wieczór humoru, na który złożyły się, perły humoru polskiego jak uscenizowane „Dziad i Baba” — „Pani Twardowska”, „Ciężkie czasy” i t. p. Na program, takiego popołudnia składa się referat, przygotowany przez jedną z uczenice, deklamacja, odczytywanie urywków z utworów, śpiewy, ewent. charakterystyczne tańce, wreszcie zabawy. Celem tych popołudni jest uświadomienie dziewczętom, że można bawiąc się wesoło, czegoś pożytecznego się dowiedzieć, jednocześnie zabawa taka, bardzo przez uczennice lubiana, ściągą je wszystkie do szkoły, a tym samym odciąga od bezcelowego krążenia po ulicach lub odwiedzania kinomatografów.

Samopomoc, jako instytucja ogarniająca całokształt życia uczennic Seminarjum układa również regulamin ich porządku szkolnego i internatowego. W tym celu uczennice dzielą się na dziesiątki i dziesiętniczka każdego dziesiątka obowiązana jest dbać o swój dziesiątek. Ona pilnuje w sypialni porządku, wyznacza dyżurne do podawania przy stole, do sprzątanía klasy po zajęciach popołudniowych do zdobienia klasy; nad dziesiętniczkami stoi setniczka, która wyznacza gospodynie do rozdawania porcji i czuwa nad pracą dziesiętniczek. W łonie Samopomocy jako w łonie rządu istnieją pewne zrzeszenia i organizacje jak różne Kółka, Czerwony Krzyż Młodzieży, Skauting. Wielką popularnością cieszy się kółko polityczne. Na kółku tem prócz istotnie pewnych ważnych zagadnień z polityki i życia społecznego Polski omawiane są żywotne kwestje życia szkolnego jak np. sprawa stopni, sprawa sądu koleżeńkiego, sprawa ideału młodzieży naszej szkoły. Tematów do rozmów dostarczają już to artykuły z gazet, już też czytane wspólnie książki, jak np. broszury nadesłane przez Propagandę Wewnętrzną lub bardzo przez uczennice lubiane, dzieła Förstera. Jak żywo urabia się światopogląd polityczno-społeczny dziewcząt na tem kółku, świadczą o tem sprawozdania, jakie zdają po powrocie ze świąt z domów, sprawozdania z rozmów z gospodarzami, którzy się schodzą do chaty ich rodziców, na temat daniny, parcelacji, podatków etc.

Znając wielką wartość wychowawczą dawania radości innym, poddałam w tym roku Samopomocy myśl urządzenia choinki dla dziewczynzek z „Ćwiczeniówki”. Każda dziewczynka została obdarowana przez jedną Seminarzystkę w pierwszym rzędzie pracą jej rąk własnych, przytem uczennice Seminarjum nauczyły się, jak z bezużytecznej pozornie szmatki, kawałka wstążki etc. wykonać drobnostki praktyczne i ładne, jak pantofelki do gimnastyki, ciepłe rękawiczki, zakładki do książek etc. Czerwony Krzyż młodzieży, prócz korespondencji z dziećmi innych krajów, opiekuje się bardzo gorliwie ochronką dla dzieci poległych i inwalidów wojennych. Dostarczają im zabawek, a przed Świątami Wielkiejnocy urządziły święcone dla 28 dziewczynek. — Fundusze na ten cel uzyskiwały seminarzystki drogą przedstawienia teatralnego. Czerwony Krzyż młodzieży opiekuje się również grobami żołnierzy niemieckich i rosyjskich, znajdującymi się w ogrodzie

szkolnym. Jak już nadmieniałam Samopomoc istnieje w szkole 3 lata i z każdym rokiem lepiej się rozwija. W tym roku zupełnie samorzutnie postanowił zarząd, aby każda członkini zarządu po powrocie z posiedzenia zdawała relację z przebiegu tegoż przed swą klasą. Członkinie zarządu wybrane są na zasadzie proporcjonalności. Przewodnicząca Samopomocy cieszy się wielką powagą wśród uczenic, a posiedzenia zarządu, odbywane co miesiąc zbierają zawsze komplet członków. Jeżeli idea samorządu w szkole jest ważna w ogóle, to tembardziej ma ona doniosłe znaczenie w Seminarjum, które dostaje jako uczniów materiał kulturalnie bardzo surowy, a musi w ciągu 5 lat urobić zeń wychowawców przyszłych obywateli wolnego państwa polskiego.

Dr J. Młodowska

Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów.

(Uzupełnienie).

Pracę tę pod powyższym tytułem drukowaną w ostatnich dwu numerach „Ruchu Pedagogicznego” pragnąłbym uzupełnić jeszcze garścią uwag, odnoszących się do Gminy Szkolnej w Niemczech oraz pewnych pomysłów polskich.

W Niemczech poza szkołami powszechnymi i prywatnymi potoczyła się sprawa gminy szkolnej zupełnie odrębnym torem na terenie państwowej szkoły średniej pruskiej. Te oficjalne niejako dzieje samorządu szkolnego w Prusiech są wysoce znamienne a tem ciekawsze, że oświetlają zarazem złośliwe wybujałości, zaszczerpane na organizmie samorządu przez pewne prądy i hasła współczesne, nurtujące w społeczeństwach, prądy rewolucyjne, a nawet wprost: bolszewickie.

W republice sowieckiej, jak wiadomo, przyjął samorząd uczniów postać karykaturalną, wypaczającą całkowicie jej założenia i wartość wychowawczą. W znamionującej ruch ten, jak wogóle psychikę rosyjską, skrajności oddano uczniom dosłownie całkowity rząd klasą względnie szkołą, a nawet łącznie z wyborem nauczycieli i prawem sądu nad nimi. Stało się tutaj to, przed czem wszyscy przeciwnicy, a nawet zwolennicy samorządu przestrzegają, t. j. przeniesienie żywcem a bezkrytycznie zgoła form ustroju społecznego i politycznego na organizację szkolną.

O dziejach gminy w Prusiech informuje nas Józef Wahner w artykule pt. „Schülerselbstverwaltung an den höheren Lehranstalten Preussens” w „Neue Jahrbücher für das klassische Altertum, Geschichte und deutsche Literatur und für Pädagogik”. Lipsk—Berlin 1922. — Zaczątki były tu skromne i ostrożne, a sięgają jeszcze r. 1910. W myśl ówczesnych rozporządzeń ministerjalnych, wydanych pod wpływem idei Foerстера, gospodarz klasy wyznaczał w porozumieniu z gronem klasowym urzędników oraz tzw.

męża zaufania czyli porządkowego klasy (Ordner), mającego pomagać mu w utrzymywaniu porządku. Tylko 2 klasy najwyższe miały przywilej wybierania swego męża zaufania, którego musiał jednak zatwierdzać gospodarz klasy względnie konferencja. Potem przydano mu jeszcze 1 lub 2 porządkowych, mianowanych przez konferencję klasową a tworzących t. zw. wydział klasowy. Byli to: nadzorca klasy (primus), jego zastępca i mąż zaufania — ten ostatni jak przedtem, mógł być proponowany przez uczniów, lecz tylko w 2 ostatnich klasach.

Taki był stan rzeczy aż do wojny. Wojna osłabiła zainteresowanie uczniów dla tej instytucji. Ożywił je dopiero okres rewolucyjny w 1918 r. Wtedy to rząd wydał odezwę do nauczycielstwa i do młodzieży szkolnej w duchu rewolucyjnym, nadał młodzieży prawo i zupełną swobodę zrzeszania się, oraz wprowadził na wzór sowieckich „rad robotniczych i żołnierskich” — rady uczniowskie — z prawem odbywania co 2 tygodnie posiedzeń pod kierunkiem wybranego przez uczniów zapomocą tajnego głosowania nauczyciela. W posiedzeniach tych musiało uczestniczyć również całe grono wraz z dyrektorem, a uczniowie mieli prawo wypowiadać się zupełnie swobodnie o sprawach szkolnych, karności i t. d. Co więcej, taka — sit venia verbo — „gmina szkolna” miała również prawo zwracania się wprost do władz z propozycjami i z prośbą o przysyłanie przedstawiciela rządu celem wzajemnej wymiany myśli. Powszechne oburzenie, jakie zarządzenia te wywołały wśród rodziców i nauczycielstwa, spowodowało rząd już po 2 tygodniach do zmodyfikowania swoich poprzednich zarządzeń i powrotu do stanu rzeczy przedwojennego, który rozszerzono tylko o tyle, że teraz przyznano już uczniom prawo wyboru swoich przedstawicieli, uprawnionych do przedkładania nauczycielowi i kierownikowi zakładu swoich życzeń i spraw klasy. Ponadto mężowie zaufania trzech ostatnich klas tworzyć mieli t. zw. „ogólny wydział uczniów” z prawem pośredniczenia między ogółem uczniów a kierownictwem zakładu. Tylko na ich żądanie, a nie jak dawniej, regularnie co 2 tygodnie odbywać się mogły ogólne zebrania — wszelako już nie wszystkich uczniów, lecz tylko 3 ostatnich właśnie klas — ze współudziałem grona i dyrektora i z prawem zażaleń, a więc poniekąd i sądu nad nauczycielami. Lecz i te zbyt jeszcze liberalne i radykalne zarządzenia musiały z czasem ulec poważnym ograniczeniom. Nastąpiły one w r. 1920 (rozp. z 21 kwietnia 1920). Każda klasa, a więc i I. (z wyjątkiem pierwszego półrocza tejże) wybierać ma swych przedstawicieli, nazwanych obecnie „mowcami” (Sprecher), w liczbie 2—3. Obok nich istnieć mają właściwi urzędnicy, nie wybierani jednak, lecz uprawnieni i mianowani przez gospodarzy klas, wzgl. przez konferencje do poszczególnych czynności w klasie, zależnie od ich specjalnych zasług i zdolności. Mowcy i urzędnicy tworzą „wydział klasy”, który zwołuje zebrania (sejmiki) klasowe, przygotowuje porządek dzienny i wniośki. — Mowcy 2 wzgl. 3 lat ostatnich tworzą t. zw. wydział uczniowski, który wybiera sobie z pośród grona nauczycieli

doradcę, będącego pośrednikiem między uczniami a gronem, a za zadanie ma przedkładać gronu życzeń, projektów i zażaleń uczniów. — Oprócz tego samorządu tworzą poszczególne klasy „gminy klasowe”. Nie obejmują one jak zazwyczaj całości urządzeń samorządnych, lecz są tem, co my nazywamy „sejmikami”. Odbývają się one raz na miesiąc i to podczas godziny szkolnej, a poświęcone są omówieniu spraw gminnych, bądź ogólniejszych. Kieruje niemi nauczyciel, z reguły gospodarz klasy. Wolno jednak wydziałowi klasy zwoływać sejmik pozatem raz jeszcze w miesiącu, wszelako już w godzinach pozanaukowych. Te ostatnie sejmiki jednak odbywają się już bez współdziału nauczyciela, który ma prawo znać tylko ich porządek dzienny. Dwie względnie trzy ostatnie najwyższe klasy (gminy) tworzą gminę szkolną, odbywającą posiedzenia analogicznie, jak gminy klasowe. Wielce spornym jest zakres tematów, które takie gminy omawiać powinny. Wykluczone są na wszelki sposób tematy polityczne. O tem, czy tworzyć gminę szkolną, rozstrzygają z początkiem roku uprawnione do ich tworzenia klasy przez głosowanie. W posiedzeniach gmin szkolnych mogą, lecz nie muszą brać udziału nauczyciele, natomiast pogadanki wygłaszać na nich mogą także osoby z poza szkoły, oczywiście za poprzednią zgodą konferencji. Ogólny kierunek spoczywa w ręku owego nauczyciela - doradcy, wybranego przez „wydział uczniów”. Wreszcie dodać należy, że „gminom szkolnym” wolno stawiać wnioski, które konferencja czyli po naszymu Rada pedagogiczna winna brać pod uwagę. „Wydział uczniów” zdaje sprawę przed „gminą szkolną” ze swych czynności i jest za nie przed nią odpowiedzialny¹⁾.

Z powyższego widać, że w Niemczech nie zdołano organizacji samorządu wcielić organicznie w ramy państwowej szkoły średniej. W przeciwieństwie do szkół powszechnych i prywatnych razi w nich dziwna formalistyka oraz niezdolność do ujęcia jej w jakiś zdrowy i żywotny plan organizacyjny.

* * *

Z plac, pomysłów i organizacji polskich w dziedzinie samorządu uczniów wspomniećby jeszcze uzupełniająco należało o istniejącej już gminie szkolnej — na wzór Heppa urządzonej — w Szkole kupieckiej im. Roesslerów w Warszawie oraz podobnej gminie w gimnazjum męskim w Sandomierzu, o pracy Fr. Kusia p. t. „O gminie szkolnej w Harbutowicach” (Ruch Pedagogiczny R. 1914), o artykule dyr. Kopii, omawiających m. i. projekt (w rękopisie) dyr. dra E. Uricha (Bibliografja Pedagogiczna, R. 1922, Nr 2), a zwłaszcza o pracy Aleksandra Patkowskiego p. t. „Wychowanie pokolenia w duchu demokratycznej idei spółdzielania” Warszawa 1922 (tamże obfita literatura str. 38/39. —

¹⁾ O gminie szkolnej w Niemczech prócz artykułu Wahnera informują jeszcze Neuen dor f: Die Schulgemeinde. Monatschrift für höhere Schulen X. X. oraz Müncheberg: Die Schülerselbstverwaltung, tamże X. X.

Na szerokiem podłożu rozważań filozoficznych oraz ściśle pedagogicznych tworzy Patkowski koncepcję „Szkoły spółdzielczej”. Idzie mu o to, by „całą skalę życia codziennego młodzieży w dziedzinie potrzeb umysłowych, gospodarczych, ekonomicznych, towarzyskich” ująć w pewną organizację, któraby z jednej strony dała młodzieży jak najszersze pole swobodnego i swoistego wyżycia się w najszlachetniejszym tego słowa znaczeniu i zrealizowała w ten sposób idealne „państwo młodziecy”, z drugiej zaś strony była jak najlepszą, w duchu idei nowoczesnych, formą do jej wychowania moralnego, społecznego i państwowo-obywatelskiego.

W tym celu, ujmując „spółdzielczość” bardzo szeroko, jako dobrowolną asocjację dla osiągnięcia celów różnorodnych, wyróżnia Patkowski w życiu młodzieży szkolnej następujące dziedziny, które kooperacja szkolna winna objąć: 1) dziedzinę gospodarczą, 2) społeczną, 3) oświatowo-kulturalną, 4) towarzyską i 5) dziedzinę kultury sprawności życiowej (zdrowia fizycznego). Każda z tych dziedzin, od gospodarczej poczynając, winna znaleźć dla siebie odpowiednią organizację: więc życie gospodarcze realizować się będzie w formie uczniowskiej kooperacji gospodarczej, kas oszczędności, funduszu społecznego, — kultura sprawności życiowej w kółkach sportowych oraz harcerstwie, — życie społeczne w gminach szkolnych, w „Wzajemnej pomocy”, w sądach koleżeńskich, — życie towarzyskie w organizacji gier sezonowych, teatru amatorskiego, kół śpiewackich, zespołów muzycznych, zabaw zbiorowych, — wreszcie oświata i kultura duchowa w formie Czytelni, Biblioteki szkolnej, Muzeum szkolnego i zbiorów, Kółek naukowych i pisemek szkolnych.

„Organizacja taka — mówi autor — stwarza praktyczne, czynne doświadczenie, ono zaś układać będzie dla siebie teorię, którą nazwalibyśmy nauką moralności społecznej czyi etyki obywatelskiej. — Ta etyka obywatelska ma być ukoronowaniem całej budowy, sumą treści ideowej, wydobytej ze zorganizowanego na podstawie kooperatywnej życia młodzieży i materiałem rozważań, gawęd, dyskusyj, a ostatecznie ma utworzyć niejako „kodeks społeczny szkolnej rzeczypospolitej spółdzielczej”.

Organizacja tej „rzeczypospolitej” ma się przedstawiać następująco: punktem wyjścia jest kooperatywa gospodarcza. Ogólne zebranie udziałowców wyłania Zarząd spółdzielni oraz t. zw. Radę nadzorczą, złożoną z 5—7 osób, a mającą stanowić najwyższy i centralny organ całej tej skomplikowanej budowy. Wybiera ona przedewszystkiem pierwszy t. zw. Wydział gospodarczy, na którego czele stoi jeden z jej członków, a który organizuje Kasę oszczędności oraz fundusz społeczny; na ten ostatni składają się wkłady oszczędnościowe, podatki i dochody niestale, stanowiąc podstawę finansową dla wszystkich powstających instytucyj. Następnie wyłania się drugi t. zw. Wydział społeczny — z drugim członkiem Rady nadzorczej na czele. Oto każdą klasę organizuje jej opiekun w gminę, mającą swego patrona, wszystkie zaś gminy łączą się

w „Związek gmin szkolnych“, obejmujący całą szkołę; ich zaś zarządy tworzą „Wydział społeczny“, wyłaniający znów ze siebie rozmaite sekcje. Trzecim jest „Wydział Sprawiedliwości“: każda gmina klasowa ma swój sąd gminny, złożony z 6 wylosowanych przez sejmik gminy ławników i z sędziego, którym wedle autora winien być zawsze harcerz, przejęty ideologią skautową. Sędziowie „Związku gmin“ tworzą trybunał wyższy, będący drugą instancją, a układający zarazem projekty kodeksu, procedury i t. d., rozpatrywane następnie przez sejmiki i opiekunów gmin. Przewodniczy temu trybunałowi trzeci członek Rady nadzorczej. Czwarty t. zw. „Wydział oświaty i kultury“ obejmuje organizowane przez uczniów — zawsze pod kierunkiem opiekunów — kółka naukowe, które zakładają zbiory naukowe, muzea, tworzą wystawy, łączą się dla pewnych celów wspólnych, a przede wszystkim tworzą Czytelnię (klub) z osobnym zarządem. Tu należy też Biblioteka szkolna, którą zarządza osobna sekcja, oraz redakcja pisemka, będącego urzędowym niejako organem całej organizacji.

Ostatni — 5-ty z rzędu — członek Rady nadzorczej skupia w swym ręku sprawy towarzyskie i sportowe dla których powstają osobne sekcje n. p. teatru amatorskiego, muzyki i chóru, sekcja sportów, w ścisłym pozostająca związku z harcerstwem i t. d. Jest to Wydział towarzyski i sportowy.

Cała ta organizacja, niewątpliwie rozumnie przemyślana, związana z harcerstwem i ożywiona duchem harcerstwa, ideą „szkoły pracy“ oraz ideą „kooperatywy“ zważyła i konsekwentna stanowi dotąd, jak się zdaje, abstrakcyjny tylko, bo nigdzie jeszcze nie urzeczywistniony ideał samorządnej organizacji uczniów, obejmującej całość młodzieży szkolnej danego zakładu i wszystkie dziedziny jej życia — a temsamem praktyczną szkołę wychowania społecznego. Pierwsza to. — ile wiem — u nas taka i na taką skalę pomyślana próba zastosowania idei samorządu do życia szkolnego, niewątpliwie trudna, ale nie niemożliwa do realizacji, a, że mimo całej swej pozornej skomplikowania, zbudowana z dużym zmysłem konstruktywnym i w zasadzie prosta, przeto i ze względu na ożywiającego ją ducha wychowawczego, wzniesłego a przytem polskiego i nowożytnego i na ową przejrzystość konstrukcji właśnie godna zalecenia.

Dr Józef Mirski.

„Nauka o Polsce współczesnej“.

Wszyscy zdajemy sobie sprawę — i to już od szeregu lat — z konieczności oświecenia nauczania wokoło rzeczy ojczystych. Z dążenia ku temu powstał szereg zapoczątkowań, zarówno „nauka rzeczy ojczystych“ (M. Rowidowej) i „pogadanki krajoznawcze“ (Bobrowskiej, Bergrünówny i Młodowskiej) na stopniach niższych, jak i późniejsze zarysy „nauki o Polsce współczesnej“ w paru

programach i kilku podręcznikach oraz nowe próby książek o najbliższej okolicy.

Wśród doświadczeń wyłaniają się coraz nowe zagadnienia i trudności, niezbędną się staje wymiana myśli i krytyka prac dokonanych. W tej chwili nie zamierzam poddawać ocenie dorobku piśmiennictwa — pragnę tylko zwrócić uwagę na istotę „nauki o Polsce współczesnej” jako odrębnego przedmiotu nauczania i wysnuć stąd zarys programu.

Dla ułatwienia zadania pozwolę sobie rozpocząć od tego szczebla nauczania, na którym „nauka obywatelska” ma największe znaczenie — od kursów uzupełniających, czy zawodowych, skupiających młodzież powyżej lat 16, — szkoły średniej i przedewszystkiem kursów nauczycielskich. Uczniowie posiadają już wówczas szereg zainteresowań i spostrzeżeń, nawet doświadczeń społecznych i na ich tle szereg pojęć, często błędnych. — W uprzednich latach szkolnych zdobyli pewne wiadomości z dziedziny historii i geografii. Nauka o Polsce współczesnej ma im wskazać warsztat, na którym spleta się dzień wczorajszy z jutrem z przędzy sił społeczeństwa, wedle wzorów w duszach wyrztych. Ma więc zaznajomić z bogactwami duchowymi i materialnymi Polski i z organizacją życia zbiorowego. Powinna przygotowywać do czynnego obywatelstwa przez wskazanie celowości i obowiązku udziału każdej jednostki w pracy społecznej, związku życia poszczególnego obywatela z bytem i ustrojem państwa, podanie przegądu najważniejszych potrzeb społecznych. „Nauka o Polsce współczesnej” w takim ujęciu, łączy się najściślej z „nauką obywatelską”. Nie może być zestawieniem odrębnych wiadomości z geografii, statystyki, prawa, niezwiązanych ze sobą, lecz musi w sposób swoisty, żywy i twórczy łączyć wiadomości z rozmaitych dziedzin wokoło zagadnienia budowy jutra w dniu dzisiejszym. Nie wolno jej ograniczać do zaznajamiania z cyframi (szybko się starzejącymi) i faktami (zmieniami) lecz ma uczyć młodzież oceny materiałów, badania życia, wyszukiwania w grze sił, działających na widowni społecznej, związków pomiędzy nimi, przyczyn i skutków, odnajdywania nici wiążących z przeszłością, dróg, urzeczywistnienia marzeń, przeszkód i ułatwień rozwoju.

Zależnie od środowiska i jego przeżyć, rozpocząć można będzie bądź od przypomnienia stosunków z przed wojny, ukazania, jaką różnicę wprowadziło w życie zbiorowe zmartwychwstanie państwa polskiego, bądź od chwili dzisiejszej i wyjaśnienia, dlaczego jest konieczną znajomość sił i środków Polski.

Obszar i granice Państwa Polskiego dają pole do wielu wyjaśnień i rozważań, pomijanych zazwyczaj przy nauczaniu. — Przedewszystkiem wytworzyć należy możliwie dokładne pojęcie o obszarze, przez porównanie nie tylko, jak się to robi z obszarem innych państw, lecz przez obliczanie: obszaru danej gminy, powiatu i Rzeczypospolitej i przeliczenie kilometrów na hektary. Zakreślając na mapie granice Państwa Polskiego, należy je porównywać z dawnymi w różnych epokach i wyjaśnić w jaki spo-

sób powstaje granica polityczna, przypominając dzieje walk, traktatów i plebiscytów. Strzec się wypadnie łączenia sprawy granic wyłącznie z wojną, obrony granic — z pogotowiem wojennem. Życie bieżące nasuwa wiele kwestyj, uzmysławiających, czym jest linia graniczna, jakie posiada znaczenie w polityce gospodarczej, sanitarnej, emigracyjnej.

Przy traktowaniu ludności Polski pod względem ilościowym (podobnie jak obszar — porównawczo), należy dać pojęcie o znaczeniu spisów i ksiąg ludności, o ruchu ludności, gęstości zaludnienia różnych okolic państwa. Wielkie znaczenie ma szczegółowe rozpatrzenie składu narodowościowego ludności Polski i na przykładach z akcyj plebiscytowych wykazanie znaczenia świadomości narodowej i patriotyzmu państwowego (Mazury pruscy — Ślązacy). Ta sprawa prowadzi do ujmowania, czym jest przynależność państwowa, a czym narodowość i świadomość narodowa. — Przejść wypadnie do charakterystyki narodu polskiego, naszej liczebności, Polaków mieszkających poza Państwem Polskiem, Polaków nie będących obywatelami polskimi (następcza to zwykle sporo trudności).

Po uprzytomnieniu obszaru i ludności przystąpić można do pojęć o Państwie Polskiem. Zależnie od stopnia rozwoju umysłowego i przygotowania uczniów, podać należy w odpowiednim zakresie podstawowe wiadomości, czym jest Państwo. Ze starszymi dobrze jest omówić, czym się różni byt Polski Niepodległej i w niedawnej niewoli.

O wstęp Konstytucji z 17 marca można osnuć pierwsze pojęcia o zadaniach państwa współczesnego, poczem należy dać pojęcie o „władzy narodu“, wyjaśnić na podstawie konstytucji, kto jest obywatelem Rzeczypospolitej i jak dalece obywatele są obowiązani do zapoznania się ze sprawami publicznymi.

Przechodząc do spraw poszczególnych, należałoby wiązać różne dziedziny: warunki przyrodzone i ich wyzyskanie, stan obecny, zaniedbania dawne i tendencje rozwojowe.

Kilka przykładów wyjaśni tę metodę. — Oto bogactwa przyrodzone omawiać można łącznie z gospodarką narodową na tle przypomnień o krainach Polski. Rolnictwo wystąpi w związku z glebami ziem naszych. Przy wyzyskaniu ziemi — różne rodzaje użytkowania i ich rozpowszechnienie geograficzne; plony przeciętne w Polsce, w różnych okolicach Polski, plony ostatniego roku, porównanie ich z obcemi. Zaraz po tem, ilu ludzi pracuje w rolnictwie i żyje z rolnictwa (również porównawczo). — Przypomnienie przemian, jakim ulegał stosunek człowieka do ziemi i własność ziemi związać należy ze znaczeniem ziemi i gospodarstwa rolnego dla narodu i Państwa, wyjaśnieniem ustępu konstytucji o własności ziemi i reformy rolnej. — Nowy w dziejach agrarnych moment: związanie własności z pracą na roli i względ na użyteczność ogólną prowadzi do znaczenia umiejętności pracy i ognisk kultury rolnej. Łączy się ta sprawa z zużytkowaniem płodów gospodarstwa wiejskiego (co wywoziliśmy wedle ostatnich danych, co przywoziliśmy, jakie znaczenie ma przetwarzanie

plodów rolnych, jakie są gałęzie, stan i kierunek rozwoju przemysłu rolnego).

Podobnie na tle skarbów mineralnych można omówić stan produkcji górniczej i przemysł, oparty na surowcach kopalnianych. Wykazać wypadnie niedostateczność wyzyskania naszych skarbów mineralnych i zarysowujące się drogi rozwoju. Po rozpatrzeniu podstaw i stanu przemysłu można będzie z większą, niż u początku zagadnienia korzyścią uogólnić, czym jest przemysł, rozpatrzyć różne jego rodzaje, zająć się statystyką ludzi, pracujących w przemyśle i żyjących z przemysłu w Polsce, w różnych jej okolicach i w porównaniu z obcemi, rozpatrzyć warunki rozwoju przemysłu.

Skierują one uwagę ku nowemu tematowi: komunikacjom. Po rozpatrzeniu dróg, znanych uczniowi i ich związku z innymi, znaczenia dróg i różnych ich rodzajów, przedstawić należy stan komunikacji lądowej, rzecznej i morskiej w Polsce w porównaniu z innymi państwami. Przypomnieć trzeba „przejściowy” charakter geograficzny Polski i wagę dróg, idących przez Polskę, rozszerzyć pojęcie komunikacji na komunikację słowną.

Na tło tak przygotowane wprowadzić jeszcze należy obieg bogactw, więc handel i jego rodzaje z przeglądem głównych środowisk handlu, związku przemysłu z handlem i „transzytu” przez Polskę. Zapoznać wypadnie z rolą pieniądza i organizacji kredytu. Nie można się zawahać przed przedstawieniem nadużyć handlowych („szmugiel”, „pasek”), przeciwstawiając im znaczenie współdzielczości.

We wszystkich dziedzinach wprowadzony był człowiek, wytwórca i spożywca. Wypadnie jednak osobno omówić ludność, jako bogactwo narodu i Państwa. Uprzytomnić trzeba znaczenie pracowników w życiu gospodarczym, pokazać ilu ludzi pracuje i czym jest umiejętność pracy. Tu miejsce na rozważenie najważniejszych zagadnień demografii: przyrostu ludności, emigracji i imigracji, śmiertelności, walki z zarazami i zwyrodnieniami rasy, opieki społecznej i ochrony pracy (z wyjaśnianiem odnośnych ustępów konstytucji).

Wartość człowieka związać należy z oświatą i stanem kultury, przedstawiając nie tylko stan oświaty, szkolnictwa, instytucji kulturalnych i tendencje ich rozwoju — lecz akcentując znaczenie twórczej, radosnej pracy. — Ukazać ją trzeba w budowaniu strony duchowej Polski przez twórczość artystyczną i naukową. Wolność i potęgę ducha ludzkiego doprowadzają nas znowu do konstytucji, poręczającej swobody, które umożliwiają rozkwit kultury.

Po rozejrzeniu się w poszczególnych dziedzinach życia powracać można do pojęć o państwie, by z całą świadomością zadań, przedstawić organizację życia zbiorowego.

Przejsz wypadnie po kolei budowę władzy ustawodawczej, ukazać w związku z wyborami różnorodność interesów różnych grup społecznych i rolę partij politycznych, wyjaśnić, jak powstaje prawo obowiązujące i jedność narodowa. — W miarę możliwości, którą nastręczy rozwój umysłowy uczniów lub wypadki zewnętrzne

można będzie podkreślić współodpowiedzialność każdego obywatela za akty prawodawcze.

Przy organizacji władzy wykonawczej należy przedstawić sieć administracyjną na tle poznanych już spraw i zadań państwa.

Wielki nacisk położyć wypadnie na samorząd, jego ustrój, uprawnienia, zadania i rolę każdego obywatela w samorządzie.

Wiadomości o prawie karnem i cywilnem, o sądownictwie, rodzajach i instancjach sądów, ilustrować należy przykładami z poznanych już dziedzin życia.

Rozgraniczenie trzech organów władzy, zapewnienie każdemu wymiaru sprawiedliwości, znaczenie praw i korekta prawa przez głos sumienia sędziów przysięgłych, powinno wystąpić ze szczególną wyrazistością.

Uogólnieniem całości kursu będzie rozpatrzenie, jakim być musi przeciętny, dobry obywatel, oparte o przypomnienie ustępów konstytucji. Ale nie można na tem poprzestać; — przejść wypadnie zagadnienia, czem jest dla Ojczyzny wielki obywatel. Na przykładach wielkich obywateli, często nierozumianych przez ogół, czyniących ponad powinność prawem przepisaną, wedle wewnętrzznego nakazu, pokazać będzie można to, co się przewijało w wielu już ustępach kursu: wagę twórczości, wysiłku jednostki, odpowiedzialność za ogół i miłość całości. Wielcy Polacy w służbie Ojczyzny i w służbie ludzkości będą ilustracją związku człowieka z całością.

Z kolei wypadnie się przyjrzeć stanowi literatury i środków pomocniczych. Uczyni to artykuł następny. *H. Orsza.*

Państwowe Seminarjum Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Opieka wychowawcza szkolna nad dziećmi anormalnymi wszelkich kategorii wymaga zorganizowanej akcji specjalnego przgotowywania nauczycieli. W celu racjonalnego bowiem rozwijania danej gałęzi szkolnictwa należy z roku na rok dostarczać mu odpowiednio wykwalifikowanych sił nauczycielskich i wychowawczych oraz stworzyć placówkę prac naukowo-metodycznych w tej dziedzinie.

W myśl powyższego Ministerstwo W. R. i O. P. powołało do życia w październiku 1921 r. państwowe Seminarjum Pedagogiki Specjalnej w Warszawie¹⁾. Według tymczasowego statutu podsta-

¹⁾ Pierwsze zorganizowane próby specjalnego przgotowywania nauczycieli szkolnictwa dla anormalnych datują w Polsce od 1917 roku. t. j. od roku, w którym miasto Warszawa tworzy kilkutgodniowy kurs w tym celu. Później w 1919—20 r. Ministerstwo Zdrowia Publicznego wspólnie z Inspektorem Szkolnym m. st. Warszawy organizuje roczny kurs, a w maju 1921 r. Ministerstwo W. R. i O. P. tworzy półroczny kurs teoretyczny i praktyczny w tymże celu. Były to prace i organizacje o charakterze raczej dorywczym. Dodać należy, że nauczycieli dla dzieci głuchoniemych kształci od 1920 r. państwowy Instytut Fonetyczny w Warszawie.

wowe zasady organizacji i zadania tej instytucji dają się streścić jak następuje:

§ 1. Państwowe Seminarjum Pedagogiki Specjalnej ma za zadanie:

a) kształcenie nauczycieli w celu uzdolnienia ich do pracy wychowawczej nad dziećmi ociemniałymi, dziećmi upośledzonymi umysłowo i dziećmi upośledzonymi moralnie;

b) prowadzenie badań naukowych w różnych dziedzinach szkolnictwa specjalnego, a w szczególności nad ulepszeniem metod wychowania i nauczania dzieci anormalnych.

§ 2. Kurs Seminarjum jest narazie roczny i kończy się egzaminem na nauczyciela obranej specjalności.

§ 3. Seminarjum Pedagogiki Specjalnej posiada:

a) odpowiednie szkoły ćwiczeń;

b) bibliotekę;

c) pracowników do badań w dziedzinie antropometrii szkolnej i psychopedagogii dziecka.

§ 4. Seminarjum Pedagogiki Specjalnej podlega bezpośrednio Ministerstwu W. R. i O. P.

§ 5. Kierownika Seminarjum mianuje Minister W. R. i O. P. z pośród pedagogów z wyższym wykształceniem.

§ 6. Pozostały personal Seminarjum mianuje Minister W. R. i O. P. na wniosek kierownika.

§ 7. Słuchaczami Seminarjum Pedagogiki Specjalnej mogą być:

a) czynni nauczyciele szkolnictwa specjalnego;

b) czynni nauczyciele szkół powszechnych i średnich;

c) osoby mające kilkuletnią praktykę w nauczaniu szkolnym oraz ukończoną szkołę średnią, lub Seminarjum nauczycielskie.

§ 8 Przyjęcie na słuchacza Seminarjum Pedagogiki Specjalnej zależy od decyzji kierownika.

§ 9. Słuchacze dzielą się na rzeczywistych i hospitantów. Rzeczywiści słuchacze obowiązani są do czynnego udziału we wszystkich pracach i ćwiczeniach przepisanych programem. Hospitanci mogą uczęszczać na poszczególne wykłady.

Pod nazwą Seminarjum Pedagogiki Specjalnej rozumiemy więc uczelnię kształcącą nauczycieli dzieci anormalnych. Unikamy jednak tego terminu zarówno w nazwie Seminarjum jak i odpowiednich szkół, opierając się na doświadczeniu naszego kraju i zagranicy, która go z oficjalnej terminologii tego szkolnictwa usunęła dla względów praktycznych.

Wszystkie kategorie dzieci anormalnych wymagają specjalnych metod nauczania; znajomość ogólnej pedagogiki nie wystarczy — należy zdobyć specjalne wiadomości i techniki już opracowane przez psychologów, pedagogów i lekarzy. Należy przytem głębiej sięgnąć, głębiej poznać fizyczną i psychiczną stronę dziecka. W myśl powyższego program Seminarjum obejmuje grupę przedmiotów ogólno-kształcących, psychologicznych i pedagogicznych; grupę przedmiotów pedagogicznych i dydaktycznych w zastosowaniu do poszczególnych kategorii anormalności i grupę przedmiotów t. zw. technicznych (patrz spis wykładów str. 114).

Wśród przedmiotów pierwszej grupy zwrócić może uwagę socjologia pedagogiczna dotychczas wogóle w naszych seminariach nauczycielskich nieuwzględniania, pomimo zasadniczej ważności tego przedmiotu dla przyszłego nauczyciela, który ma wychowywać nowe pokolenia obywateli kraju i członków społeczeństwa. Znaczenie tego przedmiotu potęguje się jeszcze w kształceniu nauczycieli szkolnictwa specjalnego. Nie można bowiem dziecka poznać i zrozumieć w oderwaniu od środowiska, w którym ono żyje. Dla zrozumienia etiologii zwyrodnienia należy również to środowisko głębiej poznać, zarówno jak i układy warunków społecznych, które tak, a nie inaczej na ukształtowanie jego wpłynęły. Należy poznać co stanowi podatny teren kultury dla zbrodni, występku, obłędu i różnych stopni upośledzeń umysłowych, wiadomo bowiem, że zarówno czynniki biologiczne jak i socjologiczne odgrywają w degeneracji zasadniczą rolę.

Grupa przedmiotów drugiej grupy zapoznaje słuchaczy z metodami stosowanymi w nauczaniu i wychowaniu anormalnych oraz z historią rozwoju i organizacją szkolnictwa specjalnego. Przedmioty t. zw. techniczne (ślōjd, rysunki, śpiew, gimnastyka) stanowią grupę przedmiotów niezmiernie ważnych dla przyszłego nauczyciela dzieci anormalnych. Ważność tych przedmiotów uzależnia nie tylko ich znaczenie ogólnokształcące, ale i rolę specjalną jaką odgrywają w wychowaniu anormalnych, stanowiąc punkt wyjścia w metodach tego szkolnictwa i niezbędną pomoc w nauczaniu i wychowaniu tych dzieci.

W zakresie wymienionych wyżej dziedzin odbywają się zależnie od charakteru przedmiotu, wykłady, konwersatorja, zebrania seminaryjne i ćwiczenia pracowniane.

Ze względu na to, że jednym z podstawowych przedmiotów w przygotowaniu nauczycieli szkolnictwa specjalnego jest psychopatologia dziecka, należy słuchaczom dostarczyć możliwości jaknajdokładniejszego wnikięcia w tę dziedzinę. W myśl powyższego w listopadzie roku zeszłego Seminarjum odbyło dziesięciodniową wycieczkę do kliniki psychiatrycznej w Krakowie na specjalnie w tym roku zorganizowane demonstracje i kliniczne wykłady z psychopatologii prof. Dra Piltza. Termin wycieczki obrany był rozmyślnie na początku studiów; chodziło bowiem zasadniczo o rozbudzenie zainteresowania nowoobraną dziedziną pracy, dostarczenie materiału konkretnego do dalszych wykładów oraz zobrazowanie typów spotykanych w szkolnictwie specjalnem. W II półroczu studia psychopatologii dziecka uzupełniane są demonstracjami i wykładami klinicznymi Dra Tuniewskiego w zakładzie psychiatrycznym w Tworkach. W tym celu wycieczki do Tworek odbywają się co dwa tygodnie od marca do końca roku szkolnego.

Narazie Seminarjum nie zdołało jeszcze utworzyć należytego terenu doświadczalnego w Warszawie i w roku bieżącym ograniczyć się musi do pracy w istniejących już szkołach i jednej zorganizowanej klasie ćwiczeń.

Zajęcia praktyczne w I półroczu polegają jedynie na hospitacjach w publicznych szkołach specjalnych m. Warszawy i klasie

ćwiczeń przy Seminarjum. W II półroczu — na metodycznie opracowanych hospitacjach i lekcjach próbnych w klasie ćwiczeń. Słuchacze Seminarjum przygotowujący się na nauczycieli dla dzieci ociemniałych odbywają zajęcia praktyczne w klasach dla ociemniałych warszawskiego Instytutu Głuchoniemych i Ociemniałych oraz w szkołach przy Towarzystwie Opieki nad Ociemniałymi¹⁾.

Do prac słuchaczy należy między innymi możliwie dokładne poznanie wszystkich uczniów klasy ćwiczeń pod względem ich rozwoju fizycznego, psychicznego. Poza tem każdy ze słuchaczy obowiązany jest specjalnie dokładnie i możliwie dobrze poznać jedno obrane przez siebie dziecko i wszelkie dane dotyczące rozwoju tego dziecka, środowiska, anamnezy rodowej i osobniczej oraz spostrzeżenia i obserwacje czynione nad niem wpisać do samodzielnie ułożonego schematu „karty biograficznej“. Materjałem do ułożenia takiej karty poza wykładami z higieny i psychopedagogii są wzory wielu kart „indywidualnych“ wprowadzonych w szkolnictwie specjalnem innych krajów.

Do zajęć praktycznych zaliczyć również należy zwiedzanie szkół i zakładów różnego typu w dziedzinie opieki nad anormalnemi. Program wycieczek Seminarjum obejmuje, obok istniejących w Warszawie przytułków i zakładów wychowawczych dla anormalnych, szkolnictwo specjalne w Łodzi, zakłady wychowawczo-poprawcze w Studzieńcu, Puszczy i Spale oraz wycieczkę kandydatów na nauczycieli ociemniałych do zakładu dla ociemniałych w Bydgoszczy.

Pomocą w nauce słuchaczy jest księgozbiór, będący do ich stałej dyspozycji oraz uruchomione przy Seminarjum laboratorium psychopedagogiczne. Narazie pracownia ta jest czynna jedynie przy selekcji dzieci do szkół specjalnych m. Warszawy. Przewidywane jest jednak rozszerzenie działalności i zastosowanie jej nie tylko do bezpośrednich potrzeb szkolnictwa specjalnego, ale i do badań nad psychologią dziecka.

Ze względu na to, że społeczeństwo nasze nie jest dostatecznie uświadomione o ważności sprawy opieki wychowawczej nad anormalnemi, Ministerstwo, nie licząc na napływ kandydatów i chcąc ułatwić osobom pragnącym kształcić się w tym zawodzie, studja w Seminarjum, ogłasza corocznie konkurs na pewną ilość stypendjów w postaci kilkutyśięcznej miesięcznej subwencji i urlopów płatnych dla nauczycieli czynnych przyjętych do tej uczelni. W zamian za otrzymane stypendjum kandydat obowiązuje się do pracy nauczycielskiej w państwowych szkołach specjalnych przynajmniej w ciągu trzech lat.

Zgodnie z brzmieniem statutu kurs seminarjum jest narazie roczny. Tak krótki czas jest stanowczo niewystarczający dla wyczerpania programu pracy, jaki się nasuwa w przygotowaniu nauczycieli dla anormalnych. Kurs taki nie może dać gruntownego wykształcenia zawodowego, może jednak dać przyszłym nauczycielom anormalnych jasny pogląd na ich zadania, wskazać kierunki,

¹⁾ Kandydatów na nauczycieli dla dzieci przestępných w b. roku szkolnym Seminarjum nie posiada.

w których mają szukać pogłębienia swego wykształcenia a przez rozbudzenie zainteresowania i zamiłowania do nowoobranej dziedziny, — gwarancję owocnej pracy dalszej w tym kierunku. Podniętą i pomocą w tej pracy stać się mogą projektowane od roku przyszłego przez Seminarjum doroczne zjazdy podczas ferij świątecznych wszystkich nauczycieli szkolnictwa specjalnego oraz zaproszonych delegatów szkolnictwa powszechnego i średniego. Zjazdy te miałyby na celu nie tylko utrzymanie i nawiązywanie stałego kontaktu nauczycieli z Seminarjum, wysłuchanie i przedyskutowanie przez zespół uczestników cyklu specjalnie obranych konferencji, podzielenie się swymi obserwacjami i uwagami w dziedzinie psychologii dziecka oraz zagadnień metodycznych i organizacyjnych, ale i zbliżenie się wzajemne nauczycieli dzieci anormalnych i normalnych.

Ponieważ wogóle w projektach seminarjum leży zorganizowanie szkół ćwiczeń z internatami, klasy obserwacji, rozszerzenie zakresu prac laboratorium, utworzenie przy pracowni poradni dla rodziców i wychowawców dzieci anormalnych, może więc w całości instytucja ta przedstawiać rozległą i ciekawą warsztat pracy nie tylko dla nauczycieli anormalnych, ale dla wszystkich nauczycieli ze względu na znaczenie jakie mają dla głębszego wykształcenia pedagogicznego studja nad psychopedagogią anormalnych ¹⁾.

Fakt zorganizowania Seminarjum pedagogiki specjalnej stawia Polskę w szeregu nielicznych jeszcze krajów posiadających analogiczne instytucje, przygotowujące nauczycieli dla dzieci anormalnych. Dla przykładu wymienimy: Scuola Magistrale Ortofrenica w Rzymie, Seminariet för Utbildande ad Sinneslöslärlärinnor w Słagsta koło Sztokholmu, są to uczelnie przygotowujące nauczycieli dla dzieci upośledzonych umysłowo; wreszcie Magyar Gyopedagogja w Budapeszcie — instytucja pod względem organizacji najwięcej zbliżona do seminarjum pedagogiki specjalnej w Warszawie, zarówno ze względu na charakter jak i na organizację pracy, przygotowuje bowiem nauczycieli dla dzieci anormalnych wszelkich kategorii ²⁾. Poza wymienionemi, inne kraje przeważnie tworzą kursa specjalne w celu przygotowania nauczycieli szkolnictwa specjalnego (jak n. p. Niemcy, Belgja), lub zadowolają się jedynie specjalnym egzaminem, do którego kandydat przystępuje po praktyce w szkołach specjalnych (jak n. p. Francja).

Na zakończenie podajemy zatwierdzony przez Ministerstwo W. R. i O. P. spis wykładów i zajęć na nadchodzący rok szkolny.

* * *

¹⁾ W sprawie tej pisałam w Nr 1—3 Ruchu Pedagogicznego (styczeń—marzec 1921 r.).

²⁾ Zgodnie z rozporządzeniem Ministerstwa W. R. i O. P., od przyszłego roku szkolnego Seminarjum ma kształcić i nauczycieli szkół głuchoniemych.

**Spis wykładów i ćwiczeń w roku 1922/23.
w Państwowem Seminarjum pedagogiki specjalnej
Warszawa, Plac Trzech Krzyży 4.**

I. Wykłady wspólne dla wszystkich oddziałów:

1. Anatomja i fizjologia.
2. Higiena szkolna.
3. Psychologia pedagogiczna.
4. Socjologia pedagogiczna.
5. Psychopatologia dziecka.
6. Zasady wychowania w internatach.
7. Gimnastyka, gry i sporty.
8. Slōjd i metodyka slōjdu.
9. Psychologia mowy i rozwój mowy.
10. Zboczenia mowy i ich leczenie.

II. Wykłady specjalne w oddziałach.

A. Oddział nauczycieli dla głuchoniemych.

1. Fonetyka ogólna
2. Dydaktyka głuchoniemych.
3. Dzieje nauczania głuchoniemych.
4. Rysunki i metodyka rysunków.

B. Oddział nauczycieli dla dzieci ociemniałych.

1. Psychologia ociemniałego.
2. Dydaktyka ociemniałych.
3. Dzieje i organizacja szkolnictwa dla ociemniałych.
4. Śpiew i metodyka śpiewu.

C. Oddział nauczycieli dla dzieci moralnie upośledzonych.

1. Psychopedagogja dzieci moralnie zaniedbanych.
2. Prawodawstwo i sądy nieletnich.
3. Dzieje i organizacja wychowania nieletnich przestępców.
4. Rysunki i metodyka rysunków.
5. Śpiew i metodyka śpiewu.

D. Oddział dla nauczycieli dzieci upośledzonych umysłowo.

1. Dydaktyka upośledzonych umysłowo.
2. Dzieje i organizacja wychowania upośledzonych umysłowo.
3. Rysunki i metodyka rysunków.
4. Śpiew i metodyka śpiewu.

Zajęcia praktyczne dla wszystkich oddziałów.

1. Hospitacje w odpowiednich szkołach ćwiczeń.
2. Zebrania seminaryjne.
3. Zwiedzanie odpowiednich szkół i zakładów wychowawczych.

Marja Grzegorzewska.

Konfiguracja czaszki a inteligencja.

II.

Lombroso twierdzi, że wśród przestępców kryminalnych większość stanowi typ krótkogłowców. Na podstawie takiego twierdzenia wypada sądzić, że stosunek podobny dotyczy również przestępców nieletnich. Naturalnie, ta teoria naukowa, że

czaszka dziecięca w swoim rozwoju podlega nieznacznemu wydłużeniu się w danym razie nie może żadną miarą komplikować przyjętej przez nas analogii zjawisk.

Narzuca się przeto pytanie, czy znajdziemy jakąkolwiek różnicę przeciętną pomiędzy czaszką wychowńców Domu poprawczego, a czaszką chłopców szkoły normalnej.

Zaznaczą na tem miejscu, że dalekim trzeba być od tego, aby nieletnich, skazanych na poprawę, uważać jako zdeklarowanych przestępców: sąd taki w stosunku do ogółu byłby niesłusznym i poniekąd krzywdzącym; jednak, że pomiędzy nimi jest pewien procent jednostek zwyrodniałych, to nie podlega kwestji. Któż ich bowiem lepiej może znać odemnie: wszak w przeciągu lat przeszło ośmiu — jako kierownik Domu poprawczego — jestem nieodstępnyim ich opiekunem i wychowawcą. Niejednokrotnie miałem sposobność zaobserwować wśród nich objawy degeneracji natury zarówno odżywczej, rozrodczej, jak i intelektualnej. Z zainteresowaniem śledziłem nieraz ekscentryczne objawy ich duszy, lubującej się niejako w specyficznych wybrykach; starałem się poznać i zgłębić rodzaj i charakter ich — impulsywności, jako wady wśród nich pospolitej, a będącej źródłem wielu przewinień. W rezultacie przychodziłem zawsze do przekonania, że są to organizmy dotknięte w funkcjach zasadniczych i jako takie, zdolne do podobnych nieumotywowanych pozornie ekscesów, bądź czynnych, bądź słownych. Jezeli, zgodnie z teorią szkoły biologicznej, występек jest uważany jako wynik działania sił organicznych podług praw fizjologicznych, to w teorii tej widzimy jedyne uzasadnienie wyrafinowanych czynów przestępcy, jako ekspresji jego patologicznego procesu myślenia.

Dla pobieżnego określenia charakterystyki niektórych tego rodzaju jednostek przytaczam krótkie ddiagnozy, które były im w swoim czasie wystawione na żądanie władz więziennych.

1. Klasyczny moral insanity, umiejący dekorować się w szate pruderji. Skłonny do afektów patologicznych. Umysłowo zdolny. Temperament choleryczny.

2. Osobnik pełen apatii. Reakcja intelektualna powolna i bardzo słaba. Zboczenia w sferze naczynio-ruchowej: drżenie mięśni twarzowych.

3. Istota dotknięta abulją. Ofiara podnieć zewnętrznych. Intelektualnie ograniczony. Patologiczne skłonności do emocji.

4. Cynik. Zamiłowanie do kradzieży. Skłonności impulsywne, graniczące ze stanem perturbacji i furji. Umysłowy debil. Temperament choleryczny.

5. Niedorozwój fizyczny i umysłowy. Podkretyń. Psychopata seksualny. Istota bez woli i energii. Ultraflagmatyk.

Co do powyższych ddiagnoz, to muszę zaznaczyć, że przede wszystkim są one indywidualnie autentyczne, a następnie stawiane nie inaczej, jak na podstawie bezpośrednich obserwacji, badań i faktów. Jako jeden z charakterystycznych przejawów indywidualności osobniczej pozwolę sobie przytoczyć taki naprzykład incydent z dziejów zakładu poprawczego. Prowadzę poga-

daną etycznie-moralną. W klasie panuje cisza i pożądany nastrój. Zwróciłem jednemu z wychowalców w sposób subtelno-pedagogiczny uwagę ze względu na niezupełnie przyzwoitą postawę jego figury w pozycji siedzącej. Z tego powodu drugi słuchacz pod adresem strofowanego z niewinnym uśmiechem powiedział: „głupi”. Strofowany błyskawicznym ruchem łamie nogę od stojącego tuż taboreta i tak uzbrojony rzuca się wymierzać razy koledze, skąd padło słowo „głupi”. Interwenjowali w tej chwili sąsiedzi, ale nim go rozbili, zdołał skrzywdzić napadniętego. Zaledwie po paru minutach z trudem udało mi się przerwać stan zamroczenia furjaty o tyle, że mógł po odzyskaniu świadomości odpowiedzieć, gdzie i w jakim otoczeniu się znajduje. Otóż diagnoza takiego osobnika brzmi: „skłonności impulsywne, graniczące ze stanem perturbacji i furji. Zdaje się, że określenie to wolne od jakiegokolwiek domieszki subiektywizmu, a tembardziej przesady. Nie mniej obiektywne muszą być i inne oceny.

Wymienione ułomności i zboczenia są dość popularne wśród tego środowiska. Niektóre jednostki mogą stanowić ciekawą i cenny materiał dla obserwacji i badań psychologa.

Z pośród wymienionych wad i ułomności chcę zwrócić uwagę na te, które dadzą się zaliczyć do kategorii moralnych. Otóż czy te ich wady natury moralnej, a raczej moralno-fizjologicznej, jak na przykład: pruderja, animozja, impulsywność, abulizm, skłonności do perturbacji i furji, dadzą się zaliczyć do przyzwyczajęń i nałogów nabytych, do cech osobniczych o charakterze socjalnym czyli środowiskowym? Nie. Przeciwnie, są to ułomności wrodzone, czyli biologiczne. A zatem mamy do czynienia z regresją czy zwyrodnieniem w większym lub mniejszym stopniu. Czy te moralno-biologiczne zboczenia nie stanowią pewnej paraleli z ewentualnymi zmianami organiczno-ustrojowymi czaszki. — Oto pytanie zasadnicze niniejszej części mojego referatu.

Z ogólnej liczby 714 zbadanych kranjometrycznie wychowalców biorę 264 w wieku od 11 — 15 i wymiary ich porównywanym z takimiż wymiarami, dotyczącymi chłopców Zawiercia. Porównania dają nam możność ułożenia następującej tablicy.

Chłopcy Zawiercia					Wychowanci domu poprawczego			
Wiek	Wzrost objętość	Średnica przedczo- tylna	Średnica po- przezna	Wskaźnik	Wzrost objętość	Średnica przedczo-tylna	Średnica poprzeczna	Wskaźnik
11	86	17,2	15,0	8721	6	17,3	14,7	8497
12	142	17,2	15,0	8721	28	17,5	14,8	8400
13	108	17,6	15,1	8579	31	17,6	14,8	8409
14	85	17,6	15,1	8579	78	17,7	15,0	8531
15	34	17,9	15,2	8491	121	17,8	15,1	8483
	455	17,5	15,1		264	17,6	14,8	

Postrzegamy tu przede wszystkim, że różnica długości głowy porównywanych grup jest względna, wahająca się to w jedną, to w drugą stronę. Ogólne zaś średnie, mianowicie:

$$\frac{17.2+17.2+17.6+17.6+17.9}{5} = 17.5$$

$$\frac{17.3+17.5+17.6+17.7+17.8}{5} = 17.6$$

wykazują nieznaczną przewagę pod tym-względem wychowanców domu poprawczego.

Następnie konstatujemy ten fakt, że wychowañcy ci pod względem szerokości czaszki w porównaniu z chłopcami normalnymi zajmują stanowisko upośledzone. — Różnica stanowi $(15.1 - 14.8 =)$ 3 mm. na korzyść grupy chłopców normalnych. Wskutek tych wymiarów i wskaźnik czaszkowy chłopców Zawiercia jest nieco większy od wskaźnika wychowanców, którzy pod tym względem zdradzają pewną tendencję dolichocefalii (długogłowa).

Teoria zatem Lombrosa nie tylko się nie sprawdza na naszym gruncie, ale przeciwnie spotykamy tu zjawisko wprost odwrotne, mianowicie: wśród naszych nieletnich przestępców, wskutek pewnego ich upośledzenia pod względem szerokości głowy, przeważa typ czaszkowy nie krótkogłowców, jak znaleziono wśród przestępców włoskich, lecz długogłowców.

Na podstawie poprzednio wysnutych wniosków mogę twierdzić, że mniejsza od normalnej szerokości czaszki wychowanców domu poprawczego znajduje się w stosunku prostym do miernej ich inteligencji.

Ze wychowañcy ci stoją niżej pod względem rozwoju umysłowego od dzieci szkoły normalnej wogóle, to stwierdzam na podstawie ośmioletniej ich obserwacji i niejednokrotnych badań psychometrycznych. Tego również o nich jest zdania prof. Hamczyk, który przed kilkoma laty systematycznie badał ich zdolności umysłowe.

Czy regresja szerokości czaszki, nieletnich przestępców wogóle pozostaje w jakimkolwiek organicznym związku z ich niedorozwojem moralnym — na to kategorycznie odpowiedzieć trudno i, zdaje się, kwestja ta na długo jeszcze pozostanie hipotezą. Dziś jedynie możemy argumentować, że jeżeli wychowañcy domu poprawczego są mniej inteligentni od dzieci normalnych, to znaczy, że niedorozwojowi intelektualnemu właściwy jest niedorozwój moralny. W rezultacie rozumowań logicznych narzuca się wniosek następujący: jeżeli pomiędzy niedorozwojem moralnym, a upośledzeniem szerokości czaszki trudno dopatrywać się związku organicznego, to istnieje niezawodne związku przyczynowy, związek pośredni. Dana grupa osobników o wąskiej czaszce jest mniej inteligentną, a jako taka, jest występną czyli upośledzoną moralnie.

Pozostał wreszcie do zanotowania ten fakt, że w liczbie 264 badanych nieletnich przestępców okazało się sześć przypadków zniekształcenia czaszki czyli krzywogłowie (plagiocefalia), co stanowi 2·3 %.

Zniekształcenie pierwsze polegało na pewnej asymetrii ciemienia. Osobnik z tą głową, skazany do domu poprawczego za kradzież, całem swoim postępowaniem nie dostarczył najmniejszych dowodów przynależności do upośledzonych moralnie.

Drugi dotknięty asymetrią potylicy wraz ze skoljozą, umysłowy debilik, pod względem moralnym kleptomani.

Trzeci osobnik (znaczna asymetria kości potylicowej) o wymiarach kranjometrycznych dość normalnych (17·4; 14·8; 8506) miał nieszczęście być skazanym za bierny współudział w zabójstwie własnej macochy.

Trzej ostatni odznaczali się pewną nieprawidłowością kości skroniowych. Pod względem moralnym stanowili typ istot biernych, ulegających cudzej zarówno dobrej jak i złej woli.

Jakkolwiek te odosobnione i nieliczne stosunkowo objawy deformacji czaszki nie mogą służyć za analogję twierdzeń Broca, Bordiera, Manouviera o znalezieniu obecności zniekształcenia głowy u przestępców francuskich, to jednak stwierdzić trzeba ten fakt, że u chłopców normalnych przykładów asymetrii czaszki znajdziemy bez porównania mniej, bo zaledwie około 0·4 % i to nie zawsze.

* * *

Reasumując wszystkie powyższe spostrzeżenia, podkreślamy następujące katagoryczne wnioski.

1) Nieletni przestępcy, wskutek pewnego upośledzenia pod względem szerokości czaszki w porównaniu z chłopcami normalnymi, stanowią typ antropologicznych długogłowców.

2) Twierdzenie powyższe z teorią Lombrosa stanowi wyraźną sprzeczność.

3. U chłopców występnych znajdujemy większy odsetek asymetrii czy deformacji czaszki, niżeli u normalnych czyli różnica pod tym względem pomiędzy temi grupami, chociaż nieznaczna jednak podług mnie istnieje niezawodnie.

Na zakończenie niniejszego sprawozdania dodam, że dowodzeń moich i wniosków stąd pochodzących bynajmniej nie uważam za nieomyłne, a tembardziej ostateczne — ale niejako za wstęp do systematycznych studiów kranjometrycznych, które, jak sądzić należy, będą niebawem przedsięwzięte zarówno przez pedagogów jak i lekarzy szkolnych. Tych studiów bowiem wymaga sprawa pierwszorzędnej doniosłości, sprawa wszechstronnego poznania dziecka“.

F. Jaros.

Siły twórcze dziecka.

(The Creative Self-Expression of the Child). Sprawozdanie z referatów i konferencji wygłoszonych na kongresie Bratniego Związku dla nowego wychowania, w Calais w 1921 r.¹⁾

Z referatów, wygłoszonych na międzynarodowym zjeździe w Calais przez najwybitniejszych pedagogów współczesnych, wyłania się kilka zasadniczych pytań, na które odpowiedzieć mają zespolone wysiłki wychowawców i nauczycieli, pracujących nad ukształtowaniem człowieka przyszłości, nad wyzwoleniem sił i zasobów, które w dzisiejszych stosunkach nie mogą się w pełni rozwijać.

Pytania te sformułować można następująco: 1) Czy narody, które w wojnie światowej zdobyły się na bohaterskie czyny dla obrony ojczyzny, zdolne są poświęcić równą sumę energii dla dobra dzieci swoich, dla stworzenia im lepszych warunków wzrostu i rozwoju?

2) Jakiemi środkami ma się posługiwać nauczyciel, by rozbudzić w dzieciach poszanowanie dla wszelkich istot żyjących — co w następstwie swem zniszczyłoby zarzewie wojen?

3) Jak rozwijać w wychowankach poczucie braterstwa i solidarności, wiążące członków wielkiej ludzkiej rodziny, jak zdążyć do uspołecznienia młodzieży.

4) Co i jak robić należy, by przepoić młode pokolenie przeświadczeniem o wyższej wartości dóbr duchowych nad materialnymi, by spotęgować w niem siły duchowe?

5) Jak poznawać, odczuwać i wyzwalać siły twórcze drzemiące w dziecku, by nie zmarnowały się żadne zdolności, nie zniszczyły żadne właściwości indywidualne, z zespołu których tworzy się harmonia życia?

6) Jak przełamywać przesady, usuwać ciemnotę tamującą pochód ku światłu, utrudniającą pracę wychowawców i nauczycieli?

W kole powyższych pytań i zagadnień obracały się dyskusje kongresu w ciągu dwóch tygodni, zbliżali i porozumiewali się ze sobą przedstawiciele różnych narodów, podawali sobie wzajemnie wyniki własnych badań i doświadczeń. Mimo indywidualnych różnic i różności poruszanych tematów, stwierdzić można, że to ich jest wspólne, że w świecie całym, na różnych stopniach nauczania, podobne przejawiają się prądy, dążenia, kierunki. Najwięcej uwagi poświęcono szkolnictwu powszechnemu, jako że poprzestaje na niem 95% ogółu dzieci, a zaledwie 5% korzysta ze szkół średnich i wyższych.

Owem tłem wspólnem, na którem rozwijały się obrady kongresu, to przeświadczenie, że w każdym dziecku są zasoby sił podświadomych, ukrytych — wyzwolenie ich i należyte zużytkowanie mogłoby nieskończenie powiększyć sumę energii społecznej, podnieść intensywność życia poszcze-

¹⁾ Wydawnictwo Związku bratniego dla nowego wychowania". Londyn. Wydaje pismo: „Nowa era”.

gólnych jednostek i całych narodów. Wychowawca winien docierać do najgłębszych warstw istoty dziecka, dążyć do harmonii z siłami wiecznymi, co spoczywają na dnie jego duszy, winien wedle słów Jamesa „wyzwalać jaźń wyższą w człowieku“. Trudne to zadanie i należyście doń przygotować się trzeba. Człowiek jest istotą pełną zagadek, tajemnic, powikłań — nie łatwo przeniknąć go, zrozumieć, znaleźć sposoby, stworzyć warunki, w którychby właściwości jego natury mogły się w pełni przejawiać. Właczać go nie należy w żadne teoretyczne, choćby najracjonalniejsze systemy, ale obserwować, badać i z doświadczeń przeprowadzanych sumiennie, ostrożnie wysnuwać wnioski.

Ostrej krytyce poddano stare systemy, co tłumią bujne życie dziecka, poddając różne indywidualności jednej i tejże samej szablonowej resursze. Stwierdzono fakt, że uczymy dziś zawczesnie i za wiele, nie liczymy się z umysłowością dzieci, przepętniamy ich umysły formułami i wiadomościami mało dostępnymi dla ich wieku.

Wyłaniające się nowe kierunki określić się dają rozbrzmiewająca już wszędzie nazwą szkoły pracy, szkoły czynnej, (*L'Ecole Active*) przeciwstawiającej się zasadniczo biernemu podawaniu uczniom gotowej już wiedzy. O szkole takiej mówili twórcy jej i kierownicy, mówił Dr Adolf Ferrière, Dr Decroly, panie A. Hamaïde i Beatrycze Ensor. Szkoły takie powstają po wsiach, zdala od zgiełku miejskiego i stanowią jakoby doświadczalne laboratorja. Wszelkie zajęcia opierają się w nich na znajomości psychiki dziecięcej, są ściśle przystosowane do właściwości każdego wieku. Uczniowie wdroyć się mają do samodzielnej pracy, podejmować indywidualne i zbiorowe wysiłki, poznać mają siebie samych i otaczające ich środowisko. Wymaga się od nich nie tyle spokoju i karności, ile inicjatywy i pracy. Nauka odbywa się wszędzie, w klasie, podwórzu, ogrodzie, w polu, na ulicy, w bibliotekach i warsztatach, w gmachu szkolnym i na wycieczkach. Zniesiony jest dotychczasowy rozkład godzin i podział przedmiotów, brak stałego programu i stałej naprzód sformułowanej metody. Nauka jest skoncentrowana. Często przez cały miesiąc dzieci zajęte są tylko dwoma przedmiotami, często całe ranki schodzą na doświadczeniach chemicznych i fizycznych, całe dnie na wycieczkach, na zbieraniu okazów, poznawaniu nowych miejscowości. Uczeń może swobodnie oddawać się pracy nad ulubionym przedmiotem, np. nad historją — przygotowaniem do niej będą lekcje o czasie.

Nauczyciel mało mówi, nie wykłada, nie podaje gotowych twierdzeń ani wiadomości — robi doświadczenia, organizuje pracę uczniów, wskazuje jak obserwować, zbierać, klasyfikować przedmioty i zjawiska. Dr Decroly, w referacie swoim podał następujący zarys programu, stosowanego w jego zakładzie.

1) Dziecko i jego potrzeby:

- a) potrzeba pożywienia,
- b) potrzeba walki z niesfornością własnej natury,

c) potrzeba walki z nieprzyjaciółmi i grożącym zewsząd niebezpieczeństwem, d) potrzeba ruchu, czynu, pracy, odpoczynku i solidarności koleżeńskiej.

2) Dziecko i środowisko, w którym żyje:

- a) dziecko i rodzina,
- b) dziecko i szkoła,
- c) dziecko i społeczeństwo,
- d) dziecko i zwierzęta,
- e) dziecko i rośliny,
- f) dziecko i ziemia (woda, powietrze, kamienie),
- g) dziecko i słońce, księżyc, gwiazdy.

Dzieci pracują w klasie, ogrodzie, warsztacie, sporządzają narzędzia, obserwują świat otaczający, spisują w zeszytach wrażenia swe i wyniki doświadczeń, rysują, malują, wycinają, sporządzają katalogi, klasyfikują wycinki, obrazki, zbiory przyrodnicze, przyozdabiają klasę. hodują zwierzęta i rośliny¹⁾. Dzieci organizują przedstawienia teatralne, zbiorowe śpiewy, deklamacje, wycieczki i t. p. Prowadzona w ten sposób nauka budzi zainteresowanie, wydobywa siły twórcze zarówno z nauczycieli, jak z uczniów, zniewala ich do podejmowania coraz nowych wysiłków, do przełamywania trudności. Zniesione są wszelkie egzaminy, zastępują je oceny zdolności umysłowych, wartości moralnych i prac wykonywanych przez uczniów. Szkoły pracy uznają korzyści płynące z samorządu szkolnego — wprowadza on do wychowania pierwiastki wolności i odpowiedzialności, wyrabia charaktery. Samorządne grupy, złożone np. z 12 uczniów lub uczenic, pod opieką jednego z członków Rady nauczycielskiej, nadają sobie nazwę i wybierają cnotę, w której specjalnie chcą się ćwiczyć, np. grupa słoneczna pogodę i radość, grupa współczująca litość i miłosierdzie i t. p.

Na kondresie w Calais podnoszono wartość czytania życiorysów wielkich ludzi — budzą one cześć dla bohaterstwa, zachęcając do naśladownictwa. W sprawie religijnej zaznaczyło się dążenie do odczucia i uznania religii powszechnej, jednakiej dla wszystkich, będącej wyrazem tęsknoty człowieka do prawd wiecznych, a nieziemnych.

Oprócz powyżej wymienionych poruszano jeszcze wiele doniosłych zagadnień — omawiany był obszernie ruch harcerski; jego społeczne i etyczne wartości — omawiany stosunek sztuki do dziecka i koedukacja. Licznym był udział kobiet, zaznaczono też niejednokrotnie, że kooperacja obydwóch płci jest niezbędną do przeprowadzenia dzieła reformy.

Kongres stwierdził, że stoimy u progu nowej ery w pracy wychowawczej i nauczycielskiej, że rzuca się dla przyszłości... Świta już w wielu umysłach, kiełkują myśli i hasła, z których korzystać będą idące po nas pokolenia. *Helena Witkowska.*

¹⁾ Na wystawie w Londynie w 1908 roku, można było oglądać ciekawe prace, np. plastyczne przedstawianie historii Robinzона Kruzoe, popularnych legend i bajek.

Międzynarodowy Kongres Wychowania Moralnego.

Głęboka przepaść ściele się między życiem a teorjami, głoszonemi przez moralistów wszystkich wieków i ludów — tak różnem jest życie od owych prawd prostych, które gdzieś, w głębiach sumienia biorąc początek, niejednokrotnie formułowane i nakazywane bywały — tyle wszędzie zła w najrozmaitszych przejawach i postaciach, że wielu zwątpiło już czyli zło to da się kiedykolwiek usunąć, czyli nie jest ono zjawiskiem koniecznem, związanem nieodłącznie z bytem człowieka na ziemi?... Buckle, autor słynnej w swoim czasie „Historji cywilizacji Anglii“ twierdził, że człowiek w biegu wieków staje się coraz rozumniejszym, ale wcale nie lepszym...

Trudne zagadnienie „lepszego człowieka“, zagadnienie urabiania młodych dusz wedle ideału dobra, podjęli pedagogowie współcześni. W przeświadczeniu, że przyszłość inną być może od przeszłości i teraźniejszości, że świadoma, wyteżona, zbiorowa praca przynieść może pożądane owoce, nie cofają się oni przed wysiłkiem w tej dziedzinie, szukają dróg, metod, środków... Dla porozumiewania się ze sobą, dla zespolenia możliwie największej sumy indywidualnych usiłowań, dla udzielania sobie nawzajem wyników swoich doświadczeń, organizują kongresy międzynarodowe dla spraw wychowania moralnego. Pierwszy taki kongres odbył się w Londynie, w 1908 r., drugi w Hadze w 1912 r. Udział w nich brali i Polacy — z ust ich, w Londynie, rozległ się głos protestu przeciwko martyrologji polskiego dziecka.

Kongres III zwołany został do Genewy, odbyć się ma w ojczyźnie twórcy „Emila“, w dniach od 28 lipca do 1 sierpnia br., pod protektoratem władz federalnych szwajcarskich i władz kantonalnych rzeczypospolitej genewskiej. Zadaniem kongresu jest wytworzenie organizacji, któraby pracowała nad wychowaniem moralnem młodych pokoleń, zespałała w jednym, wspólnym wysiłku ludzi różnych ras, narodów i wyznań. Kongres nie stoi na stanowisku żadnej klasy społecznej ani stronnictwa politycznego — każdy, kogokolwiek niepokoją lub zajmują zagadnienia wychowania moralnego, może na nim przemawiać, może wypowiadać swobodnie swe przekonania osobiste i porównywać je z przekonaniami innych; bez względu na to jaką jest jego narodowość i religja, jakeimi poglądy filozoficzne i społeczne.

Kongres zwołany został przez Komitet wykonawczy międzynarodowy, na czele którego stoi Anglik, Fryderyk Połlock. Oprócz Anglii reprezentowane są w nim: Stany Zjednoczone, Indje, Francja, Włochy, Niemcy, Rosja, Szwajcaria, Belgja, Holandja, Węgry. Do komitetu należą ludzie tak wybitni jak: Ferdynand Buisson, Leon Bourgeois, Rudolf Eucken, Dr G. Kerschensztein, Wiliam Foerster, H. Höffding i wielu innych. Przewodniczącym komitetu genewskiego, któremu przypada w udziale organizacja kongresu, jest Dr Adolf Ferrière, kierownik Biura międzynarodowego dla nowego szkolnictwa, profesor Instytutu

Jana Jakóba Rousseau'a. Do komitetu należą przedstawiciele genewskiego uniwersytetu i szkolnictwa, przedstawiciele stowarzyszeń pedagogicznych i artystycznych, a także delegatka międzynarodowej Ligi Kobiet dla pokoju i wolności, Małgorzata Gobał.

Komitet międzynarodowy, w odezwie do społeczeństwa, przypomina ogrom wstrząśnien materialnych i moralnych, jakie spowodowała wojna, wzywa do pracy konstrukcyjnej, do budowania podwalin lepszej przyszłości. W związku z przeżytemi wypadkami, w odczuciu najistotniejszych potrzeb społeczeństwa, Komitet na porządku dziennym III Kongresu dla spraw wychowania moralnego, stawia następujące tematy: 1) Nauczanie historii w oświeceniu międzynarodowym, 2) Solidarność a wychowanie. Tematy to ważne i aktualne — chwila obecna kształtuje przyszłość, a jednocześnie jest wynikiem przeszłości. Znajomość praw rządzących rozwojem narodu ludzkiego, znajomość historii niezbędną jest tym wszystkim, którzy bieg jej dalszy kierować chcą w łóżysko sprawiedliwości. Niemniejszą doniosłość ma kształcenie uczucia solidarności w młodzieży — nauczanie teoretyczne tu nie wystarczy, trzeba przykładu, trzeba żywego czynu, by z ruin i gruzów dnia dzisiejszego zbudować lepszą przyszłość.

Podane poniżej przykłady wskazują, jak pojmuje Komitet tematy przedłożone kongresowi do dyskusji. Odnośnie do zagadnienia historii brzmiały one następująco: Stopniowe rozszerzanie widnokręgu dziejowego od historii najbliższej okolicy, do historii narodu i ludzkości. Pogodzenie ideałów narodowych i obywatelskich z duchem wszechludzkiego braterstwa. Poinoc wzajemna w zaraniu cywilizacji. Dzieje rządów i dzieje narodów. Dzieje pracy. Dzieje wolności. Historia w przystosowaniu do różnych stopni nauczania szkolnego. Prawda historyczna w podręcznikach szkolnych i t. p.

Przy omawianiu solidarności poruszane, będą następujące zagadnienia: Idea solidarności w nauce moralnej. Pomoc wzajemna w rodzinie. Sposoby przeciwdziałania kultowi pieniądza w rodzinie i szkole. Spółdzielczość w szkole (pomoc w nauce). Praca ręczna na usługach zbiorowości. Gminy szkolne. Ligi dobroci. Harcerstwo. Czerwony krzyż młodzieży. Związki koleżeńskie. Obowiązki społeczne a wybór zawodu. Indywidualizm młodzieży a ideały służby społecznej i t. p.

Podając do dyskusji dwa zaledwie tematy, Komitet kierował się chęcią ich pogłębienia, ich możliwie najwyszczególniejszego ujęcia, z któregoby wnioski praktyczne wyprowadzić można.

Regulamin kongresu przewiduje wykłady na tematy ogólne („Rapports“) i specjalne („Memoires“) zapraszanych przez Komitet organizacyjny prelegentów, oraz przemówienia („communications“) członków kongresu na tematy, postawione na porządku dziennym. Przemówienia muszą być zawczasu zgłaszane do Komitetu organizacyjnego, który stanowi o ich przyjęciu.

Wykłady będą drukowane i rozesłane członkom kongresu.

Streszczenia przemówień zostaną włączone w „Akty kongresu“, których opublikowanie zależy od możliwości materialnej.

Przemawiać można w językach: francuskim, włoskim, angielskim, niemieckim i esperanto.

W. Foerster mówić będzie o wartości nauczania historii w wychowaniu moralnym i społecznym, G. Kerschesteiner o samorządzie w szkole, K. Baden Powell o służbie społecznej młodzieży.

Przygotowuje się dla członków kongresu: czytelnia, wystawa i sprzedaż książek. Czytelnia obejmie: dzieła członków kongresu, biblioteczki pedagogiczne, zestawione na podstawie ankiety, podręczniki historii i nauki moralnej, używane w krajach reprezentowanych na kongresie, nowości dla młodzieży, uznane za szkodliwe albo za szczególnie polecane, wreszcie nowości z zakresu spraw omawianych.

Wystawa obejmie grafikony i tablice, charakteryzujące prace instytucji i zrzeszeń reprezentowanych na kongresie.

W osiemnastu państwach powstały miejscowe komitety kongresu. Mają one zjednywać mu członków, organizować narodowe wystawy publikacji pedagogicznych, budzić zainteresowanie dla zagadnień poruszanych na kongresie.

I Polska, na wezwanie Komitetu wykonawczego, postanowiła wziąć udział w pracach Genewskiego kongresu. Dnia 2-go kwietnia zorganizował się w Warszawie Komitet polski, powołując do prezydium prof. Dr. Józefę Joteyko jako przewodniczącą, Helenę Radlińską jako sekretarkę, prof. Leśniewskiego (T. N. S. W.), K. Makucha (Z. N. S. P.), S. Sedlaczka (Z. H. P.), z prawem kooptacji. Weszli doń nadto Dr Kielski i prof. Dickstein, jako przedstawiciel Komitetu jubileuszowego Komisji Edukacyjnej. Do udziału w pracach komitetu zgłosiło się wiele piewszorzędnej miary pracowników na polu naukowem, społecznym i pedagogicznym, zgłosił się Minister W. R. i O. P. Antoni Ponikowski, oraz następujące zrzeszenia i instytucje. Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P., Tow. Nauczycieli Szkół Średnich i Wyższych, Polski Związek Nauczycielstwa Szkół Powszechnych, Związek Zawodowy Nauczycielstwa Szkół Średnich, Muzeum Pedagogiczne, Związek Harcerstwa Polskiego, Rada Opieki Moralnej nad młodzieżą miasta Warszawy, Komisja Oświatowa m. Łodzi, Polskie Tow. Czerwonego Krzyża i Czerwony Krzyż Młodzieży, Liga Obrony Praw Człowieka i Obywatela, Tow. Walki ze zwyrodnieniem rasy, Sekcja Wychowania Moralnego, Tow. Wiedzy Wojskowej, Centralne Biuro Kursów dla dorosłych, Koło Wychowania Narodowego, Pol. Macierz Szk. i Państwowy Instytut Pedagogiczny. Ministerstwo Spraw Zagranicznych obiecało poparcie.

Z inicjatywy Komitetu w Warszawie tworzą się Komitety miejscowe w miastach uniwersyteckich. Ich organizacji podjęli się: w Poznaniu Dr. Ludwika Dobrzyńska-Rybicka, we Lwowie prof. L. Bykowski. W Wilnie powołany został prof. Stanisław Pigoń, w Krakowie Dr Henryk Rowid. Mają oni skupić lu-

dzi pracujących w dziedzinie wychowania moralnego, zjednać członków dla kongresu, współdziałać w ogólnych zadaniach Komitetu Polskiego.

Poszczególne prace przygotowawcze objęły Komisje. Komisja Redakcyjna (przew. Dr B. Kielski) zajmuje się wydaniem broszur francuskich, obrazujących prace polskie w dziedzinie wychowania moralnego i nauczania historii. (Zużytkowana też będzie broszura przygotowywana przez Związek Harcerstwa na Międzynarodowy Zjazd, skautowy w Paryżu). Komisja Ankiety (przew. J. Włodarski) przeprowadza, podobnie jak w innych krajach, ankietę na temat: „jakich 12 książek z dziedziny wychowania moralnego, należałoby polecić nauczycielowi do jego biblioteki osobistej lub szkolnej?” Komisja Wystawy przygotowuje polskie wydawnictwa na wystawę w Genewie; pomoc w tym względzie przyrzekła Książnica Polska Tow. N. S. W., a i inni wydawcy z pewnością jej nie odmówią. Ponadto utworzono Komisję propagandy i Komisję finansową — oznaczono wkładkę do Komitetu Polskiego, dla pokrycia kosztów organizacji, na 5000 Mk. dla instytucyj i 1000 Mk. dla osób poszczególnych. Wkładka członkowska do Komitetu Międzynarodowego wynosi 20 franków szwajcarskich.

Adres Komitetu Międzynarodowego: Suisse-Genève. Institut J. J. Rousseau. Taconnerie 5. Adres Komitetu Polskiego: Warszawa. Nowy Świat 72. Pałac Staszica, redakcja „Rocznika Pedagogicznego”. Pożądaniem jest, by nauczycielstwo polskie wzięło udział w pracach przygotowawczych do genewskiego kongresu — uświadomić sobie przy tem można wiele zagadnień dotąd zanedbanych — miały być one podjęte na projektowanym w roku przeszłym zjeździe w Poznaniu, który nie doszedł do skutku, choć program, był już ułożony i termin oznaczony. W dziedzinie, która ma być przedmiotem obrad kongresu, my Polacy moglibyśmy niejedno powiedzieć bo choć poziom naszej etyki społecznej niski jest a wysiłki indywidualne niedostateczne może dla zrównoważenia sumy zła panującego dokoła — toć około tych spraw obracała się od wieków myśl narodowa. Naród nasz, w swych najwybitniejszych przedstawicielach, przemyslał głęboko zagadnienie dobra, wierzył w jego kiedyś realizację — musi teraz powiedzieć to innym narodom i wziąć udział w podjętym przez nie wysiłku. Zadaniem zaś naszych delegatów będzie zaznajomienie ogółu z wynikami obrad genewskich. Zwrócić by należało uwagę na ogłoszoną ankietę o 12-stu książkach, które znaleźć się winny w bibliotekach nauczycielskich. Ze współdziałania tyłu na kongresie reprezentowanych narodów wytworzyć się winien zespół wielkiej wartości, wejdą doń najcenniejsze skarby z literatury świata, wszystko co najlepszego ludzkość wytworzyła w tej dziedzinie. Mogą te książki wywierać wpływ niemały na kształtowanie się myśli i woli nauczycielskiej, mogą wejść do wszystkich bibliotek i oddziaływać dodatnio na społeczeństwo, zwłaszcza, o ile dojdzie do skutku projektowana ustawa o przymusowym zakładaniu bibliotek gminnych.

Na kongresie w Genewie zapoznać możemy świat z dorobkiem naszej myśli etycznej, a także zaczerpnąć sił do dalszej pracy w tej dziedzinie. Tradycje przeszłości dziejowej, zarówno jak twórczość duchowa, nakazują dziś narodowi polskiemu, by nie był tylko biernym odbiorcą, ale czynnym współtwórcą nowego, na solidarności powszechnej, opartego życia, nad którym radzić mają ludzie „dobrej woli” zgromadzeni w Genewie.

H. W.

Ankieta w sprawie wyboru zawodu przez młodzież kończącą szkoły ogólnokształcące.

Wobec naglącej potrzeby organizacji racjonalnego wyboru zawodu wśród polskiej młodzieży, pierwszym krokiem na tej drodze jest poznanie zamiłowań zawodowych chłopców i dziewcząt kończących szkoły średnie i powszechne. Ankieta niniejsza ma na celu dostarczenie odpowiedzi na to pytanie. Dlatego zwracamy się do wszystkich szkół w kraju, bądź listownie, bądź drogą zawiadomienia w pismach, z prośbą o przeprowadzenie ankiety przed końcem roku szkolnego i o przysłanie nam materiału według oznaczonego planu najpóźniej w sierpniu 1922 r. (pod nazwiskiem autorki ankiety, Państwowy Instytut Pedagogiczny, Plac Trzech Krzyży 8, Warszawa).¹⁾

Ankieta powyższa przeprowadzona ma być przed końcem roku szkolnego tylko w ostatniej klasie (chłopcy i dziewczęta) szkół średnich i powszechnych, (przy końcu studjów) a więc praca jaka spada na każdą szkołę nie jest zbyt wielka. Mamy nadzieję, że ogół PP. Kierowników i Kierowniczek szkół nie odmówi nam swego współudziału, licząc się z potrzebami życia społecznego, do którego szkoła jest przygotowaniem. Praca ta, natury statystycznej, oparta być powinna na tysiącach odpowiedzi.

Ankieta nasza składa się z dwóch części.

Część I jest do wypełnienia przez wszystkich uczniów i przez wszystkie uczennice w danej klasie. Uczniowie pracować mogą jednocześnie, pod warunkiem jednak aby był zapewniony ścisły dozór, dający rękojmię samodzielności odpowiedzi. Cisza w klasie powinna być zupełna, wszelkie rozmowy są wzbronione. Nauczyciel zwróci się do uczniów (nic) z serdecznym wezwaniem do zupełnej szczerości, przedstawiając, że tu chodzi o zebranie danych statystycznych i że otrzymane odpowiedzi są zgoła niezależne od not szkolnych. Zwróci uwagę na konieczność zastanowienia się nad każdym pytaniem kwestionariusza i na to, że warunki ankiety wzbraniają wszelką wymianę myśli między kolegami (zankami). Poczem odczyta dwa razy głośno pierwsze pytanie; uczniowie wpiszą na przygotowanych arkuszach numer pytania i odpowiedzą nań pisemnie. Taksamo

¹⁾ Pomimo spóźnienia ogłaszamy tę doniosłą ankietę celem należytego przygotowania materiałów na rok 1923 (P. R.).

postępuje się z następującymi pytaniami. Uczeń nie powinien wiedzieć zawczasu jakie będą następne pytania. Odpowiedzi na cały kwestionariusz zająć powinny najwyżej 2 godziny. Zanim nauczyciel przystąpi do następnego pytania, czeka aż wszyscy uczniowie skończą odpowiedzi na poprzednie.

Część II wypełni nauczyciel i lekarz szkolny, i powinna być dołączona do pierwszej. Gdyby okazała się niemożność lub zbytnia trudność odpowiedzenia na wszystkie 36 pytań, to należy przynajmniej dać odpowiedzi na pytania najważniejsze a temi są: pytania 1—15, 19—24, 30—36.

C Z Ę Ś Ć I. (wypełnia uczeń).

Imię i nazwisko*), szkoła i klasa, data badania.

1. Jakiemu zawodowi chcesz się poświęcić?
2. Czy zawód ten wybrałeś z własnej woli czy pod wpływem namowy rodziców lub innych osób?
3. Od jak dawna powziąłeś to postanowienie?
4. Co cię ostatecznie skłoniło do tego wyboru?
5. Czy upatrujesz w tem swoje szczęście?
6. Po czem poznajesz, że byłbyś w stanie dobrze się wybranego fachu wyuczyć i zastosować w praktyce?
6. Czy masz zamiar dalej się kształcić? Do jakiej uczelni chcesz wstąpić i gdzie?
8. Jakie względy skłoniły cię do wyboru, tego a nie innego zawodu: 1) zamiłowanie, 2) potrzeba ustalenia sobie bytu, 3) przymus, 4) inne względy.
9. Jak się zapatrujesz na pracę zawodową w ogólności? co myślisz o pracy umysłowej i o pracy ręcznej?
10. Które z przedmiotów szkolnych lubisz najwięcej? dlaczego? które przedmioty lubisz najmniej? dlaczego?

C Z Ę Ś Ć II. (wypełnia nauczyciel).

1. Szkoła i klasa (szkoła średnia, powszechna, koedukacyjna, dokładna nazwa i adres).
2. Imię i nazwisko ucznia.
3. Data i miejsce urodzenia.
4. Wyznanie.
5. Zawód ojca.
6. Zawód matki.
7. Wychowanie rodziców.
8. Stan zamożności rodziców.
9. Czy dziecko wychowało się na wsi czy w mieście?
10. Czy uczeń jest dobrze rozwinięty fizycznie (duży, mały, szczupły, silny i t. d.)?
11. Jak jest stan zdrowia ucznia (ew. choroby)?

*) Podpisanie nazwiska wedle uznania ucznia.

12. Czy nie ma jakich anomalij fizycznych lub umysłowych (skrzywienie kręgosłupa, przepuklina i t. d.)?

13. Czy ma dobry wzrok?

14. Czy dobrze odróżnia barwy?

15. Czy ma dobry słuch?

16. Czy jest odporny na zmiany atmosferyczne i na zmęczenie?

17. Czy uprawia sporty?

18. Czy nie jest skłonny do zawrotów głowy?

19. Postępy szkolne: wybitny, bardzo dobry, dobry, średni lub zły uczeń?

20. Stopień inteligencji: wybitna, bardzo dobra, dobra, średnia lub mała inteligencja.

21. Jeśli jest opóźniony w naukach, to z jakiej przyczyny?

22. Czy ma dobrą pamięć?

23. Czy zdolny jest do skupienia uwagi?

24. Czy jest wytrwały w pracy?

25. Czy lubi pracę umysłową?

26. Czy lubi pracę ręczną?

27. Czy jest zręczny?

28. Czy ma dobrą wymowę?

29. Czy jest pilny i staranny?

30. Czy lubi życie ruchliwe, czy siedzące?

31. Czy ma inicjatywę, pomysłowość?

32. Czy się przystosowuje łatwo do zmian i nowych warunków? (nowe przedmioty, nowi nauczyciele i t. d.).

33. W jakich przedmiotach celuje, a w jakich jest najsłabszy? (wymienić wszystkie przedmioty).

34. Czy jest towarzyski, koleżeński?

35. Czy okazuje wyraźne zdolności w określonym kierunku? jakie? naukowe? literackie? artystyczne? ręczne? praktyczne?

36. Według opinii nauczyciela, jaki zawód byłby dla niego najwłaściwszy?

Prof. Dr. Józefa Joteyko

Recenzje.

La Science de l'Éducation. Prof. dr J. Demoor, dyrektor Instytutu fizjologicznego Uniw. Brukseli i T. Jonckheere, dyrektor seminar. naucz. i prof. wydz. filozof. Uniw. Brukselsk. Bruksela—Paryż 1922. Str. 430.

Praca dwóch autorów, fizjologa i psychologa, złożyła się na powstanie tej książki, dającej nam rzut oka na nowoczesną pedagogikę, opartą o ścisłe dane biologiczne, fizjologiczne i psychologiczne. Autorowie posługują się metodami nauk ścisłych, przyrodniczych, doświadczalnych (eksperyment i statystyka.)

Cel wychowania określony na wstępie: Dziecko jest istotą rozwijającą się i formującą pod wpływem dziedziczności, ćwiczenia i naśladownictwa. „Wychowujemy nasze dzieci dla twórczej pracy społecznej, dla pokoju i obrony godności ludzkiej, dla pracy ciągłej, trwałej, tworzącej z człowieka wielką, piękną, jednolitą

istotę — jednostkę wolną, radosną, świadomą siebie, umiejącą skutecznie działać w walkach ekonomicznych, moralnych i naukowych“.

Rozwój stosunków społecznych i obecna organizacja pracy sprawiają, że urzeczywistnieniem tego celu wychowawczego coraz mniej zajmuje się rodzina, a coraz więcej szkoła. Szkoła zajmuje się nie tylko nauczaniem lecz wychowaniem, warunkami zdrowotnymi, odżywianiem dzieci, leczeniem, higieną, przyjemnościami i rozwojem zmysłu społecznego u dzieci, wywiera głęboko sięgający wpływ na kształtowanie się całego społeczeństwa, taka szkoła przygotowuje dzieci na prawdę do życia.

Trudne jest zadanie nauczyciela w nowoczesnej szkole; aby mu sprostać, musi on przede wszystkim znać ogólne zjawiska życia, prawa, objawy i warunki rozwoju organizmu dziecięcego, którym ma kierować. Dają więc autorowie naprzód szeroką biologiczną podstawę swej nauce o wychowaniu.

Księga pierwsza zajmuje się budową i objawami życia komórki, zjawiskami zapłodnienia i dziedziczności, zmiennością komórek, tkanek organizmów i zjawiskami rozwoju. Przy każdym zagadnieniu przyrodniczym poruszono wynikające zeń wnioski wychowawcze. I tak przy omawianiu zmienności indywidualnej podano wyniki badań nad zmianą wagi ciała, wzrostu, odporności fizycznej i inteligencji dzieci w zależności od zmienionych warunków życia — przy rozwoju wykazano przebieg stopniowego z wiekiem wzrostu wagi ciała i wysokości u dzieci normalnych i anormalnych i t. p.

Treść księgi drugiej stanowi dokładny opis budowy systemu nerwowego i jego czynności ważnych z pedagogicznego punktu widzenia. W związku z rdzeniem pacierzowym wytłumaczono powstawanie odruchów, ich występowanie i znaczenie w życiu dziecka. W łączności z opisem półkul mózgowych i kory wyjaśniono czynności centrów wzrokowych, słuchowych, centrum mowy, znaczenie słowa przy tworzeniu pojęć abstrakcyjnych, asocjacje, pojęcia moralne, otamowania, zjawiska woli, wyobraźni, ich rolę w wychowaniu moralnem, społecznem, seksualnem. Afekty, wzruszenia (stany psycho-fizjologiczne) ich występowanie u dzieci wyjaśniono po zapoznaniu z budową rdzenia przedłużonego, który jest regulatorem wszystkich czynności organicznych życiowych. Osobny rozdział poświęcono organom zmysłów oraz ich kształceniu w szkole.

Księga trzecia zajmuje się psycho-pedagogią. Pamięć, świadomość, kłamstwo, uwaga, zmęczenie umysłowe, pomiary zdolności, zabawy dziecięce, są tam kolejno rozpatrywane, objaśniona geneza tych zjawisk, podane ważniejsze wyniki dotychczasowych ich badań. Gdy naukowe badanie i doświadczenia nie pozwalają na jasne i pewne wnioski, stawiają autorowie zagadnienie bez rozwiązania, dla zwrócenia nań uwagi wychowawców i pobudzenia do dalszych badań danej kwestji.

Księga czwarta zatytułowana: Rozwój szkoły — przedstawia właściwie cechy i dążenia belgijskiego szkolnictwa ostatniej doby. Znajdujemy tam przegląd i ocenę szkół wszelkiego typu i insty-

tucyj wychowawczych od żłóbków i poradni dla matek aż do gimnazjów, kursów dla dorosłych, szkół specjalnych dla małoletnich przestępców, dla ociemniałych, głuchoniemych i niedorozwiniętych.

Z tego krótkiego przeglądu treści widzimy, że autorowie w swej nauce o wychowaniu zebrali bardzo bogaty materiał, z konieczności więc poruszono wiele zagadnień tylko ogólnie, niewyczerpująco — technika badań zaledwie czasem nakreślona. Wielką zaletę tej książki i nowość w stosunku do podręczników używanych w naszych seminarjach stanowi szerokie, naukowe traktowanie podstaw przyrodniczych: anatomji systemu nerwowego, fizjologii, biologji, stałe wykazywanie ich ścisłego związku i współzależności z objawami psychicznymi. Uderza też, że autorowie usiłują stale oceniać zagadnienia wychowawcze z punktu widzenia ich wartości społecznej. Bardzo wiele spraw, które zwykliśmy uważać za czysto pedagogiczne staje się w ten sposób zagadnieniami społecznymi: Naprzykład: okazuje się na podstawie statystyki, że wakacje, uznane przez wszystkich pedagogów za konieczne dla wypoczynku dzieci, stają się dla biednych dzieci mieszkających w dużych miastach lub osadach fabrycznych, bardziej szkodliwe dla ich zdrowia fizycznego i moralnego niż regularna praca w szkole. Stwierdzenie tego faktu pociąga za sobą konieczność opieki społecznej nad dzieckiem miejskiem w czasie wakacji — tworzenie kolonij wakacyjnych, kolonij leczniczych i t. p.

Dobry postępowanie w nauce szkolnej możliwy, gdy dziecko nie żyje w stanie stałego znużenia, sen, jak wiadomo najskuteczniej usuwa zmęczenie fizyczne i psychiczne. Otóż statystyka belgijska wykazała, że, mimo iż szkoła i praca przygotowawcza do szkoły pozostawia dzieciom dosyć czasu na wysypianie się — stosunki ich życia domowego są tak złe, że zaledwie 54% dzieci śpią dostateczną ilość godzin w higienicznych warunkach. Inne śpią mało, lub po 2-je, 3-je lub 4-ro w jednym łóżku, co oczywiście osłabia skuteczność nocnego wypoczynku. Zatem zmiana stosunków mieszkaniowych uboższej ludności mogłaby wpłynąć korzystnie na zmniejszenie objawów zmęczenia umysłowego dzieci szkolnych. Duże poczucie sprawiedliwości społecznej objawiają autorowie przy omawianiu zasad organizacji szkolnej: szkoła ma być dla wszystkich obowiązkowa, bezpłatna i neutralna (świecka), aby była dostępną dla dzieci wszystkich klas majątkowych, wszystkich wyznań, wszystkich przekonań politycznych. Taka szkoła powszechna nauczy ludzi żyć obok siebie, poznawać różnice, które mogą ich dzielić, ale też umożliwi przyjacielskie stosunki mimo różnic wyznania lub partji; potrafi wytworzyć atmosferę zaufania wzajemnego, nauczy tolerancji, poszanowania wolności myśli i sumienia. Szkoła taka da podwaliny pod prawdziwe braterstwo obywateli jednego państwa, jakiegokolwiek dzieliłyby ich zapatrywania polityczne, filozoficzne czy religijne. (Zważmy, że autorowie są Belgami, że tam stale ścierają się wpływy walońskie i flamandzkie, a w szkołach spotykają się dzieci katolickie, bezwyznaniowe, protestanckie i żydowskie).

Dosyć dużo uwag poświęcają autorowie sprawie opieki społecznej nad dzieckiem opuszczonym, przestępnym i niedorozwinięciem. Dla jednej i drugiej kategorii żądają specjalnych, liczniejszych niż dotąd istnieją, zakładów wychowawczych. Trybunały dla dzieci mają za zadanie nie karać dziecko, lecz przez odpowiednie obejście prostować jego pojęcia, podnieść jego moralność. Przestępcy, żebracy, włóczęgi, poniżej lat 18 nie powinni być karani więzieniem lecz oddawani do odpowiednich zakładów leczniczo-wychowawczych (istniejących w Belgii od 1915 r.) Tam podzieleni na grupy wedle rodzaju zbrodni i uzdolnień, uczą się w szkole specjalnej opartej na zasadach szkoły pracy, później otrzymują wykształcenie zawodowe — w ten sposób umożliwiają się im powrót do życia w społeczeństwie. W wypadkach głębszej degeneracji pozostają na stałe w specjalnych zakładach, gdzie jednak wykonują jakąś pożyteczną pracę; degeneracja ich staje się dla społeczeństwa nieszkodliwą.

Dla polskiego czytelnika posiada książka Demoor'a i Jonckheere'a jeszcze jedną specjalną wartość. Naogół skłonni jesteśmy do ostrej krytyki wszelkich własnych instytucyj i programów, a do przeceniania obcych. Otóż po przeczytaniu tej nauki o wychowaniu, widzimy, że wiele postulatów pedagogicznych stawianych w Belgii i tam częściowo dopiero wprowadzonych w życie, jest już zrealizowanych w naszym programie szkolnym Ministerstwa W. R. i O. P. Tak n. p. uważają autorowie za konieczną reformę wprowadzenie w szkole średniej metody samodzielnej pracy uczniów, żądają wprowadzenia typu szk. śred. opartego na nauce języka ojczystego, historii, geografii i naukach przyrodniczych — żądają, by program szkoły średniej obejmował pracę ręczną i wychowanie fizyczne — to wszystko u nas już istnieje w czynie.

W szkole powszechnej zalecają gorąco, podobnie jak nasze nowe programy, konkretność w nauczaniu, metodę koncentryczną opartą na poglądzie i samodzielnej pracy ucznia — i to nietylko w nauce przyrody, geografii, matematyki, ale nawet przy nauce moralności. Wychowanie moralne powinno być wyłącznie oparte na indukcji, na przykładach i zdarzeniach z życia dziecka. Korzystać też powinna szkoła z wpływu poezji i muzyki działających silnie na uczucia dziecka. Nawet karność w początkach oprzeć należy na uczuciu i naśladownictwie, w następstwie dopiero stanie się wynikiem idei moralnych wynikających z uczucia i rozumowania. Ostrzegają autorowie usilnie przed podawaniem dzieciom jakichkolwiek twierdzeń, czyto naukowych, czyto moralnych nie zrozumiałych dobrze dzieciom. Taka gotowa formuła, nie powstała drogą pracy umysłowej dziecka, nie pobudza do dalszego rozwoju. Zatrzymuje ją dziecko mechanicznie w pamięci, posługuje się nią w mowie, ale najczęściej nie stara się nigdy już wykonać pracy potrzebnej do zrozumienia jej treści. W mózgu pozostaje nabyta formułka bez związku z pojęciami, do których umysł doszedł samodzielną pracą i powoduje dysharmonję w myśleniu. A zatem: usunąć z nauczania początkowego wszelki werbalizm, definicje, syntezę podawane na początku nauki, zanim umysł dziecka zdolny

do wytworzenia pojęcia reprezentowanego przez dane słowa czy definicje (p. nasze programy dla szkół powszechnych).

I jeszcze jedna zgodność pomiędzy postulatami „Nauki o wychowaniu” a naszymi planami szkolnymi. Autorowie występują przeciwko nauczaniu obcych języków zanim jeden, ojczysty nie jest doskonale opanowany. Dziecko uczy się języka ojczystego w ciągu lat kilku, nie systematycznie ale w miarę potrzeby. Każde nowe słowo odpowiada powstaniu jakiegoś nowego pojęcia, uczucia, czy objawu woli. Język staje się więc wiernym odzwierciedleniem pracy umysłowej i osobowości dziecka. Natomiast przy nauce równoczesnej kilku języków dziecko posiada na wyrażenie każdego z swych pojęć kilka formuł. Oczywiście nie mogą one być ścisłe, i w przybliżeniu tylko odpowiadają treści pojęć, co znów ma w następstwie szkodliwy wpływ na kształtowanie się osobowości dziecka.

Porównując postulaty pedagogiczne autorów belgijskich z dążeniami nowej pedagogii francuskiej, naszej i innych, dochodzimy do wniosku, że rozwój szkoły współczesnej przebiega podobnie we wszystkich krajach, i że podobne tendencje i prądy nurtują w całym kulturalnym świecie pedagogicznym. J. B.

Romer E. Polski Atlas Kongresowy. Lwów-Warszawa 1921. Nakładem Książnicy Polskiej T-wa N. S. W.

Przystępując do oceny prac prof. Romera, musimy nie tylko z punktu widzenia czysto naukowego rozważać nowe geograficzne dzieła, ale także zastanowić się nad obywatelskim tychże znaczeniem. Ten drugi moment dominuje w sporządzeniu Atlasu kongresowego, tego prawdziwego „czynu” wielkiego polskiego geografa, który miał być nie byle jakim atutem w rękach naszej dyplomacji. Przy omawianiu jednak jakiejś pracy nowej na polu geografii—pracy obejmującej nieraz całość ziem polskich musimy zwrócić uwagę i na naukową wartość nowych wniosków. Gdy się wejrzy w tę olbrzymią, mówczą z konieczności pracę prof. Romera i pomocników, mimowoli ostre krytyki się stępują wobec wyniku wysiłków w okresie tak trudnym do skupienia materiałów i pracowników w środowisku paryskim, czy w drugiej części w okresie rokowań w Rydze. Wyniki badań naszych problemów kresowych czy wewnętrznego życia przedstawiają dużą wartość nie tylko dla geografa i historyka polskiego. Dla przeciętnego obywatela ziem polskich Atlas może stać się źródłem wiadomości zasadniczych o normach rozwoju i współżycia grup etnicznych i gospodarczych na terenie Rzeczypospolitej.

Mozna wydzielić w Atlasie pewne grupy map wzajem się uzupełniających bądź to o charakterze historycznym, bądź gospodarczym bądź demograficznym. Te ostatnie przeważają a wpłatają się w rozważanie ludnościowe moment ich przynależności narodowej tak bardzo ważny na kresach. Cały bowiem Atlas prawie tymże kresowym zagadnieniom jest poświęcony. Wszak miał służyć w walce o dobre i pewne granice Rzeczypospolitej.

Rozwagać mapkę po mapce zbyt wiele miejsca zajęłoby w związku z konieczności recenzji. Zwróćmy uwagę na te, których nam Atlas Statystyczny nie przyniósł — na wzajemne ich związki. Będziemy się starali dać pewne wyjaśnienie i sersze uzupełnienia jakich brak w formie tekstu Atlasu.

Mapki I—V ilustrują rozbiory Polski i pośrednie organizmy polityczne polskie jak księstwo warszawskie i twory kongresu wiedeńskiego.

W następnych mapkach ujmuje Romer zagadnienia etnograficzne z wybijającą się na pierwszy plan kwestją żydowską. Znana nam nawet lepiej barwnie wykonana mapka rozszedlenia Żydów w Atlasie Statystycznym Romera, gdzie wprowadzono przy wykresie uwzględnienie czasowego powolnego przenikania żywiołu żydowskiego na ziemię Polski. Mapka odnosi się do 1910 roku — możliwe, że już za błąd ujmowałaby obecnie siłę procentowej przymieszki Żydów. Uderza nas trzymanie się silne ilościowo Żydów w terenach o niskim stopniu kultury szczególnie na Wschodzie i stopniowe zanikanie tego żywiołu ku zachodowi.

Mapka (XI) oddzielająca te grupy map od omawianych poniżej unaocznia nam plan rewindykacji terenów Polski przedłożony w Paryżu przez komitet narodowy. Jest ona oparta w dużej mierze na zasięgu bojęw 1863 r., których rozmieszczenie nader trafnie uwidoczniono na tabelce X. Zestawienie mapki XI z następującymi, które przedstawiają rozwój targów o obszar państwa polskiego w Paryżu wskazuje nam na pewne zawahania się naszego parcia ku wschodowi. Równocześnie uchwycono tu tę szczęśliwą chwilę, gdy ani terytorjum Gdańskie, ani Śląsk nie podlegały zastrzeżeniom czysto plebiscytowym albo autonomicznym.

Tablice następne aż do XXIX włącznie ułatwiają nam wniesienie w pewne objawy życia kulturalnego w Polsce i dają wyraz naszej walce na ziemiach kresowych. Jako cechę siły rozwoju naszej kultury przyjęto ruchliwość druków i prasy polskiej, rozmieszczenie zbiorów, muzeów i bibliotek w 1914 roku. Jako centra maksymalnego natężenia życia wydawniczego wybijają się: Warszawa, Lwów, Kraków. Uzupełnieniem doskonałym jest wykres odpowiedni w Atlasie Statystycznym Romera, gdzie historycznie uchwycono rozwój ruchu wydawniczego. Po nich Wilno i Poznań stanowią przejście do mniejszych środowisk wydawniczych, jak na trudne polityczne przedwojenne warunki wcale gęsto rozsypanych po ziemiach Polski. Gęsta sieć muzeów, bibliotek ma przeważnie swe źródło w inicjatywie prywatnej, nie małą też zasługę ma Polskie Tow. Krajoznawcze wszędzie zapoczątkowujące zbiory i pracę krajoznawczą. W mapkach XVI—XVII przedstawiających organizację kościoła katolickiego na kresach Wschodnich w 1913 roku uderza zanikanie wpływów katolickich na Polesiu. To błota poleskie wpływające na stępienie ruchu kulturalnego wśród ludności stanowią jakby geograficzną zaporę dla prądów od zachodu idących a tak silnie przez kościół katolicki reprezentowanych.

Trudno nam się tylko pogodzić z objaśnieniem XVII tablicy, jakoby placówki katolicyzmu na kresach wschodnich wskazywały na siłę i rozmieszczenie Polaków na terenie ziem litewskich na przykład. Zbyt wiele smutnych zbieramy obserwacji odnośnie do roli duchowieństwa litewskiego.

Następne jednak wykresy bardzo silnie przemawiają na korzyść zasięgu Polaków i kulturalnego zajęcia terenów Środkowej Litwy. A przemawiają dla tego silnie bo są wykonane na podstawie niemieckiego spisu ludności w 1916 roku, lub wyniku spisu konsystorskiego z 1908 r. (znany już z pracy Czekanowskiego wydanej w Pracach Geograficznych Romera w Książnicy Polskiej) lub wreszcie dają wyraz wynikowi wyborów w 1919 dokonanych, w których większością znaczną przeszli Polacy.

Kartograficzne ujęcie linii demarkacyjnych polsko-litewskich zawsze nam przypomina moment ciągłego mieszania się trzecich mocarstw w nasze stosunki z sąsiadami.

W naszej wędrówce po kresach wschodnich dochodzimy do ziemi chełmskiej, gdzie problem przewagi katolików zatrzymuje nas chwilowo.

Znana nam już ta sprawa z Atlasu Statystycznego. Na tejże samej karcie w małym wykresie świetnie uchwycono tendencyjnie rozsiewane plotki o pogromach Żydów w Polsce — a to w Kiszyniewie — tylko o 250 km. odległym od granic ziem Rzeczypospolitej.

Trzymamy się następstwa mapek w Atlasie i z kolei zajmujemy się rozwojem szkolnictwa na kresach wschodnich, gdzie po rewolucji rosyjskiej samokrotnie potworzyło się wiele polskich szkół. W mapkach tych mamy dowód przewagi kulturalnej naszego żywiołu na Wschodzie. A że nie ma w tej akcji w latach 1919—20 już rządowej jakichś polonizacyjnych dążeń to uwidocznia mapka XXV, w której zaznacza się wielka ilość szkół ruskich zorganizowanych przez polski zarząd Wołynia i Połola.

Przejdzie do analizy stosunków wschodniej Małopolski poprzedza mapka rozmieszczenia punktów oparcia i działania KBK. w czasie wojny. W następnych rozważaniach uderza nas silne zgrupowanie się żywiołu polskiego w obszarach centr kulturalnych czy gospodarczych.

Jest to stwierdzeniem znanego w geografii faktu, że przy pokojowym przenikaniu ludności o wyższym poziomie kulturalnym w obszary zasiedlone przez ludność mniej wyrobioną — ta ostatnia zostaje zepchnięta w tereny o gorszych warunkach życiowych np. w Małopolsce Wschodniej w Karpaty. Szczegółowa analiza szeregu mapek, w których prof. Romer broni tej ziemi mogłaby doprowadzić do całego studjum.

O ile idzie o kresy południowe i południowo-zachodnie, to wprowadził do Atlasu prof. Romer użycie atutów zdobytych przez uczonych nieprzyjaznych nam narodów do poparcia swych tez. W ten sposób uwalnia się od zarzutu jakoby punktem wyjścia jego prac była tylko polityka. Naogół získano materiał

wartościowy, bo zbierany przez zawodowych uczonych przed wojną, gdy jeszcze gorączka polityczno-terytorjalnych rewindykacji nie wpływała na fałszowanie statystyki.

Używa prof. Romer wyników prac czeskich i niemieckich uczonych. Można było dla zupełniejszego obrazu odnośnie do kresów południowych zajrzeć jeszcze do węgierskich prac statystycznych z przed wojny, Rzut oka na mapki owe poucza nas o liczbowej przewadze Polaków nie tylko na terenie odzyskanym czyto Spisko-orawskim, czy śląskim ale także w tym pasie etnograficznie polskim, który został przy Czechach i Niemcach.

Na politykę Prus na terenach zabranych rzuca dużo światła rozmieszczenie Niemców, bądźto niezależnych obywateli, bądź urzędników wreszcie kolonistów. Im dalej ku wschodowi tem więcej tych „ruskich narzutniaków“ się spotyka. W następnej mapie uchwycono moment walki, jaki niemieckiemu żywiołowi wydała rodzina polska i młodzież polska, której w szkołach ilościowo na tymże samym obszarze coraz więcej spotykamy.

Ostatnie mapki w pomniejszeniu unaoczniają przebieg obecnych naszych granic.

Kończy Atlas mapa polityczna Europy, którą tak dobrze znamy w tysiącach egzemplarzy rozchodzącą się po szkołach w Polsce.

Atlas jako całość znajduje doskonałe uzupełnienie w Atlasie statystycznym Polski prof. Romera oraz w pracach geograficznych odnoszących się do kresowych zagadnień wydanych przez Książnicę. Dopiero w tych ramach i oświetleniu treść Atlasu bardzo bogata ale nie objaśniona wyczerpująco zaczyna działać na czytelnika. Braki zewnętrzne łatwo zrozumiałe i wytłumaczalne dzięki trudnym warunkom kartografii polskiej. Bez uzupełnień zwyż wymienionych wnioski snute tylko na podstawie samego kongresowego Atlasu mogłyby być mylne. Podkreślić należy wartościowość zbiorowych prac pod kierunkiem wytrawnego geografa.

Dr St. Niemcówna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie

dla nauczycielstwa w Pucku (na Pomorzu) i w Zakopanem
urządzone staraniem Zarządu Głównego Związku Pol.
Nauczycielstwa Szkół Powsz. subwencjonowane przez
Ministerstwo Wyznań Rel. i Oświecenia Publ.

Lipiec — Sierpień 1922.

W czasie tegorocznych ferij odbędzie się II-gi Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Pucku od dnia 7 lipca do 5 sierpnia i V-ty W. K. U. w Zakopanem od 25 lipca do 26 sierpnia.

Wykłady odbywać się będą codziennie z wyjątkiem niedziel i świąt, oraz dni przeznaczonych na wycieczki naukowe

w godzinach od 9—1 w Pucku w sali Rady miejskiej (Rynek) a w Zakopanem w sali „Sokoła” (Rynek).

Cwiczenia z zakresu rysunku metodycznego, modelowania i robót ręcznych, prowadzone będą dla uczestników (czek) Kursu Szkoły Pracy w jednej z sal szkolnych.

Wycieczki urządzone będą zarówno na Pomorzu jak i w Tatrach w związku z wykładami. — Odbędą się następujące wycieczki: a) w Pucku: 1. Geograficzna nad morze (Prof. Pawłowski), — 2. Wycieczka botaniczna nad jezioro Żarnowieckie i brzeg Wielkiego morza. — 3. Do Szwajcarii Kaszubskiej w okolicy Kartuz (Prof. Rouppert). — 4. Wycieczka na połów fauny morskiej (Rektor Siedlecki). b) w Zakopanem: 1. Wycieczka geologiczna (Prof. Goetel). — 2. Wycieczka geograficzna (Prof. Smoleński). — 3. Wycieczka botaniczna (Prof. Stecki). — Nadto projektowane są jeszcze wycieczki do Gdańska (Dr Szydłowski) i na Hel dla uczestników Kursu w Pucku i kilka wycieczek w Tatry, dla uczestników Kursu w Zakopanem.

Program wykładów.

A.

II. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Pucku

(od 7 lipca do 5 sierpnia 1922)

Dział I. Filozofja — Pedagogika.

Prof. Dr Wł. M. Kozłowski (Poznań): Filozofja i pedagogika.

Dr Henryk Elzenberg (Warszawa): Etyka utylitarna.

Dr Stanisław Tynelski (Lwów): Wychowanie obywatelskie.

Dr Henryk Rowid (Kraków): Główne kierunki w ujmowaniu idei szkoły pracy.

Dział II. Geografja — Przyroda — Historia.

Prof. Dr Stanisław Pawłowski (Poznań) Z geografji Pomorza (z demonstracjami).

Prof. Dr Kazimierz Rouppert (Kraków) Roślinność Bałtyku i Pomorza.

Prof. Dr Michał Siedlecki (Kraków) Warunki życia i życie w morzu. Warunki życia — Fauna morska — Produkcja ryb morskich — Wielkie połowy morskie — Rybactwo na Bałtyku.

Prof. Dr Wacław Sobieski (Kraków): Geneza wojny światowej.

Dr Tadeusz Szydłowski (Kraków) Dzieje artystyczne Gdańska i elementarne wiadomości o sztukach plastycznych.

Helena Witkowska (Kraków): Konstytucja marcowa.

Dział III. Język — Literatura.

Prof. Jan Baudouin de Courtenay (Warszawa) Językoznawstwo i język polski — Związek historyczny języka polskiego z innymi językami słowiańskimi i arjoeuropejskimi.

Prof. Dr Kazimierz Nitsch (Kraków) Historyczna geografia języka polskiego, ze szczególnem uwzględnieniem mowy Kaszubów.

Prof. Bolesław Pochmarski (Kraków) Mickiewicz a współczesność — Anelli jako poetycka wizja duszy i ideologii Słowackiego — Romantyzm jako współczesne zagadnienie życia i poezji w Polsce.

Dział IV. Teorja i praktyka „Szkoły pracy“.

Dr H. Rowid Rozwój idei szkoły pracy.

Prof. Henryk Policht (Kraków) Rysunek metodyczny i roboty ręczne w szkole powszechnej.

Prof. Stanisław Wójcik (Kraków) Modelowanie w szkole powszechnej.

B.

V. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem.

(od 25 lipca do 26 sierpnia 1922).

Dział I. Filozofja — Psychologja — Pedagogika.

Dr Marjan Odrzywolski (Radom) Zagadnienie prawdy.

Dr. Henryk Elzenberg (Warszawa) Etyka utylitarna.

Dr Marjan Odrzywolski Życie jako rozwój świadomości.

Tenże Dynamiczne czynniki wychowania.

Dr Henryk Rowid. Prądy pedagogiczne doby obecnej.

Dział II. Geografia — Przyroda.

Prof. Dr Antoni Peretiatkowicz (Poznań). Państwo współczesne i Konstytucja.

Dr Michał Grażyński (Kraków). Zagadnienia ustroju Polski.

Prof. Dr Walery Goetel (Kraków). O powstaniu Tatr.

Dr Wiktor Kuźniar (Kraków). Z geologii Tatr.

Prof. Dr Jerzy Smoleński. Analiza krajobrazu Tatr.

Prof. Dr Konstanty Stecki (Zakopane). Życie roślin w Tatrach.

Dr Tadeusz Szydtowski (Kraków). Wiadomości o sztukach plastycznych ze szczególnem uwzględnieniem Podhala.

Dział III. Język polski.

Prof. Piotr Jaworek (Kraków). Historia języka polskiego.

Prof. Dr Kazimierz Nitsch (Kraków). O języku staropolskim i ludowym.

Dział IV. Teorja i praktyka szkoły praktyka.

Dr Henryk Rowid. Podstawy teoretyczne szkoły pracy.

Prof. Henryk Policht (Kraków). Rysunek metodyczny i roboty ręczne w szkole powszechnej.

Prof. Stanisław Wójcik (Kraków). Modelowanie w szkole powszechnej.

Informacje.

Warunki przyjęcia. Uczestnikami W. K. U. mogą być nauczyciele (ki) kwalifikowani, przyczem pierwszeństwo mają członkowie Związku Pol. naucz. szkół powsz. Zgłaszający się winni podać na który kurs i dział chcą uzyskać przyjęcie. Na dział IV-ty liczba uczestników będzie ograniczona do 35. Na pokrycie kosztów wykładów, oraz za mieszkanie (umieszczenie wspólne) i obsługę należy nadesłać 18.000 Mkp. Zgłoszenia przyjmuje **Sekretarjat Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich Kraków, Rynek 29.**

Mieszkanie. Uczestnicy Kursu w Pucku znajdą umieszczenie w tamtejszych budynkach szkolnych. Należy przywieźć poduszkę, koc i prześcieradło. — Uczestnicy Kursu w Zakopanem mają umieszczenie zbiorowe w Bursie szkoły przemysłu drzewnego i w budynku szkoły powszechnej. Pościel należy zabrać ze sobą.

Aprovizacja. Śniadań, obiadów i kolacyj dostarczać będzie w Pucku restauracja w „Domu Kuracyjnym“ (koszt dziennego utrzymania przypuszczalnie od 1000—1200 Mk). Uczestnicy Kursu w Zakopanem będą mogli korzystać z kuchni w Bursie. Nakrycie własne niezbędne (koszt dziennego utrzymania przypuszczalnie od 1000—1200 Mk).

Wpisy na oba W. K. U. trwać będą do 25 czerwca. Po skończeniu wpisów otrzyma każdy z przyjętych na Kurs legitymację (kartę uczestnictwa) i program wykładów. Wszelkich wyjaśnień udziela Sekretarjat W. K. U. do 25 czerwca włącznie od godz. 6—7 w biurach Związku (Kraków, Rynek 29, II. p.), a od 3 lipca, względnie od 24 lipca w siedzibie kursów.

Zarząd Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich.

Stanisław Oppenauer
Sekretarz

Dr Henryk Rowid
Kierownik

Kronika pedagogiczna.

Polski Komitet III Wszczęświatowego Kongresu Wychowania Moralnego w Związku z zamierzonymi pracami Kongresu w Genewie niniejszem ogłasza ankietę:

Jakich 12 książek z dziedziny wychowania moralnego należałoby polecić nauczycielowi do jego biblioteki osobistej lub szkolnej?

Oprócz książek teoretyczno-naukowych można wymienić lekturę o charakterze literackim i wydane nie tylko w języku polskim.

Pożądane jest uzasadnienie podanej listy książek.

Odpowiedzi prosimy nadsyłać w terminie do 10 lipca b. r. pod adresem redakcji „Rocznika Pedagogicznego“ Warszawa, Pałac Staszica Nowy Świat 72.

Zamówienie i zainteresowanie dzieci w wieku szkolnym do przedmiotów nauczania. W ostatnim zeszycie „Przeglądu Pedagogicznego“ w Warszawie. (Zeszyt I, r. 1922) pojawił się pod powyższym tytułem artykuł Antoniego Zochowskiego. Jest to praca dyplomowa z Wydziału Pedagogicznego Wolnej Wszechnicy Polskiej w Warszawie. Ponieważ autorowi tej pracy nie wiadomo,

że u nas prowadzono podobne badania i ponieważ mniemam, że on je „pierwszy tem chętniej” podejmuje, pozwalamy sobie zwrócić uwagę, że badania w sprawie zainteresowań dzieci do przedmiotów nauki szkolnej podjęto u nas jeszcze w r. 1912, a więc przed dziesięcią laty. Staraniem „Sekcji Pedagogicznej” Związku Pol. N. L. w Krakowie opracowano i rozესало do szkół kwestionariusz w sprawie zainteresowań dzieci polskich w zakresie przedmiotów nauki. Kwestionariusz zawierał odpowiednie pouczenia i wszystkie przedmioty obowiązkowe w szkołach ludowych i wydziałowych w Małopolsce. Odpowiedzi nadesłało przeszło 1700 dzieci — chłopców i dziewcząt. Na podstawie zebranego materiału opracowano następnie artykuł p.t. „Stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej”, umieszczony w „Ruchu Pedagogicznym” (zeszyty VII—X za wrzesień—grudzień 1918).

W sprawie wychowania według zasad antropozoficznych. Czytając artykuł H. Witkowskiej „Zagadnienia pedagogiczne w pismach teozofów współczesnych”, podaje szanownym kolegom i koleżankom do wiadomości, iż każde z niżej wymienionych dzieł antropozoficznych posiadam w 10 egzemplarzach i mógłbym je chętnie wypożyczyć do czytania pod warunkiem zwrotu. Koszta przesyłki pocztowej poniosę sam.

Dr K. Unger: „Die Autonomie des philosophisches Bewusstseins”.

Dr W. J. Stein: „Die moderne naturwissenschaftliche Vorstellungsart — die Weltausschauung Goethes, wie sie Rudolf Steiner vertritt”.

E. A. T. Stockmeyer: „Vom Gedankerkampf um die Wirklichkeit”.

Dr C. Heydebrand: „Gegen Experimentalpsychologie und — pädagogik”.

Dr K. Steiner: „Die Kernpunkte der sozialen Frage”.

Dr K. Steiner: „In Ausführung der Dreigliederung des sozialen Organismus”.

A. Heidenreich: „Jugendbewegung und Antroposophie”. — Walthier G. E. Maas, nauczyciel w Starolęce pod Poznaniem.

W sprawie organizowania i popierania wychowania fizycznego.

W uznaniu niezmierniej doniosłości należytego postawienia wychowania fizycznego młodzieży w szkole, Ministerstwo W. R. i O. P. zwraca się do Dyrekcji wszystkich szkół, by sprawę tę otoczyły jak najtroskliwszą opieką. Ministerstwo doskonale uświadamia sobie, że wobec wielkiego zaniedbania na tem polu przez rządzą zaborcze i przez niedocenianie tej sprawy ze strony społeczeństwa, polskie szkolnictwo pod tym względem posiada dużo braków. Do osiągnięcia wyżej oznaczonych zamierzeń potrzeba bowiem terenów, środków, organizacji, wyszkolonych ludzi i t. p. A jednak rozpocząć pracę trzeba jaknajprędzej i iść w tym kierunku śmiało, gdyż niejedno da się obecnie wykonać. Zwłaszcza przy dobrej woli, zapale i ofiarności nauczycielstwa, przy współdziałaniu jednostek i instytucji pozaszkolnych, mających te same cele na widoku, napewno niejedną przeszkodę można będzie pokonać i pozyskać nie tylko współpracę, lecz i środki, których państwo na razie dać nie może. Każdy wynik, który się w ten sposób osiągnie, choćby był drobny i obejmował niewiele jednostek, będzie posiadał doniosłe znaczenie dla społeczeństwa w dążeniu do poprawy jego bytu fizycznego.

Wobec powyższego Ministerstwo zwraca się z gorącym apelem do dyrekcji szkół, do opiek domowych, słowem do wszystkich, komu zdrowie młodzieży nie jest obojętne, by niezwłocznie przystąpiono do pracy, by sezon wiosenny, letni i jesienny został w całej pełni wykorzystany dla najgorętszego popierania rozwoju cielesnego młodzieży szkolnej.

Konkretnie Ministerstwo zarządza, co następuje:

1-o. Każda szkoła (w pierwszej linii chodzi tu o szkoły w miastach) winna bezwzględnie wypracować plan swej działalności w zakresie wychowania fizycznego na cały rok bieżący.

Plan winien oprócz ćwiczeń cielesnych metodycznych uwzględniać rozkład dla poszczególnych klas zabaw i gier ruchowych, gier sporowych, w godzinach szkolnych i poobiednich na wolnem powietrzu, zorganizowanie nauki pływania i kąpieli, tan, gdzie to da się skutecznie, organizację zrzeseń sportowych szkolnych, program projektowanych wycieczek w roku szkolnym, wycieczek i obozów wakacyjnych, organizację kolonij i półkolonij letnich i t. p.

2-o. W celu realizacji powyższego planu dyrekcje szkół zechcą porozumieć się z zarządami miast co do rezerwowania istniejących lub urządzania nowych boisk, z zarządami zrzeseń sportowych co do zorganizowania pomocy fachowej

przy prowadzeniu ćwiczeń, ewent. co do zdobywania funduszy na cele wychowania fizycznego, co do zdobywania placówek wakacyjnych i t. p.

Poznajcie Wilno. Akademicka Spółdzielnia Wytwórcza Uniwersytetu Stefana Batorego organizuje Sekcję Turystyczną w celu ułatwienia poznania Wilna rodakom z zachodniej Polski, oraz dostarczania pracy kolegom i koleżankom. W projekcie organizacja schroniska turystycznego, jadalni, sklepu z pocztówkami, sztychami i t. p. Oprowadzanie po mieście weźmie na siebie młodzież akademicka.

Wobec tego Sekcja Turystyczna A. S. W. Uniwersytetu Wileńskiego zwraca się do osób życzących zwiedzić Wilno z prośbą o wcześnie zgłaszanie ofert (przynajmniej 6 tygodni przed wycieczką) do Biura Sekcji Turystycznej Akademickiej Spółdzielni Wytwórczej, Wilno, ul. Wielka 54.

Organizatorzy wycieczek zbiorowych otrzymają wyjątkowo korzystne warunki.

Całą prasę polską prosimy o przedruk.

Mapka Polski w konturach. Nakładem „Płomyka”, dwutygodnika dla dzieci i młodzieży, ukazała się mapka Polski, rozmiar 35×32 cm., z oznaczeniem ostatnio ustalonych granic. Na mapce celowo zostały pominięte szczegóły, co czyni ją bardzo przejrzystą i daje podstawę do wszelkiego rodzaju uzupełnień. Dla klas niższych mapka ta nadaje się do nauki o Polsce współczesnej w ogólnych zarysach, a dla wyższych jest nieodzowną pomocą jako kontur.

Cena mapki 75 marek. Przy nabywaniu mapki wprost w Administracji „Płomyku” (Warszawa, ul. Marszałkowska 123) w ilości przynajmniej 20 egzemplarzy — cena wynosi 60 mk. za mapkę oraz 100 marek za opakowanie i przesyłkę całej paczki, gdyż w tej ilości przesyłać się będzie mapki na waiuku, co uchroni je od załamania i pogniczenia.

Pieniądże przysyłać można przez Pocztową Kasę Oszczędnościową na konto Nr 435.

Całkowity dochód ze sprzedaży mapki przeznaczony zostanie na wydawnictwo „Płomyk”.

Wolne posady. Ministerstwo W. R. i O. P. podaje do wiadomości, że wakuja stanowiska kierowników i nauczycieli Preparatorów Nauczycielskich na Pomorzu i Wołyniu. Pożądani są kandydaci i kandydatki z egzaminem wydziałowym, bądź ukończonym Wyższym Kursem Nauczycielskim oraz wybitnymi uzdolnieniami i zamiłowaniem do pracy wychowawczej. Wynagrodzenie, jak w szkołach ćwiczeń i seminarjach.

W sprawie zapobiegania przeciążeniu młodzieży szkolnej. Ministerstwo W. R. i O. P. wydało następujące zarządzenie.

a) W celu zmniejszenia liczby godzin i siedzenia w szkole i dania przez to działwie szkolnej możności korzystania z wolnych godzin popołudniowych, Ministerstwo poleca zredukować czas trwania lekcji do 45 minut.

b) W celu zapobieżenia nagromadzeniu się nadmiernej ilości pracy w pewnych dniach tygodnia oraz w pewnych okresach roku szkolnego Ministerstwo zaleca, by Dyrekcje przy układaniu tygodniowych rozkładów lekcji liczyły się z wymaganiem higieny szkolnej, a zarazem czuwały nad tem, by każdy z nauczycieli racjonalnie rozkładał materiał swojego przedmiotu na cały rok szkolny. Ułatwi to wdrożenie młodzieży do wytrwałej pracy i równomiernych wysiłków. Odnośne wskazówki znaleźć można w zbiorowym podręczniku „Higieny Szkolnej” w rozdziale pod tytuł „Higiena sposobu i organizacji nauczania”.

c) Wadliwe metody nauczania potęgują również w wysokim stopniu przeciążenie młodzieży. Gdy bowiem nauczyciel zapełnia lekcję własnym wykładem i egzaminowaniem, klasę zas całą pozostawia w bierności, zamiast pociągać ją do żywej współpracy ze sobą, wówczas na prace domowe przerzuca się zbyt wielką część wysiłku potrzebnego do zrozumienia i przyswojenia wyłożonego materiału, oraz znaczna część tych ćwiczeń, które powinny być odrobione w klasie.

d) Ze szczególnym naciskiem Ministerstwo podkreśla konieczność nieprzeciążania młodzieży szkolnej pracami domowymi, w szczególności unikania zbyt częstych i długich wypracowań, nadmiaru zadań pamięciowych, oraz konieczność nie zadawania dodatkowych lekcji

na dni świąteczne i ferje. Ministerstwo uważa za rzecz bardzo pożądaną, by przynajmniej w ciągu pewnych okresów wszyscy nauczyciele notowali w dziennikach klasowych, ile przypuszczalnie czasu zużyć ma uczeń średnio zdolny na przygotowanie zadanej do domu pracy. Wiadomości te ułatwią możliwie równomierne rozkładanie pracy domowej na poszczególne dni tygodnia.

e) W każdej klasie należy na jeden dzień tygodnia zadawać prace domowych ograniczyć do minimum, a to dlatego, ażeby w przeddzień Dyrekcja szkoły w porozumieniu z nauczycielem ćwiczeń cielesnych mogła zorganizować dla tejże klasy odpowiednio do pory roku popołudniowe zabawy i gry ruchowe, jako zajęcia obowiązkowe. Do tych celów wykorzystać można dziedziniec szkolny, wolny plac, lub większe boisko w ogrodzie publicznym.

f) Ponieważ przeciążenie młodzieży wynika również z niedostatecznego jej przygotowania do przerabiania odpowiedniego programu, przeto Ministerstwo zaleca staranne kwalifikowanie młodzieży przy promowaniu i przy egzaminach wstępnych, aby do wszystkich klas wchodziła młodzież istotnie przygotowana, bo tylko wtedy ciężar pracy szkolnej nie będzie przewyższał zasobu jej sił umysłowych.

g) Zaleca się też Dyrekcjom szkół zwracanie uwagi rodziców, by unikali przeciążania młodzieży przez dodatkowe nauczanie w domu drugiego języka nowożytnego. Ministerstwo, redukując w programach liczbę języków obcych dało wyraz konieczności unikania przeciążania wynikłego nie tylko z nadmiernej liczby godzin szkolnych, lecz i z rozpraszanja umysłu na zbyt dużą liczbę przedmiotów.

h) Wreszcie ze względu na to, iż przeciążenie ucznia lekcjami wypływać może z nieracjonalnego sposobu pracy n. p. z nieumiejętności skupiania uwagi, ze zbyt częstych lub zbyt rzadkich przerw w nauce domowej, z niewłaściwego wyboru czasu na naukę, z zachowania wadliwej pozycji przy czytaniu i pisaniu, z nieodpowiednich warunków higienicznych i t. p. Ministerstwo zaleca lekarzom szkolnym i wszystkim nauczycielom udzielanie uczniom przy każdej sposobności wskazówek co do tego, w jaki sposób w domu uczyć się mają, by praca ich była jaknajbardziej wydajna. Sprawę tę we właściwy sposób należy oświetlać również na konferencjach z rodzicami. Dla tych grup młodzieży, która nie posiada w domu odpowiednich warunków do pracy, zaleca się udzielanie na przygotowanie zadań domowych lokalu szkolnego lub wyszukiwanie na ten cel specjalnego pomieszczenia.

Czasopisma pedagogiczne.

Szkoła Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P., pod redakcją *Dra Zyg. Ziemińskiego*. Treść zeszytu I. za r. 1922: Harcerstwo wśród młodzieży wiejskiej (*St. Sedlaczek*). — Oświata polska na Rusi w czasie wielkiej wojny, II (*J. Kornecki*). — Z postulatów naszego wychowania (*L. Z.*). — Plan obserwacji cech indywidualnych ułożony przez A. Łazurskiego (podat *Z. Ziemiński*). — Ankieta na temat „Objawy życia społecznego w klasie szkolnej” (*B. Nawroczyński*). — Dwie wystawy szkolne w Pabjanicach (*K. Staszewski*). — Czytelnicтво w dziedzinie literatury pedagogicznej wśród nauczycielstwa szkół powszechnych. Wynik ankiety (*J. Włodarski*). — Z literatury. — Przegląd czasopism. — Ruch pedagogiczny.

Przegląd Pedagogiczny. Kwartalnik. Organ T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych. Warszawa, pod redakcją *Lucjana Zarzeckiego*. Zeszyt I. za r. 1922 zawiera artykuły: Od Redakcji. — O zagadnieniu podstawowym (*L. Zarzecki*). — O metodzie eksperymentalnej w pedagogice (*Dr J. Joteyko*). — O ustroju władz szkolnych w Rzeczypospolitej Polskiej (*J. Kornecki*). — Zamiłowanie i zainteresowanie dzieci w wieku szkolnym do przedmiotów nauczania (*A. Zochowski*). — Szkoła a sztuka (*M. Wotoszyńska*). — Sprawozdania i recenzje. — Studium wyższe pedagogiczne. — Miscellanea.

Miesięcznik Pedagogiczny, Organ Pol. T-wa Ped. na Śląsku pod kierunkiem *Dra Henryka Życzynskiego*. Treść Nr 4 -5 (Kwiecień—maj 1922): Stanisław Przybyszewski (*Dr H. Życzynski*). — Marja Montessori. Przyczynke eo wychowania przedszkolnego (*J. Cieniata*). — Budowa atomu (*K. Grycz*). —

Dom i szkoła (*A. R.*). — Błędy językowe (*H. Życzynski*). — Lekcja z gramatyki na stopniu wyższym (*T. Skrzypek*). — Kronika. — Recenzja. — O głównych błędach metodycznych (*K. Buzek*). — Praca ręczna szkołą życia (*Br. Malkowski*). — Na marginesie wydawnictw Biblioteki Narodowej (*H. Życzynski*).

Oświata Pozaszkolna, pismo poświęcone sprawom oświaty dorosłych pod redakcją *Dra Eustachego Lewickiego*. Wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P. Zeszyt 3 (Rok 1922): Kult pleśni jako czynnik wychowawczy w pracy oświatowej (*Dr J. St. Bystron*). — Chóry ludowe (*T. Meynsner*). — Wychowawcze znaczenie teatrów ludowych (*M. Limanowski*). — Próby realizacji teatru w warunkach wsi polskiej (*M. Bogustawska*). — Teatr ludowy na wsi (*J. Bartosiński*). — Konferencja oświatowa w Toruniu. — Ustawa o organizacji oświaty pozaszkolnej we Francji (*Dr M. Stepowski*). — Organizacja oświaty pozaszkolnej w Czechach (*Dr E. Nowicki*). — Materjały. — Z ruchu oświatowego w Polsce i za granicą.

Polska Współczesna, kwartalnik poświęcony obywatelskiemu wykształceniu, pod redakcją prof. Uniw. Jagiel. *Dra Ludomira Sawickiego i Heleny Witkowskiej*, rocznik I., zeszyt I. Administracja, Kraków-Dębniak, Barska 41.

Większość Kuratorów Okręgów Szkolnych, oraz Ministerstwo W. R. i O. P. (rozporządzeniem z dnia 27 kwietnia 1922 L. 5171/II) poleciło kwartalnik do prenumeraty dla bibliotek nauczycielskich wszystkich szkół średnich, ogólnokształcących, zawodowych, seminarjów nauczycielskich, szkół powszechnych i bibliotek inspektorskich. — Treść zeszytu I. (Rok 1922): I. Dział naukowy. *Romer-Piwocki-Siedlecki*: Litwa środkowa. — *Szulc St.*: Organizacja statystyki w Rzeczypospolitej Polskiej. — *J. Loth*: Obecna sieć kolejowa i stan kolejnictwa w Polsce. — *Daszyńska-Golińska*: Praca i opieka społeczna w Polsce. — *W. Krzyżanowska*: Zagadnienia duchowe i etyczne w Polsce współczesnej.

II. Dział pedagogiczny: *Ks. K. Zimmerman*: Zagadnienie wykształcenia obywatelskiego. — *H. Witkowska*: Programy i metody „Nauki o Polsce w. p. c. z. s. — Protokół l. 1. „Państwo i obywatel”. — Głosy Nauczycieli. — Z zagranicy (*L. Sawicki*). — Wychowanie obywatelskie w Ameryce (*W. Orr*). — Tymczasowe wyniki spisu ludności Oświata pozaszkolna w służbie obywatelskiego wychowania narodu. (*St. Witkowska*). — Z bieżącej literatury. — Wiadomości bibliograficzne.

Ognisko Nauczycielskie. Pismo poświęcone zagadnieniom pedagogicznym i społeczno-oświatowym wychodzi w Lublinie. Nr 7 (marzec-kwiecień 1922) zawierała artykuły: Szkoła pracy, jako zagadnienie współczesnej pedagogiki (*A. Łokuciewski*). — Wybór zawodu w świetle uzdolnienia i wydatności pracy (*Z. Kukulski*). — Wiosna, lekcja w kl. I. (*L. Melchert Kiettyczyna*). — Jak uczyć rachunków (*H. Pastawska*). — Jak uczyć geografji. — Możliwe kierunki pozaszkolnej pracy społecznej nauczyciela (*Ur R. Żarytkiewicz*). — Z ruchu wydawniczego.

Ogniwo, Organ Związku Zawodowego Nauczycielstwa Polskich Szkół Średnich. Warszawa Nr 9 (maj 1922): O stanie organizacji. — Reforma egzaminów maturalnych (*Z. G.*). — O kasach szkolnych czyli t. zw. „Skarbnikach” (*Fr. Dąbrowski*). — Kronika. — Sprawozdania i oceny. — Informacje.

Ogniwo Związkowe, Dwutygodnik poświęcony sprawom nauczycielstwa i szkolnictwa powszechnego, wychodzi w Częstochowie. Nr 9 (maj 1922): Idea nauczyciela (*H. Wódkiewicz*). — O konieczności wyrabiania uczących się swobody mowy i przyzwyczajania ich do przemawiania publicznego (*K. Falkowski*). — O umykalnieniu narodu (*R. Paździora*). — Pozaszkolna praca nauczyciela (*J. L.*).

Przyjaciel Szkoły, Dwutygodnik Nauczycielstwa Polskiego, wychodzi w Poznaniu pod redakcją *Leonarda Borkowskiego*. Treść Nr 8—11 (kwiecień—czerwiec 1922): Zagadnienia zasadnicze w naszym ustroju szkolnym (*Dr K. Krotowski*). O poprawianiu zadań (*J. Belcikowski*). — Wychowanie dziewcząt w seminarjach żeńskich (*Dr K. Wittman*). — Sztuka dziecka (*E. Groele*). — Handlowe wykształcenie kobiet (*Dr K. Zagajewski*). — Stokrotka, lekcja praktyczna (*Fr. Ks. Plewa*). — Oceny i sprawozdania.

Płomyk, Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Wydawnictwo Związku Pol. Nauczycielstwa Szkół Powszechnych. Warszawa. Redaktorka *Helena Radwanowa*. Treść Nr. 9—11 (maj—czerwiec 1922): 3 maja (*Z. Roguska*). — Nasze ściany (*St. Baczyńska*). — O Polsce (*T. Radliński*). — Jeniec (*Domo-*

sława). — Wycieczka harcerska (*P. Z.*). — Król w Pabjanicach (*J. z P.*). — Zęgnaj szkoła (*A. P.*). — Kielkowanie grochu (*J. G.*). — Dodatek dla młodszej dziatwy p. t. „Piomyczek”.

Zapiski bibliograficzne.

Dr B. Nawroczyński i Dr J. Jarosz. Z pierwszego zjazdu dyrektorów gimnazjów państw. I. Najpilniejsze postulaty dydaktyczne. II. Zadania dydaktyczne dyrektora gimnazjum. Warszawa 1921. Książnica Polska Twa N. S. W.

Konrad Drzewiecki. Zarys metodyki języka polskiego. Wyd. II poprawione. Warszawa 1922. Nakład Gebethnera i Wolfa.

A. Dargielowa i A. Oderfeldówna. O nauce czytania i pisania. Warszawa. Biblioteka Szkoły polskiej.

H. Galle i H. Radwanowa. Nasza Książka. Wypisy i ćwiczenia dla klasy III Szkół powszechnych z 38 obrazkami. Wyd. M. Arcta w Warszawie.

Henryk Galle. Wypisy polskie na klasę I. Wyd. XI. z ilustracjami. Wyd. M. Arcta w Warszawie.

— *Stylistyka.* Cz. I. Wyd. III. Warszawa 1922. Wyd. M. Arcta.

Wł. Zarecki. Czytanki szkolne w zakresie elementarnym. Cz. III. Łódź 1922. Nakładem księgarni L. Fischera.

Helena Radwanowa Słowniczek ortograficzny. Pisownia według zasad Polskiej Akademii Umiejętności. Warszawa 1922. Nakł. „Naszej Księgarni”.

Ks. Walenty Gadowski. Ilustrowany większy elementarny Katechizm Katolicki dla 7-kl. szkół powszechnych. Wyd. IV. Lwów-Warszawa 1922. — Nakł. Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Julia Kisielewska. W służbie Ojczyzny. Pogadanki historyczne dla IV oddziału. Nakł. Gebethnera i Wolfa. Warszawa.

Wanda Studnicka. Dzieje Polski porozbiorowe. Warszawa. Synowie St. Niemiry.

C. Aderfeldowa. Tablica do nauki historii Polski (dla ucznia i dla nauczyciela). Nakładem „Naszej Księgarni”. Warszawa.

M. Librachowa i H. Selmowiczówna. Pogadanki z dziećmi. Część I. Pierwszy rok nauczania. Książka dla nauczyciela. Warszawa 1922. Książnica Polska I. N. S. W.

Bol. Hryniewiecki. Zielnik i muzeum botaniczne. Wskazówki praktyczne z 18 rysunkami w tekście. Warszawa 1922. Nakł. Gebethnera i Wolfa.

J. Firewicz i J. Firewiczowa Zbiór ćwiczeń zootomicznych. Lwów-Warszawa 1922. Książnica Polska T. N. S. W.

Stan. Karcewski. Geologia i mineralogia w szkole średniej. Wskazówki metodyczne. Nakł. Gebethnera i Wolfa Warszawa.

Dr A. Korczyński. Wskazówki dla wykonywania analizy jakościowej. Lwów-Warszawa 1922. Książnica Pol. T. N. S. W.

St. Thomas. Teoria arytmetyki. Reguła Trzech. Wyd. VI. — Wydanie M. Arcta w Warszawie.

— Cz. II. Ułamki zwykłe i dziesiętne. — Podręcznik zastosowany do obecnych programów. Warszawa 1922.

J. Grabowski. Geometria pogładowa. Cz. I. Wyd. IV. Wyd. M. Arcta w Warszawie. 1922.

N. Rybkin Zbiór zadań geometrycznych i rachunkowych. Cz. I. Planimetria. Wyd. VII. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1922.

J. Żydler. Zarys geometrii analitycznej. Wyd. III. — Wyd. M. Arcta Warszawa 1922.

M. Kowalewski i Ł. Flaneman. Ćwiczenia cielesne, ich opis i wyko-

nanie. Nakł. M. Kowalewskiego. Warszawa 1922.

Dr St. Węckowski. Książka francuska. Cz. IV. Lwów-Warszawa 1922 Książnica Polska T. N. S. W.

S. Kwiatkowski. Deuxième Livre de Grammaire. Lwów-Warszawa 1922. Książnica Pol. T. N. S. W.

Wł. Wirwicki. Platona Gorgiasz. Lwów-Warszawa 1922. Książnica Polska T. N. S. W.

J. W. Goethe. Cierpienia młodego Werthera w przekładzie *P. Chojnowskiego.* Nakł. Gebethnera i Wolfa w Warszawie.

E. Ligocki. Sen o Dwernickim. Wyd. II. — Nakładem Gebethnera. Warszawa 1922.

E. Jeleńska. Matka. Powieść. Nakł. Gebethnera i Wolfa w Warszawie. *Dr Fl Hłasko.* Morzami ku Polsce. Z pamiętnika marynarza. Wyd. „Naszej Księgarni” Warszawa 1922.

Z. Sokołowska. Ciekawe powiastki dla dzieci.

B. Sadowska-Klimkowa. Mój upominek.

— Promyki.

— Już nadchodzi rok nowy. Powiastki i wierszyki dla dzieci. Warszawa 1921. Nakład „Naszej Księgarni”.

J. I. Kraszewski. Królówscy synowie.

— Boleszczyce.

— Stan. z Konar.

— Historia o Petru Właście.

— Semko.

— Jelita. Wyd. M. Arcta w Warszawie. 1922.

J. Powalski. W grodzie żaków. Z rysunkami A. Gawińskiego. Wyd. II. M. Arcta w Warszawie. 1922.

M. Mossoczowa. Z dawnych czasów. Wyd. V. Wyd. M. Arcta w Warszawie. 1922.

R. Kipling. Takie sobie bajeczki. Wyd. III. M. Arcta w Warszawie. 1922.

Br. Ostrowska. Książka Jutra, czyli tajemnica geniusza drukarni. Warszawa 1922. Książnica Polska T. N. S. W.

Z Denter. Śląsk Górny. Rys historyczno-ekonomiczny. Wyd. M. Arcta w Warszawie. Nr 15 Wydawnictwa „Nasz Kraj”.

Wzorowe wioski, jako program działalności T-wa Gniazd Sierocych. Warszawa 1921.

J. Ciembroniewicz. Wychowawcze zadania inteligencji i urzędników państwowych. Warszawa 1922.

Wanda Bielska. O zasłużonych kobietach polskich Entuzjastkach. — Warszawa 1922. Nakł. „Naszej Księgarni”.

Do Sz. Czytelników. Podczas miesięcy wakacyjnych „Ruch Pedagogiczny” nie wychodzi. Najbliższy zeszyt ukaże się po ferjach w październiku.

TREŚĆ Nru 3—4:

Dr Jadwiga Młodowska: O nowy ideał wychowawczy. — Samorząd uczenia Seminarjum nauczycielskiego w Chełmie. — *Dr Józef Mirski:* Gmina szkolna jako forma samorządu uczniów. — *H. Orsza:* Nauka o Polsce współczesnej. *Maria Grzegorzewska:* Państwowe Seminarjum Pedagogiki specjalnej w Warszawie. — *F. Jaros:* Konfiguracja czaszki a inteligencja II. — *Helena Witkowska:* Siły twórcze dziecka. — *H. W.* Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego. *Dr J. Joteyko:* Ankieta w sprawie wyboru zawodu przez młodzież kończącą szkoły ogólnokształcące. — Recenzje: *Dr J. Demoor i T. Jonckheere:* La Science de l'Education (J. B.). — *E. Romer:* Polski Atlas Kongresowy (*Dr St. Niemcówna*). — Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie. — Kronika. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata:

Roczna 1000 Mp

Półroczna 500 Mp

Zeszyt 5—6 kosztuje . . 400 Mp

Nabyć można w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych
Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia na okładce: Cała strona 20.000 Mkp. — poł. str. 10.000 Mkp. — 1/4 str. 5.000 Mkp., w tekście cała strona 18.000 Mkp., 1/2 str. 9.000 Mkp. — 1/4 str. 4.500 Mkp.

Redaktor: **Dr Henryk Rowid.** Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak**
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
Czcionkami drukarni „Sarmacja” Kraków, ulica Grzegorzewska 30.

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
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Nauka moralności w szkole **(W Polsce niepodległej przed wojną i na Zachodzie).**

Zadaniem niniejszego autoreferatu z mej monografii o nauce moralnej w szkołach. Komisji Edukacji Narodowej¹⁾ jest zobrazować dążenie polskiej myśli pedagogicznej przed Kom. Ed., ale głównie w jej epoce do wprowadzenia świeckiej nauki moralności do szkoły średniej i niższej, parafjalnej. Ten krótki zarys, jak i monografia pragną dołączyć drobny przyczynek do jakże zaniedbanej dziedziny badań nad Kom. Ed. wogóle, a zwłaszcza nad jej „edukacją rozumu“ czyli „instrukcją“, tj. nauką różnych przedmiotów szkolnych; pragną też w wąskiej sferze specjalnego tematu stwierdzić, że Kom. Ed. naprawdę posunęła reformę wychowawczą i szkolną bardzo daleko, gdyż jej to udało się wskutek specyficznego układu stosunków w Polsce u schyłku XVIII wieku w szerokiej a w każdym razie szerszej, niż gdzieindziej, mierze, zrealizować bardzo śmiało myśli pedagogiczne, czy własne czy cudze.

A najśmielszym i najdalszym jej krokiem — to umieszczenie w programie szkoły nauki moralnej. Krokiem tym bowiem, krokiem śmiałym i konsekwentnym wyprzedziła Polska inne narody, które z podobną konsekwencją uczynią to samo dopiero wiek później, jak Francja, lub znacznie później, Stany Zjednoczone Ameryki późn., albo — co ważniejsza — nie zdobędą się do dziś nawet na próby spełnienia tych myśli. Do tych narodów należy i Polska, w której, z obcej winy, przecięta została prawie zaraz po rozbiorach tu wcześniej, tam później, nie tradycją edukacyjną, a wychowanie i szkoła weszły w sferę oddziaływania pedagogiki obcej, głównie niemieckiej, w której myśli nowoczesne, zwłaszcza w dziedzinie nauczania moralności świeckiej torowały sobie drogę z wielkim trudem i która do dziś na

¹⁾ St. Tync. Nauka moralna w szkołach K. Ed. Nar. (wyd. Komisji do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce, Serja I. Nr. 4) w Krakowie. Skład główny w Książnicy Polskiej w Warszawie 1922.

śmiałą reformę w tym względzie się nie zdobyła, choć na zachodzie, u narodów romańskich i anglosaskich myśli te ze sfery teorii weszły już w życie.

Czas więc i nam, którzy przez zyskanie niepodległości i państwowości własnej wychodzimy na szczęście z orbity pedagogiki niemieckiej, wejść znów w bliższy kontakt z Zachodem, a nawiązując z nim stosunki na nowo, nawiązać i do naszej tradycji edukacyjnej z czasów niepodległości, która tak zgodna była i niemal szła równo z pedagogiką francuską czy angielską. I w tym celu, w drugiej części mego artykułu, po autoreferacie pragnę dać kilka, nie najświeższych niestety (z braku źródeł pod ręką), ale niemniej, mojem zdaniem, przydatnych informacji o stanie nauki moralności w szkole u innych narodów, w tej pewności że ktoś bardziej powołany lepszy da tego stanu obraz, ale zwłaszcza w tej nadziei, że ta ważna i z postępu kultury płynąca sprawa świeckiej nauki moralnej, stanie się i u nas przedmiotem dyskusji pedagogicznej, a może w przyszłości, w zgodzie z naszym duchem narodowym, doczeka się realizacji, lub przynajmniej wejdzie zrazu w sferę prób i eksperymentów dydaktycznych, aby praktyka i życie mogły o niej wypowiedzieć sąd. Boć oczywiście nie można tak ważnej przemiany dokonywać lekkomyślnie; trzeba dobrze wmyśleć się i wczuć w tego życia wymagania i nakazy, wyrozumieć dążenia i ducha epoki, rozejrzeć się w obyczajowości i społecznych potrzebach, zanim się do dzieła przystąpi. Musi życie, musi vox populi, a przynajmniej głosy tych, co żywo puls życia narodu odczuwają, zażądać zmiany.

I.

Zażywały nauki moralnej w szkole, u nas w w. XVIII i życie i ludzie, głęboko w nie wmyśleni i bieg jego rozumiejący, orjentujący się w stanie umysłowości i zwłaszcza obyczajności ówczesnej. Stąd też, chcąc z jednej strony zrozumieć lepiej i jaśniej przyczyny, dla których obudził się i w literaturze i w twórczości pedagogicznej polskiej (ale i obcej) w. XVIII żywy ruch zmierzający do tchnięcia w szkołę, w program nauki nowoczesnego ducha, do przepełnienia jej atmosfery nową moralnością, a więc w skutku do wprowadzenia do szkoły tzw. nauki moralnej, a z drugiej, aby zyskać punkt i stanowisko, z którego łatwiej będzie ogarnąć tej innowacji pedagogicznej rezultaty, konieczną jest rzeczą, choćby najkrócej, nakreślić obraz moralności prywatnej i publicznej w owej epoce saskiej, z której niby z ciemności i chaosu miał się narodzić świetlany świat ducha nowego — epoki stanisławowskiej, epoki Wielkiego Sejmu i Konstytucji Majowej.

Gruba ciemnota i bezmyślna bigoterja — oto dwa tej ery rysy charakterystyczne. Pobożność szła w parze z zupełnem znieważeniem moralnem, z próżniactwem rodzi się rozpusta straszliwa. Gorzej jeszcze w życiu publicznem: Szlachcic, pan udzieralny w stosunku do chłopstwa, nawet mieszczaństwa, pyszni się swą

„złotą wolnością“, upojony nią i dumny z niej liże jednocześnie pokornie stopy magnatowi, który od niego nie lepszy, a może gorszy, bo możniejszy i bardziej zaprzędany ościennym mocarstwom, które już dybią na Rzeczpospolitą. Magnat dla szlachcica wyrocznią: jego czyny i działanie — to katechizm szlachecki; a tego katechizmu artykuły jakie? przedajność sumienia, prywata, ślepa wiara, że „Rzplta choćby najgorszy miała ustrój wewnętrzny, stać będzie z łaski obcych państw“, że nierządem właśnie Polska stoi. Wśród tych potwornych gruzów i ruin sumienia ludzkiego i narodowego bez echa brzmi „Głos wolny wolność ubezpieczający“, nie przerazi ślepych oczu „Anatomja Rzpltej“ dokonana przez Garczyńskiego, „Skuteczny rad sposób“ nie padnie na rozdajną glebę.

Ale czyż temu stanowi wychowanie jeno zawiniło? Nie ono jedyne — to pewna; ale ono niewątpliwie w doprowadzeniu do tego stanu magna, jeśli nie maxima pars fuit. Przyznają to przecież zgodnie i nasi i obcy pisarze, że szkoły, szkoły jezuickie były „pracownikami zguby narodowej“ (St. Krzemiński). Bo jezuita przecież, u nas zwłaszcza, mieli niemal monopol nauczania i utrzymania szkół. Jezuici ci stanowiący — jak słusznie określono — status in statu, prawie od początku swego w Polsce bytowania, z nielicznymi chlubnymi wyjątkami, odcięli się prawie zupełnie od współzycia i współczucia ze sprawami narodu i państwa. Takimi też były i ich szkoły; były to warownie zamknięte, żyjące życiem, którego źródło biło z Rzymu i z religji katolickiej, ale od życia Rzeczypospolitej odgródzone niemal zupełnie. Łacina i religja z niewielkiem odchyleniem — to była kwintesencja ich programu naukowego; celem zaś jedynym wychowania „zbawienie dusz“ i „chwała Boża“, a jego metodą, jakże przekłętą: ślepe posłuszeństwo (nie: odpowiedzialność za czyny!), narzędziem: różga, rezultatem przeważnie bezmyślność umysłowa, skrzywienie moralne, a nadewszystko niezdolność do życia publicznego, z którem pedagogja jezuicka nie utrzymywała związku, albo co gorsza, nawiązywała go zapomocą smażonych i przez profesorów i uczniów panegiryków, na cześć najczęściej spodłonych magnatów. Tak wyglądało wychowanie „obywatelskie“!

Błyskiem światła wśród ciemności była reforma Konarskiego, której pomnikiem o wielkości prawdziwie europejskiej są *Ordinationes visitationis apostolicae* z r. 1753-5, zwłaszcza ich część 4-ta i 5-ta. Poza zmianą w zakresie programu i metod nauczania, reforma ta, która nie była jeszcze wcale rewolucją w dziedzinie pedagogicznej, lecz owszem trzymała się mocno tradycji, dokonała jednak wcale głębokich zmian w kierunku wychowania moralnego, zaczęła poszły i innowacje w dziedzinie „instrukcji“ moralnej. Cel nauczania i wychowania, u jezuitów nadziemi, ześwieczyła i przybliżyła ku ziemi: cnota, prawdość, charakter, a w szczegółowym ujęciu: vir honestus i civis bonus — oto wychowania cel. Przyświecać on miał nie tylko praktyce wychowawczej, stanowić ducha szkoły, ale dążyć do niego miała i teoretyczna nauka moralności; *Ordinationes* zwą ją, w klasach niższych,

do retoryki: *lectiones seu doctrinae spirituales*; treścią różne one ogromnie od jezuickiej *doctrina christiana*, identycznej z nauką religii. Jej dalszym ciągiem w klasach wyższych t. j. w klasie *humanitatis* i *philosophiae* jest filozofja: etyka i prawo. Są to przedmioty nauk, oddzielne od odrębnie zresztą wykładanej nauki religii, ale wcale jej nie przeciwstawione, owszem oparte o podstawę religijną, chrześcijańską, ale już napół świeckie, bo już *Ordinationes* dopuszczają nie tylko religijne uzasadnianie podstaw i prawideł etyki: „Nie byłoby od rzeczy... — mówią — aby jednak młodzież widziała, nie tylko światłem religii chrześcijańskiej, ba i rozumu naturalnego światłem oświecona, że jesteśmy stworzeni dla Boga i cnoty“. Wyłom więc, ale niewielki, w kierunku świeckiej nauki moralnej zrobiony.

Jako podręczniki zalecają *Ordinations* dwa główne dziełka: ks. *Gobinet'a*: *Nauki o nabywaniu cnoty w miłości i obraniu stanu życia* (w przekładzie X. Martyniana Nafalskiego S. P. (z r. 1768), o charakterze jeszcze nawskróś religijnym; o metodzie moralizatorskiej; ale i *Konarskiego* mowę: *De viro honesto et bono cire* (wygłoszoną przy położeniu fundamentów pod budowę Collegium Nobilium na Żoliborzu w r. 1754), w której określenie *boni civis* zajmuje $\frac{2}{3}$ książeczki; w tej części znajduje się doskonałe i gorące określenie miłości Ojczyzny, w niej również napiętnowane zostaną główne przywary szlacheckie epoki saskiej. Będzie to więc rzetelny, jeśli nie podręcznik (choć z tą myślą wygłoszony), to wykład nauki moralnej, ale zwłaszcza obywatelskiej. Będzie to równocześnie świadectwo nie tylko ducha obywatelskiego St; Konarskiego, ale i ducha, który zreformowaną szkołę pijarską ożywił.

Etyka wraz z polityką i nauką prawa, przedmioty klas wyższych, choć jeszcze, zwłaszcza ta pierwsza, tkwią częściowo w średniowieczyźnie (podział na: *ethica generalis* i *particularis*), już przecie, jak świadczą i podręczniki do nich przez *Ordinationes* zalecone i tzw. Rozmowy w ciekawych i potrzebnych, w filozoficznych i politycznych materjach w Kol. Nob. warszawskim S. P. miane. 1760: odślaniające treść i przebieg tej nauki, zbliżają się do tzw. w wieku oświeconym prawa natury tj. etyki naturalnej, już całkiem nowoczesnej. Nauka moralna do tego stopnia przepaja naukę szkolną, że służą jej nawet ćwiczenia piśmienne wszelkiego rodzaju, *compositiones*; osnuwać się one mają, jeśli nie wyłącznie to przeważnie około tematów z etyki zwłaszcza obywatelskiej. Jakież ich bogactwo w *Ordinationes*!

Wyłom więc w sprawie nauki moralnej był zrobiony; tą drogą poszła jeszcze dalej Szkoła Rycerska; zasługuje więc, i w tym względzie, na nadane jej przez Francuza Murray'a miano „jutrzeńki jasnej“, zwiastującej wielkie słońce Komisji Edukacji Narodowej. Sam cel Szkoły Rycerskiej, jako szkoły nie tylko zawodowej, wojskowej, ale i „seminarium“ Rzpłtej parł do wprowadzenia nauki moralnej, prawa natury, politycznego i narodów, jako tych, które „światła (młodzianowi) dodadzą w tym czasie, w którym mu przyjdzie albo błędne ojczyste poprawiać ustawy

lub nowe wyroczyć". Rzetelnie pełniły tam rolę podręcznika do nauki moralnej — jak wiadomo *Katechizm rycerski i Definicje różne*, uczące nie tylko cnót indywidualnych, ale i obywatelskich, a więc „prawdziwego”, nie „fałszywego” patriotyzmu, unikania zarozumiałości szlacheckiej i nieubiegania się za popularnością itd. Do nauki zaś prawa politycznego i narodów służyły: Józefa Kajetana *Skrzetuskiego: Prawidła poczytkowe nauki obyczajów* (wyd. 1793), owiane duchem zupełnie nowoczesnym, uczące bardzo postępowych i liberalnych zasad, a przede wszystkim tchnące gorącą miłością Ojczyzny. Nic więc dziwnego, że młodzież w Szkole Rycerskiej wychowana i słowem i radą i orężem dzielnie Ojczyźnie służyła.

Dla sprawy reformy edukacji w Polsce był r. 1773 przełomowym. Był to bowiem rok, w którym Polska znalazła się w obliczu dwu pierwszorzędných wydarzeń: zniesienia zakonu jezuitów i ratyfikacji (na sejmie) pierwszego rozbioru Rzpltej. Te dwa wypadki, pozornie różne, stały się przecież oba punktem wyjścia jednego poczynania, jednej sfery działań: reformy wychowawczej i szkolnej. Na miejsce bowiem zniesionych szkół jezuickich trzeba było czempredzej, dla zapelnienia luki stworzyć szkoły inne, a szkoły te oprzec równocześnie na innej podstawie, ulozyc dla nich inne programy, przepoic innym duchem, bo do tego zwywała groza upadku, instynkt samozachowawczy. Ten instynkt, ze trzeba ratowac Ojczyzne przez wychowanie nadeszlych, ze przed reformą Rzpltej, to jest jej praw i rządu, pójsć ma reforma edukacji, odezwie się w Polsce w duszach najwrazliwszych i najszlachetniejszych bardzo silnie.

Poplynie po r. 1773 (ale i bezposrednio przed tą datą) istna ulewa rozpraw i broszur z dziedziny edukacji, ale i z publicystyki, a te drugie, prawie bez wyjatku, choc bezposredniej zmierzaja do naprawy Rzpltej, przeciez od wychowania zaczynaja, przeciez „w podstawie wszelkich innych reform reformę wychowania publicznego kladą” (Grabski). a wiec glosza, ze przed wszystkim innym trzeba wykorzenic dawne bledy i przesady, odrodzic moralnosc narodu, zreformowac jego etyke, jednym slowem przybrac dusze narodu w nowy, lepszy stroj. Zreszta i cudzoziemcy, czy ci, ktorych Polska na ratunek i do rady wezwie, jak Mably i Rousseau, czy owi, ktorych dzieła, jakby dla Polski pisane (Montesquieu) rychlo na polski jezyk przełożone, po Polsce się rozejda, wlasnie na wychowanie nacisk położa szczegolny przy wszelkich poczynaniach reformatorskich. Nie dziwota! Wszak to była era wiary w potęgę wychowania; wiara ta, wyplynawszy z teorii Locke’a o „gołej tablicy” u Helvetius’a znajdzie najsilniejszy wyraz, a i w Polsce przejawia się w tych dosadnych wyrazach bezimiennego autora: „Cnoty... lub występki ludzkie są skutkiem ich edukacji. Największy zbrodniarz mógłby się stać cnotliwym, gdyby od młodości cnotliwą był odebrał edukację”.

Ten ruch zdążający do reformy wychowania wyjdzie od krytyki dawnego systemu. Uderzy weń istny grad pocisków

i w pismach fachowych pedagogów i publicystów, a wszystkie streszczają się w tem orzeczeniu Staszica, „Edukacja nie do jednego celu z ustawą Kraju dążyła” tzn. jeszcze krócej, w zarzucie, że wychowanie dotychczasowe nie było obywatelskie. Ta krytyka wytyczy jasno cel nowej edukacji i zreformowanej szkoły, a dalej i drogi do jej zrealizowania wiodące: techną w wychowanie tego ducha obywatelskiego, którego w niej nie było, a środkiem do tego będzie upaństwowienie szkoły. Rozumieją to bowiem wszyscy, naturalnie przede wszystkim publicyści (Kołłątaj, Staszic i in.), że między prawami kraju a obywatelami, a znów między moralnością mieszkańców a edukacją jest ścisła łączność, że więc, jak to świetnie wyrazi Kołłątaj, rzeczą niezmierniej wagi dla państwa jest „jednostajność” edukacji, od niej bowiem zależy, żeby młodzież polska, ci przyszli obywatele kraju „przez jeden sposób myślenia z edukacji nabyty, wrócili jednóść obradom publicznym i magistratom rządowym... ażeby wrócili Polakom dawne mięstwo i w sercach przyszłych Ojczyzny następców zaszczerpili chęć dźwignienia Rzpltej z jej upadku, pomszczenia się jej hańby, przestrzegania wolności i swobód narodowych”, krótko, żeby „edukcja publiczna łączyła ich w jednym obywatelstwa duchu, w jednym do Ojczyzny przywiązaniu”. To jest więc drugi, już w przeważnej części, wyłącznie polski, rzeczby można, aktualny powód, że od r. 1773, jak za dotknięciem różdżki czarodziejskiej tryśnie przeobfite źródło przeróżnych głosów o wychowaniu¹⁾.

Rozprawy te, poruszające różnorodne sprawy pedagogiczne i dydaktyczne, nie omijające żadnej prawie, szczególną przecie baczność poświęcają edukacji moralnej, a w związku z nią i zagadnieniu, które świeżo zjawilo się na widnokręgu spraw wychowawczych, tj. tzw. instrukcji moralnej czyli świeckiej nauce moralności w szkole. Było to w guście epoki. Wiek oświecony bowiem był — jak wiadomo — kolebką etyki naturalnej, nie odróżnianej zazwyczaj od tzw. prawa natury, etyki przeciwstawianej etyce religijnej, jako pochodzącej z „świata objawienia”, gdy ona czerpała swą treść ze „świata naturalnego” tj. z rozumu ludzkiego. Poza temi metafizycznymi założeniami różniły obie etyki również treść i zasady. Ta nowa etyka np. wyrażała przekonanie o wrodzonym ludziom zmysłu społecznym, mocno stawiała principium równości ludzi, nie zwalczała afektów i „passyj” itd. Na tę nową naukę moralności zwróciła oczywiście uwagę i nowa „naturalna” pedagogika, domagając się uczenia w szkole prawa natury.

Sprawy te wywołały żywą dyskusję we Francji, która odbiła się bardzo silnem echem w Polsce, gdzie w XVIII w. na Francję oglądano się jak na wyrocznie. W dyskusji tej zabierał głos cały szereg najwybitniejszych pisarzy pedagogicznych, jak de La Chalotais, Garnier, Coyer, Morelly obok mniej znanych. Była to dyskusja zasadnicza, ale nie ograniczała się do teorii,

¹⁾ Zajestrowała je Szybalska w art.: Głosy społeczeństwa w kwestji wychowania i nauki z czasów K. Ed. (Muzeum 1917).

przeciwnie pisarze ci z tez swoich wysnuwali też i praktyczne wnioski, rady, wskazówki, przepisy. Tym pisarzom pedagogicznym, kiedy rozstrząsali potrzebę wprowadzenia do szkół etyki świeckiej, chodziło nie tylko o treść „nauki moralnej“, bo ta, czy wzięta z objawienia czy z rozumu, była zawsze jedna i ta-sama; istotę zagadnienia stanowiła metoda jej wykładu: etyka religijna podaje gotowe prawidła, nie ulegające dyskusji; etyka filozoficzna stara się ukazać cel, do którego zmierza ludzkość, podaje środki, jak ten cel osiągnąć, ostrzega o przeszkodach, zachęca do ich przezwyciężenia, ale daje tylko rady, zostawiając uczniom pełną swobodę zejścia im z drogi, lub też przebijania się przez nie; nie nakazuje niczego, a tylko doradza sposoby i środki, które im się wydają najstosowniejsze i najlepiej do celu prowadzące. Ta metoda rozumowa jest mniej zawodna, bezpieczniejsza, dziś zwłaszcza, gdy na młodzież czyhają co krok zasadzki, gdy potentaci umysłowi podkopują wiarę w istnienie Boga i sprawiedliwości. W same nawet podwaliny moralności, gdy jej umysły oblegają tysiączne wątpliwości, gdy krok jej tylko do uznania, że cnota to głupstwo, że lepiej iść za swemi popędami. Krótko wyrażając to samo: Religja nie jest jedyną i wystarczającą ostoją moralności. To samo powie i *Popławski*, który (a trzeba stwierdzić, że na wielu z tych pisarzy się opiera i na nich powołuje) powie w swym projekcie: *O rozporządzeniu i wydoskonaleniu edukacji*: „Dla nieporządnego stanu społeczeństwa najwięcej mają okazji i zaczepek passyje ludzkie do szkoldzenia, wady, występki, zbrodnie do wkorzenia się i zagęszczenia, obyczaje do większego coraz zepsucia przy najmocniejszych nawet Religji świętej pobudkach“.

Temu stanowi współczesnej moralności, na który tak Francuzi jak Polacy nie zamykali oczu, zaradzi — wedle ich zdania — wyrobienie w młodzieży dobrego, zdrowego sądu moralnego, w myśl sokratesowskiej zasady, że człowiek, który pojmie i pozna, co jest dobro, co cnota, co moralność, żyć też będzie cnotliwie, moralnie. Stąd też pochodzi ta szczególna uwaga, jaką i we Francji i w Polsce przywiązywano do dobrego, formalnego, logicznego wyrobienia umysłu. Już Locke na to nacisk kładł, a sekundowali mu we Francji Fleury i in., a najenergiczniej może La Chalotais, domagając się stanowczo starannej nauki logiki w szkole. Wyrobienie l'esprit solide — jak mówi Fleury — winno być jej celem. Logika sama, co prawda — zdawano sobie z tego sprawę — nie nauczy moralności, ale wybitnie jej dopomaga; kultura serca i wyrobienie rozumu wzajemnie się uzupełniają: la justesse d'esprit i la droiture du coeur muszą iść w parze w dziedzinie moralnej.

I w Polsce podobny był u pisarzy pedagogicznych tok rozumowania; możnaby powiedzieć, że u nas jeszcze goręcej tę samą myśl wyrażano, bo i Staszic i Kołłątaj i Bogusławski i J. Soltkiewicz i Bieliński i Popławski do wyrobienia logicznego sądu u młodzieży przywiązują niezmierną wagę; podziela to stanowisko Kom. Ed., która przecie prawdziwe wysiłki czyni, by

pozyskać dla szkół dobry podręcznik logiki, wysiłki uwieńczone zyskaniem tej książki elementarnej od samego Condillac'a. Jeśli zaś chodzi o etykę, to Bieliński wręcz oświadczy, że ludzie do poznania prawd moralnych dochodzić winni „z równą pracą i staraniem, jak do praw matematycznych“, a Popławski wyrazi się, że „taka jest potrzeba krótkich i ogólnych wyrazów w moralnej nauce, jaka cyfer w arytmetyce, liter w algebrze“.

Z tych rozważań wszyscy prawie pisarze we Francji jeden wysuwali wniosek, że trzeba „faire entrer un cours de morale dans l'éducation publique“ (w tytule rozprawy J. B. *Daragon'a*, Paris 1762). A ta dyskusja o nauce etyki w szkole zazębiała się stale, znów i we Francji i w Polsce i z tych psychologicznych i filozoficznych wogóle względów, ale i z przyczyn polityczno-społecznych, o kwestję tzw. nauki obywatelskiej tj. nauki prawa w szerokim pojęciu. Rzeczy można nawet, że problem ten interesuje owych pisarzy niemal więcej, niż sprawa właściwej nauki moralnej; toż jeden z nich, Garnier, zatytułuje swą książkę: *De l'éducation civile*: „Niechaj uczą — mówi Navarre — naszych młodych chłopców wielkiej sztuki spełniania obowiązków życia obywatelskiego“. I co dziwne, tenże pisarz, tak gorąco za „instruction civique“ przemawiający, wskazuje swoim rodakom za przykład Polskę, która do swych szkół już dawniej zaprowadziła akty życia publicznego: sejmiki, sądy. Nie potrzeba dodawać, że pedagodzy owi rostrząsali i inne sprawy, raczej praktyczne, z problemami owemi związane, a więc kwestje zakresu i programu nauki moralnej i obywatelskiej, metody wykładu itp., z czego skorzysta i polska pedagogia.

Ale — dodać to trzeba na pochwałę dla polskich umysłowości — nie zaślepiano się u nas co do racjonalistycznej wiary we wszech potęgę rozumu; nie wyznawano bezkrytycznie poglądu, że człowiek oświecony, wykształcony, temsamem i moralny być musi, ale też z drugiej strony nie podzielano przeciwnej skrajnej doktryny Russa o destrukcyjnem działaniu cywilizacji w stosunku do moralności. U nas myśliciele i pedagogowie a za nimi i praktyka pedagogiczna poszła środkiem; rozumiano wartość teoretycznej nauki moralnej, ale nie zapożyczano znaczenia „praktyki“ moralnej, wychowania. „Instrukcja moralna“ nie miała całkowicie zastępować wychowania; miała być tylko „częścią i pomocą“ edukacji moralnej; dopiero one obie połączone i pogodzone mogły wytworzyć człowieka, obywatela moralnego; co tak doskonale wyraził Kołłątaj: „Dwa są jedynie środki do usposobienia młodzieży na obywateli, dobra nauka moralna i odpowiadające we wszystkim takowej nauce dobre przykłady“. Zadanie więc nauki moralnej, choć niemałe, jest przecie ograniczone, a w stosunku do edukacji — wysnuwa się to z pewnych wypowiedzeń się Popławskiego właściwie nawet drugorzędne: „Gdy wszystkie dobre sprawy moralne — mówi on — jakie służyc mogą dziecięciu, według jego lat, potrzeb i interesów, staną się dla niego zwyczajne i łatwe przez nałóg, widoczne przez przykład, piękne przez approbację, ani przykrością jakiej

przeciwnej pasji niezrażone, należy się oraz starać, aby te sprawy użnane były od niego za potrzebne, pożyteczne i przyzwoite". Wyrobienie więc sądu moralnego — oto cel nauki moralnej.

Takie pojmowanie nauki moralnej określa z góry jej treść i charakter: nie miał to być zbiór przepisów moralnych, maksym, reguł, bo te — jak powiadał Locke — mogą być pomocne w matematyce, „bardzo jednak niebezpiecznie budować na tych początkach darem pozwolonych w moralności i w fizyce” a więc nie etyka normatywna, ale filozoficzna, jak gdyby „w porządku geometrycznym dowiedziona”, lub wyrażając się terminem XVIII w. prawo natury, podające tylko fundamenty i zasady, na których moralność ludzka się opiera, a już jednostce zostawiającą swobodę stosowania tych zasad w życiu i działaniu. Tem się tłumaczy ten surowy sąd Kołłątaja o zacnej „*Nauce obyczajowej Piramowicza*” dla szkół parafjalnych, zawierającej te właśnie przepisy moralne: „Nauka moralna Piramowicza — mówi o niej — jest bardziej etyką, zawiera dobre rady, lecz nie obejmuje wszystkich w moralności przypadków”, a lepiejby było, żeby zawierała „prawo natury”, gdyż tylko ono te wszystkie przypadki pomieścić zdolne. „Prawo natury” — oto termin, który najlepiej określa zakres tej nauki moralnej i obywatelskiej w szkole; prawo natury w najszerszym tego wyrazu ujęciu; nie jest bowiem — jak się wyraża Kołłątaj — nauka moralna niczem innem, jak „rozebraniem na części prawem natury”, a znów tylko przystosowaniem praktycznym prawa natury jest i ekonomika i prawo polityczne i prawo narodów (czyli międzynarodowe).

Komisja Edukacji Narodowej, w skład której weszli najwybitniejsi ludzie ówczesni i to przeważnie politycy, mając do pomocy zawodowych pedagogów, zgrupowanych w utworzonym w 1½ roku później Towarzystwie do ksiąg elementarnych, choć niewątpliwie miała jasno i wyraźnie określone idee w sprawie reformy wychowawczej, wszelako chciała dla nich znaleźć poparcie w społeczeństwie i dlatego w Uniwersale, ogłaszającym ustanowienie Komisji nad edukacją młodzi narodowej szlacheckiej, dozorującej“, wezwała „w imię miłości dobra powszechnego” wszystkich patriotów do przesłania jej myśli o edukacji. — Jak wiadomo, znalazła odzew u trzech głównie ludzi: *Fr. Bielińskiego, Kamińskiego, Poptawskiego*.

Pierwszy pisarz w. kor. wypowiedział swe poglądy w 15 listach o „*Sposobie edukacji*”. Na wprowadzenie do programu szkoły nauki moralnej i nauki prawa kładł nacisk bardzo silny; nie umieszczał jednak nauki moralnej w planie szkolnym od klasy pierwszej; żądał zaczynania jej dopiero od klasy szóstej, a prowadzenia jeszcze przez klasę siódmą, ale już przez te dwa lata stanowić ona miała, jako tzw. etyka generalna, tudzież partykularna, obejmująca „*iurisprudentiam generalem*” i „*patriam*” oraz politykę prawie wyłącznie przedmiot nauki szkolnej. Przywiązywał on do tej nauki wielką wagę i niemałe nadzieje, nie tyle może do właściwej etyki, ile do tej jej części, którą określa mianem Jurysprudencji i polityki.

Drugi z tych, którzy na wezwanie Komisji Edukacyjnej głos zabrali, *Adolf Kamiński*, Pijar, w mętnym zresztą i chaotycznym projekcie „*Edukacji obywatelskiej*”, naukę moralną z większą słusnością zaczynać radzi od klasy najniższej i kreśli nawet jej program na całą szkołę średnią, niezbyt jednak wyrazisty i określony. Z myśli o nauce moralnej zasługuje na uwagę chyba tylko ta waga, jaką kładzie na dobre wypisy do nauki moralnej, na lekturę uzupełniającą. Za temi bowiem wskazówkami poszła Komisja Edukacyjna, starannie przygotowując i wydając tzw. „Wypisy z autorów klasycznych”.

Prawdziwą za to skarbnicę świątliwych myśli i rad pedagogicznych znalazła Komisja w Projekcie Popławskiego: *O rozporządzeniu i wydосkonaleniu edukacji obywatelskiej*, przedłożonej Komisji Edukacyjnej imieniem Kongregacji Pijarskiej. Przejawia się tu i zrozumienie chwili i świadomość, jak ważną rolę gra wychowanie w życiu narodu i znajomość zasad pedagogii nowoczesnej i dydaktyki i wreszcie, co nas tu najbardziej obchodzi, głębokie ujęcie zadania, jakie w stosunku do wychowania moralnego i kształcenia charakteru młodzieży spełniać ma nauka moralna. Nie potrzeba dodawać, że Popławski może najsilniej, a nadewszystko z najlepszym zrozumieniem rzeczy wprowadza naukę moralności i prawa w program szkoły; do ułożenia zaś szczegółowego planu tych przedmiotów jest dlań punktem wyjścia psychologia dziecka, więc i metoda, której się trzymać należy przy wykładzie etyki. — „Powinien być zachowany — powiada — pewien porządek i związek między samemi naukami, pewne stopnie, stosowanie tychże nauk do miary i sposobności lat dziecinnych” t. j. „pierwej idzie poznanie ciała albo człowieka fizycznego, a potem dopiero moralnego... pierwej idzie moralna nauka, tycząca się tych osób, które dzieci znają i z niemi przedstawiają, które ich najbardziej interesują, a potem idzie odmalowanie cnót przez przykłady, poznanie Boga, po poznaniu znajomych i bliższych oczom dziecinnym dzieł jego”. Z edukacji więc fizycznej wyjdzie nauka moralna, której zakres rozszerzać się będzie w miarę rozwoju umysłu dziecka, jak znów nauka obywatelska zacznie od ekonomii politycznej (*Tableau économique Du Pont*), bo z jej właśnie układu... na porządku fizycznym zasadzonego pozna, jakie Bóg ustawy naturalne przepisał ludziom w społeczności mającym na zawsze pozostawać, jaką nieszczęśliwość za przestępstwem tychże ustaw, jaką przeciwnie szczęśliwość za zachowaniem ich przyłączył nieodmiennie w życiu towarzyskiem”; zaczem pójdzie prawo natury, polityczne, narodów. Z tych dopiero ogólnych założeń wysnuje szczegółowy plan tej nauki, który — można to zauważyć — niewiele różnić się będzie od późniejszego oficjalnego programu Komisji Edukacyjnej. Bo też znalazła u Popławskiego Komisja plan nauki moralnej tak głęboko obmyślony i skonstruowany, i jego umotywowanie tak przekonujące, że nie potrzeba było niemal żadnych uzupełnień ani poprawek.

Naukę moralną tedy ostatecznie Komisja Edukacyjna do

programu nauki szkolnej wprowadziła; nie była ona zupełną nowością, ani rewolucją; droga już była poprzednio uitorowana; nowością był jej nawskróś świecki charakter, jej nawskróś nowoczesna treść. Do tego kroku skłoniły Komisję różne niewątpliwie powody: a więc głosy publiczne, t. j. rozprawy pedagogiczne i argumenty tam podniesione: bankructwo, a przynajmniej niedostateczność dawnej etyki, zwłaszcza w stosunku do życia publicznego, oraz przekonanie o ważności rozumu, jako czynnika decyzji w sprawach moralnych. A dalej zaważyła ogólna postępową dążność epoki, w której i w zakresie etyki dokonały się ważne przemiany. Może rolę pewną odegrały wpływy ówczesnego wolnomularstwa. Możliwie także, że zrozumiano, iż w czasie — kiedy zbudziła się pod wpływem nowej filozofii nie tylko reakcja przeciw dewocji i ciemnocie, ale też przejawiało się tu i ówdzie niedowiarstwo i libertynizm w obyczajach; na wszystko to nie wystarczy jako lekarstwo dawny rygorizm religijny, ale że trzeba sanację przeprowadzać z pomocą nowoczesnej, a umiarkowanej myśli etycznej. A wreszcie zadecydowały zapewne i indywidualne poglądy członków Komisji Edukacyjnej, a zwłaszcza Kołłątaja, którego etyka, wyłożona w Porządku fizyczno-moralnym z pewnością wyznawaną była przez całą Komisję.

Wszystkie te mniemania przepełniały, rzec można, ówczesną atmosferę, niejako wisiąły w powietrzu, — nie dziw tedy, że się skryształizowały w konkretnym fakcie wprowadzenia nauki moralnej do szkoły. Dla uspokojenia jednak swego sumienia i ze strony pedagogicznej poddała Komisja tę kwestję rozwładze Towarzystwa do ksiąg elementarnych, wymagając, od niego zarazem „programatów do ksiąg elementarnych“ m. in. też i do nauki moralnej. Ankieta ta nie przyniosła nowych myśli, dała jednak dość dużo materiału do ułożenia już szczegółowego planu nauki moralnej na wszystkie klasy szkoły wojewódzkiej i powiatowej (z r. 1775). Ten plan nieco różny od ostatecznego planu nauki, dołączonego do Ustaw z r. 1783, obowiązywał jednak ośm lat. Wedle niego w kl. I. nauka moralna „zacznie się od powinności względem rodziców, a skończy się na powinnościach względem domowników“; realną pomocą ma być, tak w tej, jak i w innych klasach nauka historii. W II kl. nauka moralności traktować będzie „o powinnościach towarzyskich względem bliźniego, jako o tych, które młody człowiek w ludzkiej społeczności żyjący, ma przed oczyma i codzienie na sobie doświadcza“. W kl. III.: „o powinnościach człowieka względem Boga, wystawiając Go dzieciom jako powszechnego Ojca i najmiłosierniejszego prawodawcę“. W kl. IV. nauka moralna „zawierać będzie powinności względem siebie samego, opisując prawa własności, osobistej sprawiedliwości i wszelkiej uczciwości“. W tych czterech klasach poda więc nauka moralna „różne w szczególności o powinnościach przepisy“, — a więc już w kl. V. można przystąpić do „prawa naturalnego, systematycznie dawanego“. W kl. VI. wykladać się będzie „ekonomikę“, a w kl. VII. „prawo polityczne o związkach towarzystwa i powinnościach, jakie są obywateli względem magistratu

i wzajemnie", dalej „prawo narodów“, przyczem „zacznie naprzód od tego, czym jest człowiek względem człowieka w prawie natury“.

Tak więc rozpadał się kurs nauki moralnej na dwa niejako stopnie: na właściwą naukę moralną i na naukę prawa, której można, wzorem Popławskiego, nadać nazwę nauki moralnej obywatelskiej. Wiązałem zaś łączącem oba te stopnie, a może raczej osią, około której cała nauka moralna miała się obracać, było prawo natury, wykładane w kl. V., z którego nauczycielem mieli się (według dodanych „Przestróg“) nauczyciele innych klas „wzajemnie znosić... dla potrzebnej w prowadzeniu początków prawa przyrodzonego jednostajności“. Ten nacisk na jednolitość programu i ducha nauki moralnej zasługuje na uwagę i ze względów dydaktycznych i pedagogicznych i społecznych wreszcie. Rozumiano widocznie, że nauka ta tylko wtedy wyda rezultaty, jeśli opierać się będzie na jednej podstawie, ale i to również, że tylko wówczas będzie można marzyć o przetworzeniu moralnem społeczeństwa polskiego (a conajmniej szlacheckiego) jeśli na całym obszarze. Rzpltej będzie ta nauka w jednym duchu prowadzona. Do „układu“ tego dołączono króciutki spis podręczników tymczasowych dla prawa natury, między niemi na pierwszym miejscu: *La physiocratie naturelle* oraz *Popławskiego: Zbiór niektórych materyj politycznych*.

Wskazówka ta była aż nadto potrzebna; bo trzeba sobie uprzytomnić, że bądźco bądź, mimo porządków, zrobionych w tej dziedzinie przez reformę Konarskiego, dopiero K. Ed. konsekwentnie i, rzeczy można, oficjalnie wprowadziła naukę moralną do programu szkolnego, naukę opartą na nowoczesnych podwalinach. Po drugie trzeba i to wziąć pod uwagę, że wpośród nauczycieli, których przyjęła K. Ed. w znacznej liczbie pijarskich, ale też mnogich ex-jezuitów i innych zakonników, niewieleu było przejętych nowym duchem, zdolnych już nie tylko wykladać naukę moralną wedle nowego programu, ale choćby nawet rozumieć dobrze jej istotę, ducha, charakter, a i treść nową, nie mówiąc już o tem, że wielu było przeciwnych tej nowej nauce, którą zwali wraz z masą szlachecką „zarazą warszawską“. A wreszcie i o tem należy pamiętać, że nawet przy najlepszych chęciach ze strony nauczycieli, by uczyć podług woli Kom. Ed. niełatwo było znaleźć podręcznik, choćby tylko dla nauczyciela, o treści i duchu zgodnym z programem. Biblioteki bowiem szkół, były coprawda zavalone książkami — jak stwierdzają wizytatorowie — ale „staremi książkami Ojców św. dawnej edycji, teologów i filozofów starych“, a nie było tam dzieł „nowych w guście oświeconego wieku“, „do przepisanego terażniejszego edukacji młodzi sposobu użytecznych“.

Cóż więc było robić, skoro na „Moralną naukę“ Popławskiego na klasę I i II przyszło czekać lat 3 (do r. 1778) a na III kl. aż 14 (wyszła 1787)? Rzucili się nauczyciele na te książki, które były na podórzedziu, każdy wedle swego gustu i poziomu umysłowego. Stąd też zapanowała — jak przekonują Rapor ty szkół (wydane przez Wierzbowskiego — co do posługiwania

się podręcznikami do nauki moralnej, całkowita swoboda, żeby nie rzec, anarchja; dodać należy, że taka sama anarchja była i w stosunku do programu nauki moralnej. Ale i dla niej można mieć usprawiedliwienie. Jak wskazano wyżej, kurs prawa — a zakres jego był niemały — przechodzić miano w trzech najwyższych klasach; wedle zaś planu z r. 1783 w dwóch tylko, gdy pięć niższych klas (z klasy piątej pierwszy rok) — miało w programie właściwą naukę moralną. Nie dziwota więc, że nie bardzo wiedzieli nauczyciele, czem zapełnić cztery, a później pięć lat początkowych, i dlatego kurs prawa, tak obszerny, zaczęli zazwyczaj już w klasie czwartej. Ale to jeszcze było najmniejsze wykroczenie.

(Dok. nast.)

Stanisław Tync.

Trzeci Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego w Genewie.

W dniach od 28 lipca do 1 sierpnia b. r. obradował w Genewie Trzeci Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego. Pierwszy odbył się był w r. 1908 w Londynie, drugi w r. 1912 w Hadze. Stosunki wojenne i powojenne sprawiły, że trzeci mógł dojść do skutku dopiero teraz. — Udział był niezmiernie liczny około 450 osób (komitet organizujący spodziewał się 250 osób); oprócz większości krajów Europy, reprezentowana była Ameryka północna i południowa, oraz Wschód, zarówno bliski (Egipt, Turcja), jak przedewszystkiem daleki (Chiny, Japonja, najsilniej zaś Indie). Z przybyłych znakomitości największą uwagę zwracali Förster, który miał pierwszy referat i założyciel skauta Baden-Powell. Z Polaków brali udział: p. Oskar Halecki, profesor uniwersytetu warszawskiego, obecnie stale przebywający w Genewie jako członek Sekretarjatu Ligi Narodów, oraz kilka osób przybyłych z Polski: p. Helena Radlińska i p. Natalia Gąsiorowska, oraz prof. Stanisław Stoński. Prócz tego nizej podpisany, któremu przypada niniejszem zadanie krótkiego zreferowania kongresu.

Poza paru referentami, na porządku dziennym kongresu były właściwie tylko dwie kwestje: 1. kształcenie solidarności, 2. nauczanie historii a międzynarodowość. Traktowanie i jednej i drugiej nie było — i w myśl zamierzeń organizatorów, — nie miało być obiektywne w surowem tego słowa znaczeniu, tak żeby się odbyło jakieś wspólne, bez żadnych uprzedzeń, badanie problemów od podstaw, i żeby do głosu przyjść mogły wszystkie poglądy. — Rzecz cała była pomyślana w znacznej części jako manifestacja za zbliżeniem narodów, manifestacja — nazwijmy rzecz po imieniu — pacyfistyczna. Odbiło się to poważnie na doborze i treści referatów, które nabrały dużej jednolitości, ale z drugiej strony — wobec braku znaczniejszych przeciwieństw i żywszej opozycji — straciły nieco na sile argumentacji i przenikliwości analizy.

Do tematu pierwszego (solidarność) należały w szczególności cztery kwestje następujące: a) samorząd szkolny, b) harcerstwo, c) spółdzielnie w szkole, d) Czerwony Krzyż młodzieży.

Sprawa samorządu została omówiona w referacie *Kerschensteinerja*, wyliczającym w krótkości główne warunki niezbędne dla samego wprowadzenia samorządu, oraz główne dyrektywy, według których powinien on funkcjonować. Część tych uwag ma charakter zupełnej oczywistości; że nie można zakładać samorządu tam, gdzie niema w szkole już uprzednio poważniejszej ilości elementów wartościowych, ani gdzie dyrekcja i ciało nauczycielskie nie są dostatecznie przekonane o jego użyteczności; albo: że do atrybucyj samorządu nie może należeć wpływ na treść udzielanej nauki, ani na sposób jej prowadzenia. Inne są ciekawsze i godne zapamiętania. A więc: nie tworzyć organizacji samorządowej, obejmującej całą szkołę, tam gdzie szkoła jest zbyt liczna i nie jest możliwy osobisty stosunek wszystkich ze wszystkimi (najwyższą dopuszczalną liczbę członków jednej organizacji samorządowej podaje Kerschensteiner na 400). Dalej: nie wprowadzać samorządu dekretem z góry i nie dyktować statutów; samorząd musi się rozwijać stopniowo (najlepiej na podstawie istniejących już uprzednio kółek samokształcenia i t. p.), a statuty muszą być urabiane, zmieniane i rozszerzane przez uczniów samych w miarę rozszerzania atrybucyj. Jako ideę centralną przy zakładaniu najlepiej, jako najpłodniejszą pod względem moralnym, wysunąć ideę wspólnoty pracy.

Dzięki obecności *Baden-Powella* szczególniejsze zainteresowanie wywołała kwestja harcerstwa. Sytuacja zresztą była paradoksalna. Kongres miał charakter pacyfistyczny; harcerstwo, zarówno przez swe pochodzenie, jak przez swoisty charakter swej organizacji, dyscypliny i uprawianych ćwiczeń, ma wybitne cechy wojskowe. Jak to pogodzić? Jak wykazać — co na tym terenie było zupełnie niezbędne — że harcerstwo jest instytucją do głębi i na wskrós pokojową? Próbował to *Baden-Powell* uczynić w sposób nader ciekawy. Wojna — pisze w swym referacie drukowanym (bo w przemowie ustnej poruszył raczej inne punkty), — obok niezaprzeczonych swych okropności, bądź co bądź jednak, i równie niezaprzeczenie, rozwija cnoty męstwa; karności, wytrwałości, lojalnego pozycia koleżeńkiego, wogóle „męskość ciała, inteligencji i duszy“. Gdyby wojna — lub przynajmniej militarizm — dawały jedyną możność rozwinięcia tych cnót, narody miałyby najzupełniejszą słusność trzymać się militarystyki oburącz, jako zbawienia. I istotnie: w ten monopol moralny wojny i militarystyki, w ich moralną niezastąpiowość, wielu ludzi wierzy głęboko; i stąd szereg poważnych zasadniczych przeciwników pacyfizmu, upatrujących w nim rzecz niemoralną i złą. Aby im wytrącić broń z ręki, trzeba wykazać, że cała pełnia owych cnót da się osiągnąć dzięki innym także czynnikom. — I harcerstwo jest niczem innym, jak tylko tym systemem wychowania, który militarystyka zastępuje, daje wszystkie jego dobre wyniki bez

złych, a temsamem czyni go zbędnym. I jego podobieństwo do wojska, z racji którego je pomawiają o ducha militarystycznego, jest właśnie jego czynnikiem najbardziej pacyfistycznym: jest tem co usuwa w cień militarystyzm.

Wywód powyższy jest w każdym razie interesujący; nie wiem jednak, czy nie stanowi pewnego sztucznego uzgodnienia *ex post* raczej, niż wyraz tego ducha, z którego harcerstwo pierwotne zostało poczęte. Niewątpliwie — nie jest to zresztą wcale zarzut — w harcerstwie jest coś z militarystyzmu. W dyskusji zwrócono Baden-Powellowi uwagę, że w niektórych krajach harcerstwo jest ponadto zaprawione ostrym, bojowym, wrogim dla cudzoziemca nacjonalizmem; — w pierwszym rządzie stwierdzali to o swoim kraju delegaci niemieccy. Baden-Powell odpowiedział uroczystym wyparciem się organizacji, istniejących w różnych krajach pod nazwą skautingu, a z istotnym skautingiem nie mających właściwie nic wspólnego. W ten sposób uprościł sobie zadanie; dzięki jednak tej dywersji, dyskusja o autentycznym skautingu nie została wyczerpana gruntownie.

Referat o spółdzielniach (*p. Cuminal* z Lyonu) dla nas Polaków jest interesujący głównie tem, że z całych dwóch sporych tomików, obejmujących referaty kongresu, zawiera najobszerniejszą, a zarazem najprzychylniejszą wzmiankę o wysiłkach pedagogicznych czynionych w Polsce. — Robota dokonana w Polsce postawiona jest poniekąd za wzór; przytoczono o niej szereg danych cyfrowych i historycznych i podano wyciąg z naszych statutów.

Na terenie Czerwonego Krzyża młodzieży również zaznaczył się udział Polski; rozdano na kongresie broszurę w języku francuskim, zawierającą zwięzłe, rzeczowe sprawozdanie z działalności Czerwonego Krzyża młodzieży w Polsce do dnia 1 lipca 1922 r. Na tem jednak polu wyprzedzili nas Czesi (liczebnie przedstawia się różnica w ten sposób, że w Polsce członków jest 90.000, a w Czechach przeszło 160.000), oni też mieli sposobność bardziej zwrócić na siebie uwagę, dzięki własnemu w tej sprawie referatowi. Wyniki w obu krajach są jednak znikome, wobec nadzwyczajnych wprost rzeczy, jakich dokonano w ojczyźnie instytucji, to znaczy w Stanach Zjednoczonych; — referował je sam *p. Mac Cracken*, założyciel Czerwonego Krzyża młodzieży. W Stanach tedy ilość członków wynosi 5 milionów, a w chwili największego napięcia (1919) wynosiła dwa razy tyle. Ta potęga ilościowa siłą rzeczy zwiększa i pedagogiczne znaczenie instytucji, ile że młodzież w niej zgrupowana może z dumą spoglądać na naprawdę doniosłe usługi, jakie zdołała wyświadczyć.

Przechodzę do tematu drugiego: do nauczania historii. Za interesowanie nim było wielkie, obfitość referatów niezmierna. *P. Cousinet* (Francja) mówił o historii w szkole powszechnej; dwaj Anglicy *p. Brereton* i *prof. Gooch*, obaj z Londynu, o szkołach średnich i wyższych; trzeci Anglik *prof. Gould*, o historii i Lidzie Narodów; Katalończyk z Barcelony, *p. Vila*, o nacjonalizmie i internacjonalizmie w nauczaniu historii. Nawet Hindusi

głos zabierali: o nauczaniu historii w Indjach mówił na posiedzeniu plenarnem *p. Jusuf Ali* (mahometanin) z Haiderabadu, a na jednej z sekcji *p. Kalidas Nag*, współpracownik Tagorego ze szkoły w Szantiniketan. Przeważały tendencje jaskrawo pacyfistyczne. Cały kongres rozpoczął się od referatu *Förstera* „o znaczeniu historii w wychowaniu”; znaczenie to upatrywał Förster głównie w sposobności, jakiej dostarcza historia, by zbliżyć do siebie narody i pozwolić im wzajemnie się uzupełnić. Na propozycję *p. Kawerau* z Berlina, — który tę sprawę obszernie i ciekawie referował — postanowiono przystąpić — do spółki z Komisją współpracy intelektualnej przy Lidze Narodów — do wydania międzynarodowego podręcznika historii; pewien może duch nieufności dyktuje mi podejrzenie, że będzie to nietyle próba osiągnięcia idealnej bezstronności w ocenie przeszłości, ile książka propagandystyczna w służbie idei, które przeważały na kongresie. Także i jedyny referat polski *prof. Haleckiego* dotyczyć „Ligi Narodów w historii i w nauczaniu historii”; silna jednak dyscyplina naukowa i rozległy horyzont myślowy polskiego historyka pozwoliły mu się ustrzec nadmiernych „ubłożeń” pacyfistycznych i powiedzieć rzeczy pozytywne o dużej istotnie wartości.

Poza tą sprawą ideologii ogólnej, trzy w szczególności punkty zdają mi się zasługiwać na wzmiankę.

Banalny i oczywisty, ale nigdy i nigdzie niedotrzymywany postulat bezstronności dał pole do bardzo ciekawej uwagi: *p. Breton* mianowicie zaleca studjowanie w szkole, równoległe z historykami własnego narodu, historyków obcych, którzy omawiali te same sprawy i spory. Przyznam się, że słuszność tej myśli niesłychanie mnie zafrapowała. Czy np. u nas nie byłoby rzeczą doskonałą dla oczyszczenia naszego patriotyzmu, z niektórych zgoła niepotrzebnych naiwnostek ułożyć tomik wypisów, w którychby swój punkt widzenia na sprawy sporne z Polską wyuszczali historycy narodów ościennych? Myślę, że mimo wszystko, ustępów spokojnych i kurtuazyjnych bez rażąco namiętnych sądów i obelżywych wyrażen, dałaby się zebrać spora wiazanka. A korzyść tego? niezaprzeczone: sąd historyczny ogółu polskiego bardzo potrzebuje zmęźnienia i pogłębienia, któreby go uczyniły godnym narodu myślącego i obdarzonego poczuciem odpowiedzialności historycznej.

Silnie został wysunięty postulat rozszerzenia zakresu nauczania historii w szkołach: rozszerzenia w czasie i przestrzeni z jednej strony, rozszerzenia na nieobjęte dotąd dziedziny z drugiej. Ten ostatni punkt jest powszechnie znany: chodzi o rozciągnięcie historii dytychczas przeważnie politycznej, na całość ważnych zjawisk życia. Najśluszniej jednak w świecie podkreślił *prof. Halecki*, że ma to być rozszerzenie istotne, a nie proste przeniesienie punktu ciężkości: zgubne jest zarówno ślepe i fanatyczne tępienie historii politycznej i historii wojen, jak i przejawiająca się dziś silnie tendencja do jednostronnego uwzględnienia faktów społecznych i gospodarczych. Uprzywilejowanie

tych ostatnich hoduje materializm, uprzywilejowanie pierwszych przy nieuniknionych dziś komentarzach hyperdemokratycznych — zabójczy dla ducha kult masy. Z uznaniem też podnieść należy, że na kongresie dość powszechnie miano na myśli uwzględnienie w pierwszym rzędzie zjawisk kulturalnych i życia duchowego: żądają tego w szczególności pp. *Gooch* i *Halecki*, a p. *Kawerau* w projektowanym podręczniku — mającym mieć formę tablic synoptycznych z 9 kolumn, 5 przeznaczają na życie duchowe, a 4 na wszystkie inne zjawiska razem. Postulat rozszerzenia w przestrzeni polega konkretnie głównie na uwzględnieniu także Ameryki (głównie zaniedbanej południowej), a zwłaszcza Azji: w przeciwnym razie zupełnie nie rozumiemy rozwoju historii najnowszej, która na wspólną orbitę wciągnęła absolutnie cały glob ziemski. Co do czasu wreszcie: należy skończyć z nieuctwem co do wieków średnich, w historii nowoczesnej dochodzić śmiało do dnia dzisiejszego, nadewszystko jednak zrozumieć pierwszorzędne znaczenie starożytności. Właściwie jej perspektywy na wieki i tysiąclecia przed zaraniem historii greckiej, odsłoniły się nam w ciągu wieku ubiegłego; trzeba sobie więc i przy nauczaniu nareszcie uprzytomnić, że t. zw. „starożytność“ nie jest „przedpokojem epoki chrześcijańskiej“, ale stanowi „bez porównania największą część dziejów ludzkości“. W motywacji wysuwano zarówno względ. poznawczy (wzajemna zależność krajów i epok, sprawiająca, że żadnego szczegółu nie można zrozumieć bez znajomości całości) jak i dla szkół dużo ważniejszy, moralny: trzeba zwalczać zaściankowość, partykularyzm, „provincializm“ nie tylko w przestrzeni, ale w czasie; powinniśmy się czuć, że tak powiem obywatelami nie jednego wieku, ale tysiącleci. Osobiście chętniebym to sprecyzował w tym kierunku, że przez „zaściankowość“ i „partykularyzm“ w najgorszym znaczeniu należy uważać interesowanie się historyczne tylko tem, co nas obchodzi praktycznie i że celem bardziej równomiernego traktowania wszystkich epok jest zasadniczo: uszlachetnić duszę przez wzbudzenie zainteresowania dla tego, co samo przez się jest cenne, a praktycznie nas nie obchodzi.

Specjalnie szkół powszechnych dotyczył memoriał p. *Cousineta* (Francja). P. *Cousinet* zaczął od złośliwej, mocno przesadnej, wojującym antypatryotyzmem zabarwionej krytyki dotychczasowego systemu nauczania. Przedmiotem tego nauczania były według niego, zmiany ustroju politycznego; ponieważ jednak dziecko niema pojęcia o ustroju politycznym, przeto nie może się również interesować jego zmianami w przeszłości. Również według p. *Cousineta* niema dziecko do lat 12 pojęcia o człowieku jako o istocie moralnej. O czemże ma pojęcie? i czego zmianami jest w stanie się interesować? Jedyne i wyłącznie rzeczy mi. Należy mu więc dać historję rzeczy; przez „rzeczy“ należy w praktyce rozumieć wszystkie przedmioty i urządzenia, służące materialnemu bytowi człowieka. Będziemy więc mieli historję: lokomocji, oświelenia, opału, mieszkania, odzieży i t. d. Tak

pojęty kurs dla szkół powszechnych ogłasza p. Cousinet od dwóch lat w piśmie *L' Ecole et la Vie*.

Memorjał p. Cousinet spotkał się na kongresie z przyjęciem o ile mogłem ocenić raczej przychylnem; brak jakiegokolwiek protestu był dla mnie osobiście źródłem niemałego zdziwienia. Bo koncepcji p. Cousineta można poczynić zarzuty istotnie zasadnicze:

Po pierwsze: przystosowanie do rzekomej psychiki dziecka jest tu posunięte tak daleko, że pozbawia nauczanie historii wszelkiego sensu i celu. Cel i sens ma ono o tyle, o ile jest nauką o życiu ludzkim w jego przejawach wartościowych; wtedy jest z niego jakaś korzyść. Jaka jednak korzyść moralna z pogłębiania w nieskończoność, pod pozorem lekcji historii, wiedzy o najniższych funkcjach życia ludzkiego, o których wiadomości praktycznie niezbędne zostały już podane na iekcji o rzeczach? Dość nieznośną jest rzeczą musieć myśleć o własnym opale, byśmy jeszcze się mieli kłopotać o to, jak się opalali Rzymianie. Zupełnie co innego, gdy poznamy ich kulturę duchową; wtenczas najdrobniejszy szczegół, dotyczący ich sposobów życia, przestaje nam być obojętny; ale historia opatu bez historii kultury duchowej jest stanowczo gorsza niż zadna. Że dzieciom — chyba nie wszystkim! taka nauka sprawia przyjemność, to trudno uznać za argument; jeszcze większąby im sprawiło, gdybyśmy z niemi na lekcji zagrali w piłkę.

Po drugie jest absolutną nieprawdą, żeby dziecko nie mogło się interesować historją ludzką; nie jest ono wcale tak głupie, ani tak przyziemne, za jakie je niektórzy antyidealisci dla potrzeb swej doktryny podają. Ustrojem „politycznym“ nikogo rozsądnego się nie zastraszy. Pamiętam jakim entuzjazmem napełniały moich kolegów i mnie w szkole koedukacyjnej w Zurychu, między 10 a 12 rokiem życia zgoła „polityczne“ lekcje z historii Grecji i Rzymu; przypominam sobie jak dziś — miejscami dosłownie — swoje własne zadanko klasowe na temat reform Grakchów, gdzie gospodarczo-społeczny podkład walki, zamysły reformatorów i związki przyczynowe między zjawiskami były ujęte z wielkiem coprawda uproszczeniem, ale najzupełniej dorzecznie. Ale przedewszystkiem nie jest prawdą, jakoby na poziomie początkowym historia była systematyczną nauką o „prze-mianach ustroju politycznego“; jest w pierwszym rzędzie czemś zgoła innem. Materjalistycznym wywodom p. Cousinet mam tu na szczęście co przeciwstawić z samego kongresu. Anglik, prof. Gould przypomniał zdolność dziecka do „podziwiania“ rzeczy pięknych lub szlachetnych i zamiast historii opatu stawiał *exempli gratia* taki program: Herodot, Plutarch, inne biografje wielkich ludzi, epopeje, mity, folklor i t. p. A Don Brizio Casciola (Włochy) w ślicznym referacie podkreślił, że dziecko właściwie interesuje się nie tyle „ogółem ludzkim“, ile człowiekiem wyjątkowym, „genjuszem, bohaterem, świętym“; „bohater — powiada — nawet wieków dalekich, przykuwa uwagę, budzi entuzjastyczne uznanie i podziw dziecka, którego nie spaczyła wulgarność... Trzeba

korzystać z tych szczęśliwych skłonności i uczynić mu bliskimi te piękne wzory, by mogło się im napatrzeć do syta i zaczerpnąć z nich pokarm dla swego potężnego instynktu podziwiania. Najzupełniej się piszę na ten pogląd. Natomiast system p. Cou sinet zmierza prosto do tego, by dziecko „spaczyć przez wulgarność“, lub by wrodzoną wulgarność wyhodować i wypielegnować.

Henryk Elzenberg.

Krytyczne uwagi

o ministerjalnym programie nauki języka ojczystego w państwowych seminarjach nauczycielskich.

(Referat wygłoszony na posiedzeniu Krak. Komisji Referentów).

W roku szkolnym 1921/22 obowiązywał poraz pierwszy w państwowych seminarjach nauczycielskich nowo wprowadzony program ministerjalny. Był to okres próby i doświadczeń. Wydaje mi się rzeczą pożądaną, ażeby nauczyciele zdali sprawę ze spostrzeżeń, jakie nasunęły się im przy wykonywaniu postanowień programu. Mogłoby się to stać cenną podstawą poprawek, uzupełnień, zmian w dziele niewątpliwie cennem, ale z konieczności także ułomnem, choćby już dlatego, że ten typ szkoły zreformowano całkowicie, na zupełnie innych podstawach oparto i nowe cele mu wyznaczono. Nic też dziwnego, że program musi tu i ówdzie wykazać poważne braki, które przedewszystkiem praktyka szkolna jaskrawo uwydatniła.

W niniejszym artykule zamierzam ocenić program nauczania gramatyki języka ojczystego. Niestety, nie mogę pozbyć się przeświadczenia, które wypływa z teoretycznych rozmyślań i praktycznych doświadczeń, że zbudowany on został bardzo wadliwie. Zarówno jego ogólna konstrukcja, jak też opracowanie jej pojedynczych członów na poszczególnych kursach, wykazuje liczne i poważne błędy, nieporozumienia, często wręcz niezrozumienie teorii i dydaktyki tego przedmiotu.

W rozważaniach szczegółowych oceniać będę części programu, przeznaczone dla poszczególnych kursów, a następnie omówię program jako całość:

KURS I. Wskazówki programowe dla tego kursu są najliczniejsze, najbardziej wyczerpujące, co w „Uwagach do programu“ wyraźnie podkreślono: „Stosunkowo najszerzej uwzględniono dział głosowni, co jest naturalne wobec uczniów, którzy w przyszłości mają z zrozumieniem prowadzić elementarną naukę czytania i pisania“¹⁾. Niestety w tej właśnie części programu spotykamy najwięcej usterek. Ująłbym je w trzy gromady: 1) błędy w układzie, 2) błędy rzeczowe, 3. błędy w ustaleniu zakresu materiału. W tej też kolejności omówię je.

¹⁾ Program nauki w państw. seminarjach naucz. Warszawa 1921. Str. 27.

1. *Błędy w układzie.* Wskazówki programowe o nauczaniu fonetyki ujęto tutaj w 14 punktów. Czy kolejność, następstwo tych punktów może być dowolne? Mojem zdaniem, jeśli idzie o gramatykę, stanowczo nie. Pojedyncze wskazówki powinno się ująć w szereg, odpowiadający następstwu zagadnień, wynikającemu z natury przedmiotu i następstwu czynności nauczyciela, nakazanemu dydaktyką przedmiotu. Tak skonstruowane wskazówki dają nauczycielowi przejrzysty obraz rozłożenia materiału i wytyczną chronologii jego wyczerpania. Rzecz ta posiada dla nauczyciela — zwłaszcza mniej wprawnego — pierwszorzędne znaczenie, które porównałbym z doniosłością dyspozycji dla wypracowania piśmiennego. Nauczyciel rozwija poszczególne punkty programu, jak pisarz punkty dyspozycji. Troskę o to rozwinięcie programu należy pozostawić w całości nauczycielowi, niemniej oszczędzić mu troski o samą dyspozycję, którą z całym zaufaniem musi przyjąć od autora programu, przewyższającego go nie tylko znajomością przedmiotu i doświadczeniem dydaktycznym, ale przede wszystkim znajomością tych podstaw, na których wsparto całość programu nauczania wszystkich przedmiotów w danym typie szkoły. Słuszność takiego poglądu uwydatni się może jeszcze wyraźniej, jeśli rozważymy niniejsze dwie uwagi do programu (str. 27). Pytanie, czy naukę gramatyki należy prowadzić na specjalnym podręczniku, czy bez niego, nie ma znaczenia zasadniczego. Rzeczą zasadniczą jest metoda . . . W braku odpowiedniego dla potrzeb seminarjum podręcznika, nauczyciel winien sam tak wybierać i układać materiał, aby wyszczególniony w programie kurs systematyczny, został w każdym roku dokładnie i bez opuszczeń wykonany". Jeśli tedy nauczyciel ma nie tylko dobrze uczyć, ale także „wybierać i układać materiał", czyli w części przynajmniej układać podręcznik, to trzeba, żeby ta skromna pomoc, jaką mu daje program, wskazując mu to, czego i kiedy ma nauczyć, — była pewną, niewątpliwą i skuteczną.

W programie naszym dla kursu I razi nieład, chaotyczność, pomieszanie szczegółów, tak ze stanowiska naukowego, jak metodycznego. I tak punkt 1 brzmi: „Fonetyka opisowa języka polskiego i nauka o przemianach głosowych z uwzględnieniem najważniejszych właściwości gwarowych" — zaś punkt 2: „Opis narządów mowy i ich czynności, sposób wytwarzania głosek języka polskiego i ich podział".

Każdy przyzna, że treść punktu 2 mieści się w nieskończenie szerszym zakresie treści punktu 1, a więc ze stanowiska treści, punkt 2 jest zbędny; — ze stanowiska metodyki natomiast punkt 2 w programie jest niewątpliwie pierwszym w nauczaniu, jest punktem wyjścia i podstawą fonetyki opisowej. Przypuszczam też, że w punkcie 1 autor programu ujął zwięźle treść nauki gramatyki na całym kursie I-ym, a 13 dalszych punktów, to rozwinięcie tego pierwszego. I z tem można się pogodzić, aczkolwiek nie jest to konsekwentnie zastosowane na wyższych kursach. W każdym jednak razie, choćby dla uniknięcia nieporozumień,

należało w druku uwydatnić, jakie jest znaczenie punktu 1 i jaki jego stosunek do następnych.

A dalej w punkcie 5 czytamy: „Uwagi o niektórych połączeniach głosek, upodobnienie spółgłosek”, — zaś znacznie niżej, bo aż punkcie 12: „Zmiany głosowe w grupach spółgłoskowych”. Między punktem 5 a 12 jest mowa o samogłoskach, półsamogłoskach, nosówkach i t. d. Mnie się wydaje, że punkt 5 z 12 należało połączyć. Naprzód „uwagi o niektórych połączeniach głosek” to ogólnik nic, a przynajmniej niewiele mówiący. Z dalszego ciągu tego punktu „upodobnienie spółgłosek” można przypuszczać, że te „połączenia głosek” są połączeniami spółgłosek, a więc „grupami spółgłoskowemi”, do których autor powraca, czy też dociera, dopiero w punkcie 12. „Zmiany głosowe w grupach spółgłoskowych” — to znowu ogólnik, nie określający zgoła istoty tych zmian głosowych. Należałoby do nich chyba także „upodobnienie spółgłosek”, o którym wzmianka w punkcie 5. Ponieważ sąsiadujący z punktem 12 punkt 11 mówi o zmiękczeniu, przeto przypuszczać można, że autor wśród „zmian głosowych” ma na myśli upodobnienie pod względem miejsca artykulacji w jamie ustnej, w szczególności zaś artykulacje średniojęzykowe. W takim razie „upodobnienie spółgłosek” w punkcie 5 obejmowałoby tylko upodobnienie pod względem artykulacji krtani, więc wzajemny wpływ dźwięcznych i bezdźwięcznych na siebie w grupie spółgłoskowej. Przypuszczam jednak, że wszystkie rodzaje upodobnienia, jako wybitne objawy „zmian głosowych w grupach spółgłoskowych” można omówić w punkcie 5. Ewentualny zarzut, wskazujący na to, że uczeń dopiero w punkcie 11 dowie się o zmiękczeniu, nie przekonywa mnie, bo skoro w punkcie 2 będzie omówiony „sposób wytwarzania głosek i ich podział”, to przecież już tem musi nauczyciel pouczyć ucznia o dźwiękach średniojęzykowych, względnie uśredniojęzykowionych, oraz o fizjologicznej podstawie tych dźwięków.

W punkcie 13 to jest przedostatnim, zwraca program uwagę na „różnice w sposobie wymawiania samogłosek i spółgłosek w mowie wykształconej i gwarowej”. O poglądzie moim na wprowadzenie nauki o gwarach do programu powiem niżej; tu wyraziłbym mniemanie, że ze względów dydaktycznych odmiany gwarowe w zakresie fonetyki należałoby raczej uwzględnić przy punkcie 2, omawiającym „sposób wytwarzania głosek języka polskiego”.

To byłyby najważniejsze wady w układzie programu. Wynikające często jak się zdaje z niedostatecznego przemyślenia szczegółów, albo ich fałszywego pojmowania.

2. *Błędy rzeczowe.* Wśród błędów rzeczowych jeden zwłaszcza uderza bardzo niemile. Mianowicie w punkcie 11 czytamy: „Zmiękczenie, jego istota fonetyczna i wpływ na przemiany spółgłosek”. Otóż ujęcie rzeczy takie, jak „wpływ zmiękczenia na przemiany spółgłosek”, jest ogólnie powiedziawszy, naiwnem uproszczeniem, czy skróceniem stylistycznym, opisu danego zjawiska językowego, fonetycznego. Bo przecież „zmiękczenie” nie

wywiera wpływu, ale jest osobliwym wyrazem i rezultatem pewnych wpływów, nadto „przemienione” spółgłoski zawierają w sobie „zmiękczenie” jako cechę charakterystyczną i wynikową swego stanu, a nie jako jego przyczynę. Ujęcie rzeczy w programie równa się mniej więcej takiemu powiedzeniu: „ta i ta spółgłoska jest zmiękczona, ponieważ jest zmiękczona”, czyli pomieszczenie, względnie utożsamienie skutku i przyczyny. Można mówić o miękczącym wpływie pewnych samogłosek, czy spółgłosek na sąsiadujące spółgłoski, można mówić o procesie miękczania występującym w pewnych kombinacjach dźwiękowych i objawiających się w pewnych przemianach tych dźwięków, ale nie można pojmować „zmiękczenia”, jako jakiegoś prawidła, jakiejs siły, jakiejs wartości oderwanej od zjawisk językowych, w których i przez które dopiero „zmiękczenie”, jako przedmiot naszej obserwacji i dociekań, istnieje. Wreszcie „głoski zgłoskowe i niezgłoskowe” nazwałbym raczej „zgłoskotwórcami” i „niezgłoskotwórcami”.

3. *Błędy w ustaleniu zakresu materiału.* Znamienną cechą programu fonetyki na I kursie jest szeroki zakres. Zaś rozszerzenie zakresu osiągnął autor przez silne uwzględnienie historii języka i gwar. Takie ujęcie sprawy nie wydaje mi się szczęśliwym. Nasamprzód chcę rozważyć, czy i o ile historia języka ma być uwzględniona przy nauce fonetyki na I kursie seminarjum nauczycielskiego. Ze względów dydaktycznych radbym przedewszystkiem rozstrzygnąć pytanie, czy na I kursie uczymy fonetyki języka współczesnego, czy historycznej. Nieumiejętne bowiem pomieszczenie tych dwu stanowisk rozpatrywania zjawisk fonetycznych łatwo może doprowadzić do zamętu pojęć, wskutek którego uczeń straci zdolność obiektywnej, bezpośredniej obserwacji języka. W „Uwagach do programu” (str. 27) znajdujemy bardzo cenne niewątpliwie wskazanie: „Program oparty jest na założeniu, że wiadomości gramatyczne uczniowie będą nabywali metodą indukcyjną bezpośrednio na żywej mowie własnej i swojego otoczenia oraz na materiale językowym, zawartym w lekturze”. — Pytam tedy, na jakichto żywych faktach językowych, względnie zaczerpniętych z lektury, oprzemy nasze historyczno-fonetyczne wywody i jak zastosujemy metodę indukcji, nie rozporządzając żadnym materiałem doświadczalnym. Nikt nie wątpi o tem, że historyczne ujęcie zjawisk językowych, w odpowiednim czasie i w należyty sposób, uprzystępnia i pogłębia ich zrozumienie, ale w stosowaniu pomocy historii języka należy być bardzo ostrożnym i wstrzemięźliwym. Dlatego oświadczam się za tem, aby jednak kurs I poświęcono wyłącznie fonetyce opisowej języka współczesnego; historyczne dygresje możnaby umieścić na jednym z wyższych kursów w związku z lekturą autorów staropolskich i nauką o odmianach.

Tyle co do samej zasady. A teraz przejrzymy szczegóły; tutaj popełniono znowu wiele błędów i to zarówno ze stanowiska nauki o języku, jak dydaktyki. I tak w punkcie 7 programu czytamy: „Samogłoski jasne i pochylone i ich pochodzenie . . .” Czy autor doprawdy wyobraża sobie, że uczniom i uczeniom

w 14 roku życia, posiadającym elementarne, a postrzępione wiadomości gramatyczne nabyte w szkole powszechnej, czy niższym gimnazjum, można wyjaśnić pochodzenie samogłosek pochyłonych, na których genezę wpływa iloczas, akcent pierwotny, pozycja w zgłosce, zanik półsamogłosek, upodobnienie morfologiczne, a wreszcie czynniki nieznane, wywołujące pochylenie w warunkach dla nas niezrozumiałych? Przecież to jest zupełnie wykluczone. Podobnie frazesem chyba, ambarasującym niedoświadczonego nauczyciela, jest dalszy ciąg omówionego punktu 7 programu fonetyki: „różnice iloczynowe w języku staropolskim”. Zagadnienie iloczynu jest jednym z najtrudniejszych rozdziałów gramatyki staropolskiej, utrudnionem wielce przez tamtoczesną niesystematyczną grafikę, wymagającym dla wyświetlenia porównania z innymi językami słowiańskimi. I znowu pytam, na jakim materiale ma nauczyciel indukcyjnie wykazać uczniom te różnice iloczynowe w języku staropolskim. A czysto teoretyczne rozwiązania są na tym stopniu zarówno nieprzystępne, jak niepotrzebne. Z punktu 7 rozważanego jako całość można wnosić, że autorowi potrzeba tego iloczynu dla wyjaśnienia „pochylonych”, ale czy nie myli się, przypuszczając, że każda dzisiejsza „pochylona” była długa, a dzisiejsza „jasna” krótką. Zupełnie wystarczyłoby poprzestać na wskazaniu jasnych i pochyłonych w dzisiejszym języku polskim.

O „przegłosach samogłoski e można mówić i można je pokazać na dobranych przykładach. Ale „przemiany półsamogłosek — „jery”, „jer” — w języku polskim” to znowu na I kursie przedwczesne. Na tym kursie, który zasadniczo i słusznie jest poświęcony fonetyce opisowej języka współczesnego, nie trzeba zupełnie mówić, albo mówić jak najmniej o rzeczach, które dla współczesnego Polaka nie istnieją w jego języku i których sposobem indukcyjnym, na drodze bezpośredniej obserwacji stwierdzić w nim nie może. Jeśli idzie autorowi o doprowadzenie ucznia do pojęcia „e ruchomego”, to zjawisko to może wskazać nauczyciel bez historii jerów, a wyjaśnić istoty tego zjawiska w całej pełni nie potrafi nawet przy pomocy dziejów półsamogłosek.

Zagadkowem jest dla mnie żądanie, aby nauczyciel pouczył o „dawnym sposobie wymawiania nosówek”. Po pierwsze, co to znaczy „dawny”, powtóre, poruszony tu problem jest znowu bardzo trudny, a wreszcie co najważniejsze, poco to wychowanek I kursu seminarjum nauczycielskiego? Jeśli idzie o dzisiejsze nosówki, to wiadomość o tem, jak były dawniej wymawiane, jest zbędna, jeśli zaś szłoby o zestawienie nosówek dzisiejszych ze staropolskimi, to naprzód na I kursie takiego wypadku niema i być go nie powinno, a gdyby nawet zaszedł, to dawny sposób wymawiania niczego nie tłumaczy, lecz raczej wysunie problem wyjaśnienia różnicy, problem trudny, związany znowu z akcentem, iloczynem, wyrównaniem szeregów morfologicznych i t. d., co na tym poziomie nauczania jest niemożliwe do wyluszczenia. A i tutaj wysuwa się to stereotypowe pytanie, na jakim mate-

ryjale ma się ucznia indukcyjnie doprowadzić do pouczenia o tych ciekawych bezsprzecznie szczegółach historii języka ojczystego.

Jak już wspomniałem, rozszerzono program fonetyki nie tylko przez wprowadzenie historii języka, ale także przez uwzględnienie gwar. I znowu nikt nie zaprzeczy, że umiejętne wskazanie zjawisk gwarowych urozmaica wykład fonetyki opisowej, daje uczniowi prawdziwe pojęcie o żywym języku polskim, ilustruje znakomicie niektóre procesy historyczne. Aby jednak mógł ktoś z tych dobrodziejstw gwary korzystać, musi mieć pewne pojęcie o systemie jednej gwary, powiedzmy o systemie t. zw. języka literackiego; to bowiem stanowić będzie podstawę rozumowania, wnioskowania, porównywania, wykazywania podobieństw i różnic. Powtóre mamy na obszarze językowym polskim dużo gwar. To też powiedzenie: „Fonetyka opisowa i t. d. z uwzględnieniem najznamienniejszych właściwości gwarowych“, jest ogólnikiem, trochę niebezpiecznym. Bo którą gwarę ma nauczyciel uwzględnić? Czy może wszystkie? Skoro w ostatnim punkcie czytamy: „Rozmieszczenie najbardziej charakterystycznych właściwości gwarowych na obszarze Polski“, to chyba o wszystkich gwarach trzeba powiedzieć. Czy autor mniema, że polonista, a nawet przygotowany językowo, może ilustrować uczniowi przykładem sposób wymawiania dźwięków tej lub innej gwary, jeśli jej sam nie słyszał; czy może ma to uczynić na podstawie wyjątków gwarowych, drukowanych znakami diakrytycznymi, z którymi jednak nie umie powiązać rzeczywistych wyobrażeń dźwiękowych, albo na tle popularnych transkrypcyj, które jednak dokładnie ściśle być nie mogą? Mojem zdaniem, o ile gwarę wogóle uwzględniamy na I kursie, to tylko przy sposobności omawiania genezy i jakości dźwięków języka t. zw. literackiego. Materiał czerpać należy wtedy tylko z tej gwary, którą wszyscy wychowankowie, albo ich przeważająca większość, rzeczywiście zna. A więc w różnych seminarjach, w różnych miejscach Rzeczypospolitej będzie wybór tej gwary różny. Dopiero na jednym z wyższych kursów podać można krótki, teoretyczny zarys o gwarach, ich różnaitości i cechach, a to głównie po to, żeby nauczyciele szkół powszechnych, pracujący wśród ludu, nie byli apostołami fałszywie pojętej czystości językowej w tym sensie, że to, co się nie godzi z językiem literackim jest złe i powinno być skazane na zagładę, żeby nie kaleczyli bogactwa językowego swych uczniów, aby umiejętnie kojarzyli w swych wychowankach znajomość języka literackiego ze znajomością gwary ich środowiska. Wobec tego cały punkt ostatni o „rozumieszczeniu najbardziej charakterystycznych właściwości gwarowych na obszarze Polski“ z programu I kursu należy śmiało usunąć. I jeszcze jedna uwaga nasuwa mi się na zakończenie ustępu o gwarach. Autor kładzie szczególniejszy nacisk na odrębność fonetyczną gwar, ale o ich odrębnościach morfologicznych, leksykalnych nie wspomina ani teraz, co uzasadnione, ani później, co niekonsekwentne.

(Dok. nast.).

Zenon Klemensiewicz.

Metoda wyrazowa.

W zeszycie: „*Psychologie de l'Enfant et Pédagogie expérimentale*”¹⁾ ukazał się artykuł C. Rouquié, nauczycielki Ogródka dziecięcego (*d' Ecole Maternelle*) p. t. *Czytanie i metoda wyrazowa* (*Lecture et Méthode globale*).

Na myśl zastosowania metody wyrazowej w szkółce naprowadziły autorkę obserwacje nad 4-letnim synkiem, który sam z własnej inicjatywy nauczył się czytać jeszcze przed ukończeniem 4 roku życia.

Chłopczyk często podróżował z matką i czy to na przystankach tramwajowych, czy kolejach pytał, co jest napisane tu i ówdzie na afiszach. Najmilszą zabawą dla niego było oglądanie książek z obrazkami i ilustrowanych dzienników; gdy odnalazł znane słowo, zachwyt jego nie miał granic i zachęcał do niezwykłej wytrwałości w nowej zabawie.

Przypatrując się tej zabawie, autorka uchwyciła następujące momenty:

1. Chłopiec uczył się słów i zdań, które wybierał według upodobania.

2. Te wyrazy czy zdania były zawsze związane z pewnymi obrazami, rysunkami przedmiotów n. p. wyraz „*likier*” skojarzył się na stałe z żółtą butelką, malowaną na afiszach; wyraz „*czekolada*” z dziewczynką, piszącą ten wyraz na reklamowych afiszach firmy Meunier i t. p.

3. Chłopiec dzielił wyrazy, aby tworzyć z nich inne n. p. wyraz „*épicerie*” — handel korzenny — dawał mu sposobność do poznania 2 nowych wyrazów: *épi* = kłos i *épices* = korzenie

4. Chcąc rozumieć tekst małych opowiadań, wkładał między wyrazy znane innego pomysłu, a potem w stosownej chwili prosił rodziców o przeczytanie opowiadania i często się zdarzało, że te nieznanne wyrazy trafnie były odgadnięte.

Pisać nauczył się dopiero po skończeniu 6 roku nauki. Również dopiero w szkole, ucząc się gramatyki nauczył się alfabetu i bardzo był zdziwiony podziałem wyrazów na spółgłoski i samogłoski.

Nauczył się więc czytać własną metodą bez pisania i bez poznawania poszczególnych liter, jedynie drogą pamięci wzrokowej i uważnej obserwacji kształtu tych całych wyrazów, które budziły jego zainteresowanie.

Autorka poprobowowała poprowadzić naukę czytania tą metodą w szkole. Przygotowała dla dzieci zabawę, rodzaj loteryjki; na małych kartonikach wypisała obok rysunku i nazwę przedmiotu. Charakterystyczną cechą układu wyrazów było to, że część wyrazu z jednego kartonu, lub nawet kilka sylab powtarzało się w nowym wyrazie na innym kartoniku n. p.: „*canapé, cacao, cane, caneton*.” Aby nauczyć czytania wyrazów abstrakcyjnych autorka

¹⁾ Société Alfred Binet. Bulletin Nr 148 et 149. Czerwiec-lipiec 1921.

wybierała kilka ulubionych zabawek dzieci, n. p. lalki, wypchane zwierzęta; dzieci same nadawały im imiona i te osobistości stały się punktem wyjścia do tworzenia coraz to nowych, zajmujących opowiadań. Dzieci za każdym przybyciem do szkoły pytały: co dziś uczynił *Pierrot*? Jak się zachował pies *Médor*, lub osieł *Cadichon*? Wtedy autorka podawała ilustrowane kartony, zawierające krótkie opowiadanka ze znanymi już dzieciom wyrazami i takimi, których się z treści mogły domysleć i dzieci czytały bajeczkę n. p. o trzech niedźwiedziach i psie Medorze i t. d.

Używała słowniczków z pochodnymi wyrazami, dawała też kartony, zaopatrzone tylko w rysunek, jeżeli dziecko podpisało go trafnie, otrzymywało kolorowe ołówki do wykończenia rysunku.

Od początku dążyła do tego, aby dzieci nauczyły się z typowych wyrazów wytwarzać pochodne, taka czynność logiczna niezmiernie pobudzała ich umysł i pozwalała poznawać większość wyrazów potocznej mowy.

Oto kilka zasad, które kierowała się w doborze wyrazów:

I. Dziecko ma zauważyć w wyrazie napisanym jego cechy charakterystyczne, długość i kształt.

II. Zwrócić uwagę na zmiany znaczenia, jakim podlega wyraz, gdy się w pisowni cokolwiek zmieni, a zatem:

1. Zmiana spółgłoski na początku: *bouche, couche, douche, souche, touche, mouche*.

2. Zmiana spółgłoski w środku wyrazu: *papillon—pavillon*.

3. Dodanie samogłoski na początku: *rage—orange*.

4. Dodanie spółgłoski na początku: *loche—cloche*.

5. Dodanie sylaby z niemem e: *cou—coupe—recoupe*.

6. Dodanie wyrazu już znanego i utworzenie nowego słowa n. p. *cou et vert: couvert*.

7. Rozbiór wyrazu na części, które tworzą nowe wyrazy

n. p.: *soulier*—dadzą dwa słowa: *sou et lier*.

8. Kojarzenie części wyrazów w celu tworzenia nowych wyrazów.

Taka metoda ułatwia niezmiernie naukę ortografii, zwraca bowiem uwagę na cechy charakterystyczne wyrazu i uczy odpowiednio grupować wyrazy; jest też bardzo zajmująca dla dzieci, bo pobudza ich samodzielność, pojedynczy głos nic nie mówi duszy dziecięcej, jest obcy, natomiast znany wyraz dziecko chętnie odszukuje i co więcej usiłuje rozebrać na elementy i znaleźć części wyrazu, które mu pomogą przy czytaniu innych nowych wyrazów. Wyszukuje analogie samodzielnie i to właśnie jest pierwiastkiem jego twórczości w tej dziedzinie, zatem naturalną metodą.

Nie jest to metoda nowa. W szkołach dla dzieci anormalnych w Belgii stosuje ją *Dr Decroly* i jego pomocnicy pod nazwą *metody wzrokowej*, lecz różnica na tem polega, że w Belgii kończy się nauka analizą wyrazu na sylaby i głoski, natomiast w metodzie *Rouquié* każda dodana sylaba czy głoska zmienia fizjognomję wyrazu i zmienia go na inny wyraz, który ma znaczenie dla duszy dziecięcej i tylko w tem znaczeniu bywa wyodrębniana; nigdy jako osobny dźwięk. Entuzjastyczne przyjęcie, jakiego do-

znała metoda wyrazowa *Rouquié* we Francji nie może nas dziwić wobec trudności, jakie przedstawia dla początkujących pisownia francuska.

Niezmiernie trzeźwą i trafną wydała mi się krytyka metody wyrazowej w odniesieniu do nauki czytania w języku polskim w książce St. Szobera p. t. „*Zasady nauczania języka polskiego w zakresie szkoły powszechnej i gimnazjum niższego*” 1921 Warszawa¹⁾ gdzie autor słusznie zaznacza: „Wnioski oparte na obcym materiale doświadczalnym dla nas nie mają żadnej wartości. Musimy przeprowadzić własne niezależne badania...”, a wtedy prawdopodobnie dojdziemy do wniosku, że: „najbardziej naturalną i odpowiednią podstawą elementarza polskiego może być tylko *metoda analityczno-syntetyczna, biorąca za punkt wyjścia nauki wyraz.*”
St. Chm.

Ogólno-państwowa konferencja szkolna w Berlinie.

Panowanie swoje nad przyrodą zawdzięcza człowiek swojej wyższej inteligencji. Lecz walka o byt trwa ciągle. — Zrzeszony w społeczeństwa, oddala się człowiek coraz bardziej od pierwotnego tej walki charakteru, kiedy to siła mięśni, zębów i pazurów a także rozwój zmysłów decydowały o wygranej. Inteligencja stała się czynnikiem pierwszorzędnej wagi. W miarę skomplikowania się życia społecznego, przygotowanie do tej walki pochłania coraz większą część życia człowieka i automatycznie też udział rodziców w tem przygotowaniu odgrywa coraz mniejszą rolę. Społeczeństwo stwarza instytucje, — do tej walki przygotowuje szkoły i wyłania z pośród siebie specjalistów: nauczycieli wychowawców. Zależnie jednak od ustroju społecznego i politycznego społeczeństwa, cele i metody wychowania zmieniają się bardzo. Ideałem dla klasy rządzącej jest zawsze takie wychowanie, któreby jej panowanie i zachowanie władzy ułatwiło. Dopiero daleko idąca demokratyzacja społeczeństwa wyłoniła wyższe ideały wychowawcze: harmonijny rozwój człowieka, jako takiego. O celach i metodach wychowania decydują już teraz nie jednostki, lecz naród cały przez swych przedstawicieli.

Klasycznym przykładem takiego pogłębienia zadań wychowawczych i wpływu narodu całego na ich zrealizowanie, jest ostatnia ogólno-państwowa konferencja szkolna w Berlinie. O rozmiarach tej konferencji, nazwanej słusznie parlamentem oświatowym, mówią liczby.

Konferencja ta trwała od dnia 7 kwietnia do 17 kwietnia włącznie, t. j. dni 11. Każde posiedzenie trwało 6 godzin, obrady więc, nie licząc prac licznych komisji, zabrały z górą 60 godzin. Ilość uczestników konferencji obliczoną została na

¹⁾ Rozdz. 3. Metoda analityczna. — 4. Polska metoda. Str. 35 i n.

zgórą 700 osób. Oprócz przedstawicieli rządu, udział w niej brali przedstawiciele wszystkich państw Rzeszy, wolnych i większych miast i gmin, a także przedstawiciele 175 instytucji, mających w ten czy inny sposób styczność ze sprawą wychowania i nauczania młodzieży. Nie czyniono żadnego wyboru w tych instytucjach. Kierowano się zasadą, by je powołać wszystkie do pracy. I dlatego na konferencji znaleźli się obok siebie rzecznicy najrozmaitszych warstw społecznych i różnorodnych poglądów na świat.

Poszczególne tematy opracowane były przez 32 referentów. Oto one: 1. Jednolita szkoła (Einheitsschule). 2. Nauka przez pracę (Arbeitsunterricht). 3. Nauczycielstwo. 4. Uczeń. 5. Rodzice. 6. Techniczne ujednostajnienie szkolnictwa. 7. Zarząd szkół publicznych. 8. Szkoły prywatne. 9. Szkolnictwo niemieckie zagranicą (na konferencji nie opracowane dla braku czasu).

Najwyższe ideały ludzkości były wytycznymi dla uczestników tej konferencji. Głęboki przewrót w życiu politycznym i umysłowym Niemiec, jaki dokonał się tam w czasach ostatnich, zmienił kompletnie stosunek wychowawców do młodzieży. Twórcy programów szkolnych — to już nie sługi monarchji, — to członkowie narodu i społeczeństwa. Uczeń — to już nie przyszłe narzędzie w rękach możnych tego świata, — to człowiek, — skarb bezcenny sił, zdolności, upodobań, — to przyszły twórca. Społeczeństwo przez swych pedagogów decyduje o wychowaniu swych dzieci. Obowiązkiem społeczeństwa jest własnych swych członków tak wychować, by nic z bezcennego skarbcza tego nie uронić, a drzemiącym na dnie duszy dziecka indywidualizm siłom jego dać możność pełnego rozwoju. Celem wychowania jest więc harmonijny rozwój fizycznych i psychicznych, technicznych i artystycznych, społecznych i etycznych skłonności dziecka. Tak wychowane i odpowiednio społecznie uświadomione dziecko będzie w przyszłości prawdziwie twórczym i pożytecznym członkiem społeczeństwa.

Środkiem do osiągnięcia tego szczytnego celu jest: jednolita szkoła publiczna (Einheitsschule).

Idea jednolitej szkoły jest przedewszystkiem wyrazem głębokiego ujęcia potrzeb państwowych i narodowych. Proces zrośnięcia poszczególnych państw Rzeszy w jeden organizm nie dobiegł jeszcze końca. Jakkolwiek zespolone ze sobą politycznie i gospodarczo, różnią się jednak mocno w przejawach kulturalnych, w swych instytucjach oświatowych. — Taki stan rzeczy sprzeczny jest z ideą państwa, a także wywołuje cały szereg komplikacji życiowych. Brak jednolitego programu utrudnia uczniom przejście z jednej szkoły do drugiej, a różnorodność wymagań do pracy nauczycielskiej przygotowania przywiązuje nauczycieli do danego miejsca. Utworzenie wspólnego dla wszystkich poszczególnych państw Rzeszy urzędu edukacyjnego (Reichsbildungsamt), zgodnie z ideą jedności państwowej, jest pierwszą zasadą jednolitego szkolnictwa. Urząd ten wypłynąć ma nie tylko na wewnętrzne, lecz i na techniczne ujednostajnienie szkolnictwa. Ustalenie początku roku szkolnego, programów i nazw szkół,

ujednostajnienie świadectw nauczycielskich i egzaminów dla uczniów — stworzy dopiero w umysłach dzieci podstawę dla idei jednolitego państwa Rzeszy niemieckiej.

Konferencja zajęła się przede wszystkim sprawą wychowania i nauczania dzieci w wieku szkolnym, t. j. od 7-go roku życia. Zlekka tylko poruszona była sprawa t. zw. ogródków dla dzieci w wieku od lat 3-ch do 6-ciu. Podkreślono konieczność zorganizowania takich ogródków ze względu na ewentualny zły wpływ środowiska rodzinnego i różnorodność przygotowania do pracy szkolnej, wynikająca z większego lub mniejszego rozwoju umysłowego tegoż środowiska. Wpływ ogródków dziecięcych mogłyby te różnice choć do pewnego stopnia zniwelować. Posyłanie dzieci do ogródków uznano za pożądane, lecz tylko w niektórych wypadkach za obowiązkowe.

Od 7-go roku życia obowiązuje wszystkie bez wyjątku dzieci publiczna szkoła podstawowa (Grundschule), o jednakowym dla wszystkich szkół i państw Rzeszy programie. Ta jednakowa dla wszystkich klas i warstw szkoła państwowa, w przeciwstawieniu do dotychczas istniejących szkół „gorszych“ dla ludu i „lepszych“ dla bogaczy jest najlepszym dowodem daleko idącej demokracji Niemiec. Tu, w tej szkole, stykać się będą młodociani członkowie społeczeństwa bez względu na ich przynależność stanową, partyjną, religijną lub majątkową (szkoła, jak również i pomoce naukowe jest bezpłatna). Tu zacięrać się będą te różnice, tu zniżyć będzie dziecko pierwsze kroki ku zrozumieniu wielkiej idei życia społecznego. — Tu uczyć się ono będzie — być członkiem społeczeństwa. Prywatne szkoły początkowe będą zamknięte.

Długa i ożywiona dysputę wywołała sprawa rozciągłości tej szkoły. Według najrozmaitszych projektów; szkoła ta mogłaby trwać 8, 6 lub 4 lata. Zwyciężył pogląd 4-letniej szkoły podstawowej, przyczem pierwsze 3 lata nauczania wspólne dla wszystkich, ostatni zaś rok jest rokiem ostatecznych prób i badań uzdolnień dzieci. Nauczyciel musi tu odpowiedzieć na zasadnicze pytanie: czy dziecko jest bardziej uzdolnione do pracy fizycznej, czy umysłowej? Zależnie od tej odpowiedzi, dziecko skierowane być może do szkoły ludowej, a w następstwie do niższych szkół fachowych, łącznie ze szkołą doksztalcającą (Forbildungsschule), lub też do dwóch innych typów szkół: do szkoły średniej lub wyższej. (Pewna, choć nie decydująca rolę odgrywa tu stan majątkowy ucznia, szkoła ludowa bowiem jest bezpłatna). Decydującym przy wyborze szkoły średniej lub wyższej jest rodzaj umysłowości dziecka. Zdolności natury praktycznej znajdują swój rozwój poprzez szkołę średnią w wyższych szkołach fachowych; zdolności abstrakcyjnego i ściśle naukowego myślenia — w szkole wyższej i uniwersytecie.

Dla uzmysłowienia tego podziału możnaby zestawić następującą tabelę (zob. str. 174):

Projektodawcy zdają sobie dobrze sprawę z trudności, jakie następcza takie zasadnicze wydawanie opinii o dziecku w tak młodym wieku. Dla uniknięcia błędów w tym kierunku, dopuszczalne

Rok		S Z K O Ł Y				Rok	
żyła	nauki					żyła	nauki
4		Ogródki dziecięce				4	
5						5	
6						6	
7	1	Szkoła podstawowa. (Grundschule)				7	1
8	2					8	2
9	3					9	3
10	4					10	4
11	5	Szkoła ludowa (Volksschule)	Szkoła średnia (Mittelschule)	Szkoła wyższa (Höhere Schule) 3 typy: 1. fizyko-matem. 2. matem.-przyr. 3. humanistycz.		11	5
12	6					12	6
13	7					13	7
14	8					14	8
15	9	Niższe fachowe i dokształcające (Fortbildungs- schule)				15	9
16	10					16	10
17	11					17	11
18	12					18	12
19	13	Uniwersytet ludowy	Wyższe szkoły fachowe		Uniwersytet	19	13
20	14					20	14
21	15					21	15
22	16					22	16
23	17					23	17
24	18					24	18

jest przenoszenie się ucznia ze szkoły danego typu do innej. Zasada obowiązuje przez cały ciąg nauczania i dotyczy wszystkich trzech grup.

Ta różnorodność typów szkół jest w ścisłym związku z poglądem ogólnym na cel nauczania. Szkoła musi troskliwie badać, jakie są naprawdę indywidualne skłonności dziecka, by nie wpechnąć je w warunki dla rozwoju zdolności jego nieodpowiednie. A że skłonności te są najrozmaitsze, więc i ilość typów szkół jest duża.

Zaleca się także zwracać specjalną uwagę na dzieci wyjątkowo zdolne i mało zdolne. Dążeniem każdej szkoły powinno być, by dzieci wyjątkowo zdolne nie traciły czasu, lecz by dać im możliwość ukończenia danej szkoły wcześniej.

Takie indywidualne traktowanie dziecka wynika z potrójnego charakteru zreformowanego szkolnictwa niemieckiego. Cechować ją powinna różnorodność w jednolitości. Jednolite ze względu na swój cel, różnorodne pod względem środków do tego celu odpowiednich, unika szkolnictwo niemieckie jednostronności, dając dziecku swobodę i bogactwo możliwości rozwojowych.

Tu dodać należy, że nauczanie w szkole ludowej, jak również i w szkole fachowej i dokształcającej jest bezpłatne, a wogóle do 18-go roku życia obowiązkowe; kształcenie się zaś w innych szkołach dla niezamożnych uczniów — możliwe ułatwione. — Obowiązkowe nauczanie do 18-go roku życia! —

Tylko istotne zrozumienie znaczenia oświaty dla celów ogólnopństwowych mogło spowodować tak śmiały krok w prawodawstwie niemieckim. — Krok ten pociągnie za sobą nieobliczalne wprost skutki, a przede wszystkim zmusi i inne państwa do mniej macoszego traktowania sprawy oświatowej.

Reforma szkolnictwa niemieckiego obejmuje nie tylko samą organizację szkolnictwa, lecz usiłuje zmienić gruntownie i metodę nauczania. Nowe cele wychowawcze bowiem, jakie stawia sobie z pod jarzma monarchizmu wyzwolone społeczeństwo niemieckie, nie dają się osiągnąć za pomocą starych metod szkolnych. — Wszechstronny harmionijny rozwój człowieka — jego ciała i zmysłów, jego zdolności techniczno-artystycznych, jego skłonności państwowo-społecznych, jego sił umysłowo-duchowych i twórczych wymaga takiej metody nauczania, przy którejby wszystkie te strony istoty jego zaangażowane były. Dawne metody dalekie były od zrealizowania tego ideału. Usiływały one wprowadzić w czynność jeden tylko organ ciała naszego, a mianowicie: mózg. Najpierwsza metoda nauczania — metoda słowa mówionego i pisanego — robiła z dziecka słuchający automat. Myśl, wypowiedziana przez wychowawcę, miała być przez dziecko bezkrytycznie przyswojona i posłużyć miała jako materiał do dalszego myślenia. W dalszym rozwoju metod pedagogicznych, metoda pogładowa zrobiła krok naprzód, wprowadzając do wykładu bardziej bezpośrednią styczność z przedmiotem nauki — przez uświadanie pokazania dziecku tego przedmiotu, jednak przeważnie tylko na obrazku. Te więc tylko cechy ciała, czy zjawiska, które za pomocą zmysłu wzroku poznanemu być mogły, udostępniała uczniowi metoda pogładowa. A tymczasem, poznać ciało, jest to poznać wszystkie cechy jego, co tylko przy współdziałaniu wszystkich zmysłów ucznia i przy jednoczesnej syntetyzującej pracy umysłowej skutecznie być może. W jakie warunki postawić należy ucznia, by go do tej intensywniej pracy zmysłowo-umysłowej nakłonić? Tą pracą zmysłowo-umysłową jest praca ręczna, przy której wszystkie czucia zmysłowe, nerwowe i mięśniowe — poprzez cudownie twórcze ręce jego — przy jednoczesnej pracy myśli zaangażowane będą. W ten sposób cały organizm dziecka nie tylko mózg jego, zmuszone będą do czynnej pracy, a więc i do rozwoju. Praca więc powinna być podstawą całego nauczania. Powinniśmy otwierać tylko szkoły pracy i rzemiosł, w których uczniowie większą część dnia spędzaćby powinni. Na podstawie tej pracy, tworzyćby powinien uczeń, przy umiejętnej pomocy nauczyciela wszelkie swoje pojęcia. Szkoła taka, szkoła pracy, usunęłaby te wady, które ma teraz wykształcenie techniczne naszej młodzieży, sprzeczne z czynną, twórczą naturą młodzieńca, a opierające się li tylko na teorii. Wrodzone każdemu człowiekowi zdolności artystyczne, zabijane są przez szkołę dzisiejszą, dzięki jednostronnemu rozwojowi umysłowemu, na niekorzyść zmysłów, nerwów i mięśni. — W szkole pracy poznaje dziecko materiały i narzędzia do przyszłych swych prac, uczy się nimi operować i rozwija swój smak estetyczny przez rozwój po-

czucia symetrii, przez używanie barwnych ozdób i farb. Intensywna praca zmysłowo-umysłowa dałaby istotne podstawy rozwojowi umysłowemu i duchowemu dziecka. Szkoła taka stanowiłaby małe społeczeństwo — społeczeństwo pracy (Arbeitsgemeinschaft), i tu, — na tle współżycia i współpracy z kolegami rozwijałoby się w dziecku poczucie społecznej współzależności i pojęcie o prawach i obowiązkach obywatela. Dać dziecku obywatelskie wychowanie (Staatsbürgerliche Erziehung) — oto cel takiej szkoły. — Odkąd każdy pełnoletni członek społeczeństwa ma prawo i możliwość decydowania o jego losach, musi społeczeństwo dbać o to, by wpływ ten nie był ujemnym. Państwo przyszłości, — to państwo prawa i kultury, którego ideą przewodnią powinna być ochrona wszystkich życiowych interesów swych członków, ich praw rozwoju indywidualnego i wyrównanie nurtujących je różnic gospodarczo-społecznych. Tak pojęte państwo jest najwyższym dobrem obywatela. Świadomość tego ideału dążenie do wzięcia udziału w jego zrealizowaniu i zdolność w tym kierunku — oto co powinno odąd charakteryzować każdego obywatela. Dać uczniowi szereg przykładów i wiadomości z tej dziedziny, wprowadzić nawet specjalny wykład o obywatelstwie (Staatsbürgerkunde), jak to nowy program szkolny przewiduje, nie znaczy to jeszcze nauczyć go być dobrym obywatelem. By wolę jego w tym kierunku wyćwiczyć, trzeba mu dać odpowiednie przeżycia. Tem przeżyciem najważniejszym jest — praca nie dla siebie, lecz dla ogółu. Toteż też, jaki sobie dana grupa pracująca postawić powinna, musi być ściśle związany nie z dobrem jednostki, lecz z dobrem klasy lub też szkoły całej. Ideał ten zrealizować możnaby najłatwiej w szkołach całodziennych z internatami.

Szkoła pracy jestto jednak dotychczas tylko ideał przyszłości. Na razie mamy szkoły przejściowe, w których podstawą jest nauczanie, praca zaś — metodą tego nauczania. Metodę tą stosować należy możliwie do wszystkich przedmiotów wykładowych. Dziecko, o ile to jest możliwe, zobaczyć powinno rzecz, o której się mówi, w klasie czy na wycieczce — a potem powtórzyć ją przez jej wykonanie: w rysunku, papierze, glinie, plastelinie, drzewie lub metalu, zależnie od wieku i zdolności ucznia i charakteru przedmiotu. W klasach wyższych znajdzie zastosowanie: drukarnia, fotografia, preparowanie, modelowanie, pracownia biologiczna, fizyczna i chemiczna, a także praca w polu i ogrodzie. Oprócz prac, które wykonywa uczeń przy wykładach: przyrody, geografii, historii, geometrii i rysunku są jeszcze w szkole specjalne godziny pracy w warsztatach, gdzie dokonywa się obróbka drzewa i metalu. Według nowego podziału godzin szkolnych stosunek godzin pracy dawniej a dzisiaj ma się, jak 7:4.

Członkowie społeczeństwa niemieckiego — to jednocześnie członkowie narodu niemieckiego, to — dalecy od kosmopolityzmu, głęboko miłujący swą ojczyznę jej synowie. Godność narodowa, duma z osiągniętych dotychczas wartości kulturalnych i cywilizacyjnych, wiara w moc i przyszłość narodu przenikają członków

konferencji. Wychować dziecko tak, by mu ojczyznę jego w całej jej krasie i potęgę pokazać, by go do niej głęboko przywiązać — oto cel, o to jedno z najważniejszych zadań szkoły zreformowanej. Język ojczysty, geografia kraju ojczystego, jego przyroda i historia, zagadnienia z dziedziny jej kultury, techniki i sztuki, a także zjawiska z życia gospodarczo-społecznego powinny stanowić treść daleko większej, niż dotychczas ilości godzin wykładowych. Zgodnie z metodą pogładową należy dać możność bezpośredniego zetknięcia się z temi zjawiskami. Takie bezpośrednie zetknięcie się może dać dziecku najłatwiej — prowadzona na bliższych i dalszych wycieczkach nauka o domu i okolicy (Heimatkunde). W dotychczasowych programach szkolnych nauka ta była tylko w pierwszych trzech latach nauczania, jako przedmiot specjalny wykładana. Traktowana jednostronnie, jako zbiór wiadomości z dziedziny geografii, a w najlepszym razie przyrody i historii, nie dawała ona wnिकnięcia w życie narodu, a i nie mogła dać ze względu na młodociany wiek wychowawców.

W szkole zreformowanej nauka o domu i okolicy stanowi punkt wyjścia dla wszystkich przedmiotów wykładowych. Na niej opiera się zarówno przyrodnik, geograf, jak i historyk, materiały z niej czerpie rysownik, zajęcia praktyczne z matematyki — pomiary — odbywają się na wycieczkach, pamiątki historyczne, zabytki sztuki, fabryki i warsztaty okolicy są nawiązaniem do wykładów codziennych. Im starsze są dzieci, tem coraz szersze kręgi ziemi i zjawisk życiowych obejmować powinny.

A oto podział godzin w szkole wyższej o typie fizyko-matematycznym, który pozwoli bliżej wnिकnąć w sposoby realizacji reformy szkolnej.

P L A N.

		I	II	III	IV	V	VI	
1	Religia	2	2	2	2	2	2	10
2	Język niemiecki	4	4	4	4	4	4	
3	Propedentyka filozofii	—	—	—	—	1	1	
4	Historja i nauka o obywatelstwie	3	3	3	3	3	3	
5	Geografia	2	2	2	2	2	2	10
6	Przyroda i Chemja	5	5	6	5	5	5	
7	Fizyka	5	5	—	2	2	2	
8	Matematyka	4	4	4	4	3	3	
9	Język obcy I	2	2	3	3	3	3	10
10	Rysunki	2	2	—	—	—	—	
11	Praca ręczna	1	1	1	2	2	2	
12	Śpiew	2	2	2	2	2	2	
13	Gimnastyka							
	Razem (bez religji)	30	30	30	30	30	30	
14	Język obcy II (dowolny)	—	—	3	3	3	3	

Jak ma być przygotowany nauczyciel, by sprostać tym nowym zadaniom? Na konferencji wygłoszono na ten temat 5 referatów. Odnosna zaś komisja doszła do wniosku, że tzw. seminarja nauczycielskie, zmuszające ucznia do zbyt wczesnego wyboru zawodu należy zamknąć. Nauczyciel otrzymuje wykształcenie ogólne w tzw. szkole wyższej, a później na uniwersytecie, bez względu na to, czy będzie nauczycielem szkoły ludowej czy szkół średnich. Przy uniwersytetach zorganizowane będą instytuty pedagogiczne, a niezależnie od tego oddzielne szkoły fachowe dla celów ściśle naukowych. Przyszły nauczyciel szkoły ludowej obowiązany jest do conajmniej do 3-letnich studiów uniwersyteckich. Rady pedagogiczne, uczniowie i rady rodzicielskie w harmonijnej współpracy decydować będą o istotnych potrzebach i zagadnieniach szkolnych.

To zbyt krótkie, jak na doniosłość sprawy sprawozdanie daje jednak smutną świadomość odległości naszej sprawy oświatowej od ideałów, jakie stawia sobie Europa Zachodnia. Pamiętajmy, że wróg nasz nie śpi. W odwiecznej walce o byt narodów szykują sobie Niemcy broń nową, a tą jest zespolenie, dzięki oświacie wszystkich obywateli państwa w żywy, świadomy siebie, przeniknięty jedną ideą i ukochaniem organizmu.

R. Rudzińska.

Wakacje nauczycielskie w Wilnie.

Długa, pokojowa praca, poczęta za Jagiellonów, posunęła kulturę polską daleko na wschód, zaaszczepiła ją na szerokich obszarach krajów litewsko-ruskich. Wydała ona tam plon nad wyraz bogaty, który żywił i krzepił nieraz gniazdowe ziemie koronne. Na straży tej kultury stoi kresowe nauczycielstwo polskie, pracujące często w nader ciężkich warunkach, usiłujące możliwie najprędzej powetować zaniedbanie wiekowe, zatrzeć ślady, jakie niewola rosyjska zostawiła po sobie. W wykształceniu i przygotowaniu nauczycielstwa tego zachodzą znaczne braki, zarówno metodyczne, jak i w zakresie niedostępnych do niedawna przedmiotów polskich. Braki te uzupełnić mają kursa wakacyjne, łącznie z samodzielną pracą nauczycieli w ciągu roku szkolnego, na podstawie podanych im przez prelegentów wskazówek i pouczeń.

Tegoroczne kursa w Wilnie, pierwsze po przyłączeniu ziemi Wileńskiej do Rzeczypospolitej, trwały przez całe dwa wakacyjne miesiące i zgromadziły nader liczne zastępy nauczycieli i nauczycielek z powiatów: wileńskiego, święciańskiego, oszmiańskiego, lidzkiego, dziśnieńskiego i brastawskiego. Praca prowadzona była intensywnie, z najwyższym wysiłkiem energii zarówno ze strony prelegentów jak i słuchaczy, którzy z zapałem i wytrwałością pokonywali trudności nader rozległych programów, przerabianych, pospiesznie w przepełnionych klasach.

Prace przygotowawczo-organizacyjne do kursów przeprowadziła p. *Adolfowa*, kierowniczka wydziału szkół powszechnych w Kuratorjum Wileńskim; przy pomocy inspektora p. *Maciejewskiego* i jego zastępcy p. *Dąbrowskiego*. Kierownictwo kursów objął *Dr Wł. Filipczyk* z Krakowa; oprócz sił miejscowych, przybyli prelegenci i prelegentki z Warszawy, Lwowa, Krakowa i Poznania. Dnia 30 lipca otwarto oddziały następujące:

1. Kurs ogólnokształcący	A	30 słuchaczy
2. " " "	B	35 "
3. " humanist. począt.	A	50 "
4. " " "	B	56 "
5. " " końcowy	A	47 "
6. " " "	B	49 "

Z tych cztery pierwsze ukończyły pracę 29 lipca, zaś dwa ostatnie pracowały bez przerwy do końca sierpnia, przygotowując się do egzaminu z grupy humanistycznej.

Dnia 1 i 2 sierpnia przeprowadzono wpisy na kursa sierpniowe. Napływ słuchaczy nadzwyczajny. O umiłowaniu nauki świadczy fakt, że wielu nauczycieli z początkowych lipcowych kursów humanistycznych, którzy mogli wyjechać na miesięczny wypoczynek, zgłosiło się do dyrekcji z prośbą o pozwolenie uczęszczania choćby w charakterze hospitantów na kursa sierpniowe.

Konferencja grona prelegentów przychyliła się do życzenia słuchaczy. Dnia 3 sierpnia rozpoczęła się nauka na następujących kursach:

1. Kurs humanistyczny początkowy	A	50 słuchaczy
2. " " "	B	53 "
3. " " "	C	57 "
4. " " końcowy	A	47 "
5. " " "	B	49 "
6. " metodyczno-pedagogiczny	A	70 "
7. " " "	B	75 "
8. " matematyczno-fizyczny	—	40 "

Poza godzinami wykładów, słuchacze pracowali samodzielnie, przygotowywali referaty ustne i piśmienne, prowadzili lekcje, które omawiali na wspólnych konferencjach — do końcowego egzaminu z grupy humanistycznej zasiadło 96 osób.

Między prelegentami a słuchaczami nawiązały się nader życzliwe stosunki, których pogłębieniu przeszkadzał charakter kursów wielkiego miasta, nadmierna ilość słuchaczy, brak terenu do zbliżenia się i porozumiewania ze sobą. O ileż lepsze pod względem tym są kursy organizowane w małych miejscowościach, z ograniczoną liczbą uczniów, ze wspólnym internatem. Osobisty wpływ prelegentów może być nieraz prawdziwie dobroczynny, oddziaływać na podniesienie umysłowego i towarzyskiego poziomu nauczycielstwa, skazanego przeważnie na życie w środowiskach o nader niskiej kulturze tak materialnej jak duchowej.

Zarząd kursów zorganizował szereg wycieczek dla zapoznania nauczycieli z zabytkami historii i sztuki, których tyle posiada

Wilno. Miasto to jest jednym z najpiękniejszych w Rzeczypospolitej, ma nader malownicze położenie wśród wzgórz i lasów, ma liczne dzieła o wysokiej artystycznej wartości, z różnych czasów i stylów — historyk na każdym kroku napotyka w Wilnie nazwy i zabytki, związane z pamiętnymi zdarzeniami przeszłości, z wątkiem naszych dziejów, pełnych świetności i męczeństwa, naszej myśli twórczej w jej najwspanialszych przejawach. Oddziaływują one na uczucie i wyobraźnię, wywołują barwne obrazy minionych czasów i ludzi, wrażenia głębokie i silne. Wycieczki te były jednym z najlepszych środków kształcenia nauczycieli, którzy tłumnie brali w nich udział. Wartość kształcącą nadali im znawcy i miłośnicy Wilna, nie szczędzący czasu swego ani trudów — przelewali oni w słuchaczy zapal swój i kult dia miasta, jego pamiątek, dla krwi ofiarnej hojnie tu przelanej, dla wielkich cierpień i szczytnych ideałów, których najpełniejszym wyrazem był ruch filarecki i twórczość Mickiewicza. Pod kierunkiem *prof. Kościatkowskiego* zwiedzili słuchacze zbiory towarzystwa Przyjaciół Nauk i cmentarz na Rossie, pod kierunkiem *p. Studnickiego* archiwa państwowe, kościoły i szczątki dawnych fortyfikacji — *prof. Kłós* wygłosił piękny odczyt o Wilnie, ilustrowany obrazami świetlnymi. Zorganizowano nadto dla słuchaczy szereg wykładów z zakresu higieny ogólnej i szkolnej, oraz wykłady o szkodliwości alkoholu.

Dużo, może nadto dużo wiadomości i wrażeń dawały kursy wileńskie, zauważyć było można pewne przeciążenie, wykorzystanie każdej chwili ze skąpo na naukę wymierzonego czasu. Zdawano sobie sprawę, że odrobić należy możliwie najszybciej długie zaniedbanie, podążać za przelewającą się gwałtownie falą życia, które nie pozwala na spoczynek, na wytchnienie, wymaga natężenia wszystkich sił w przeświadczeniu, że kresy tu zagrożone nieustannie, że wróg czuwa i budzi do czujności, do wytrwałej pracy tu właśnie, na granicy dwóch światów, dwóch kultur, które od wieków toczyły ze sobą bój twardy i zacięty.

Helena Witkowska.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa.

(Sprawozdanie z II-go Wakacyjnego Kursu Uniw. w Pucku na Pomorzu i V-go w Zakopanem).

Lipiec—Sierpień 1922.

Podobnie jak w latach ubiegłych, i w tym roku Zarząd Wak. Kursów Uniw., jako Sekcja Zarządu Gł. Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz., zorganizował w miesiącach wakacyjnych dwa kursy — jeden w Pucku, drugi w Zakopanem. Wak. Kursy Uniwersyteckie stały się już instytucją stałą, mającą właściwy sobie charakter — słowem Związek P. N. S. P. wytworzył typ instytucji naukowej, służącej podniesieniu poziomu nau-

czyicielstwa. Jednem z głównych zadań W. K. U. — to głębsze poznanie najbardziej charakterystycznych i najpiękniejszych ziem Rzpltej i w związku z tem przyswojenie sobie metody pracy, ułatwiającej poznanie środowiska, w którym dany nauczyciel pełni swe obowiązki. Działalność ta organizacji nauczycielskiej znalazła zrozumienie wśród członków — bo oto ze szczerem zadowoleniem stwierdzić możemy, że podobnego typu placówki kulturalne powstają i w innych miejscowościach naszego Państwa — z inicjatywy właśnie nauczycielstwa zorganizowanego w Związku. Taką nową placówką jest n. p. Kurs krajoznawczy ziem sandomierskiej, urządzony w sierpniu b. r. w Sandomierzu, staraniem Ministerstwa U. R. V. P. przy współudziale Oddziału Sandomierskiego Zw. P. N. S. P.

Tegoroczny Wak. Kurs Un. w Pucku rozpoczął się dnia 7 lipca uroczystem nabożeństwem w kościele parafialnym, w którym wzięli udział uczestnicy, Zarząd kursu i zaproszeni przedstawiciele miejscowych instytucji samorządowych i państwowych. Otwarcie kursu odbyło się w sali Rady miejskiej, gdzie do zebranych przemówił imieniem Zarządu *Dr Rowid*, wskazując zadania i cele instytucji. „Kurs Uniwersytecki na Pomorzu ma umożliwić nauczycielstwu pogłębienie wiedzy, ma mu dać metody pracy samodzielnej nad dalszem kształceniem, a nadto przyczynić się niezawodnie do szybszego zespolenia duchowego nauczycielstwa polskiego, które do niedawna w odmiennych pracowała warunkach. W czasie swego pobytu na kursie poznają uczestnicy nasze wybrzeże, poznają morze polskie i lud kaszubski, a następnie budzić będą w duszach działy miłoś i zrozumienie ważności morza dla przyszłości Rzpltej. Ów hymn o ziemi pomorskiej i morzu polskim, który tak potężnie zabrzmiał w ostatniej powieści, Żeromskiego, w tych przepięknych rapsoдах „Wiatr od Morza“, odbić się powinien w duszach nauczycieli, a przez nich w duszach tysięcy młodzieży, przyszłych obywateli Rzpltej“. Następnie powitał uczestników kursu i prelegentów burmistrz miasta p. *Kamski*, wyrażając radość, że Związek P. N. S. P. obrał Puck, ten starożytny gród portowy, jako placówkę swej działalności kulturalnej. Wyraził przekonanie, że kilkutygodniowy pobyt licznego zastępu nauczycielstwa i kilkunastu prelegentów przyczyni się niezawodnie do obudzenia silnego tętna w życiu umysłowem nadmorskiego miasteczka. Po przemówieniu reprezentanta miejscowej Inspekcji Szkolnej dyr. *Piontka* nastąpił wykład inauguracyjny prof. *Pawłowskiego* „Z geografii Pomorza“.

Na program tegorocznego kursu złożyły się wykłady, tworzące „cykl pomorsko-bałtycki“. Tematy wykładów stanowiły: Warunki życia i życie w morzu (*Prof. Dr. M. Sie-dlecki*) — Roślinność Bałtyku i Pomorza (*Prof. Dr K. Rouppert*) — Z geografii Pomorza (*Prof. Dr Stanisław Pawłowski*) — Historyczna geografia języka polskiego ze szczególnem uwzględnieniem mowy Kaszubów (*Prof. Dr. K. Nitsch*) — Dzieje artystyczne

Gdańska i elementarne wiadomości o sztukach plastycznych (*Dr I. Szydłowski*).

W związku z temi wykładami zorganizował Zarząd szereg wycieczek naukowych, a mianowicie geograficzną do przyładka Rozewskiego pod kierunkiem prof. Pawłowskiego, botaniczną wzdłuż brzegów zatoki Puckiej pod kierunkiem prof. Roupperta, do Gdańska pod kierunkiem Dra Szydłowskiego. Nadto odbyły się wycieczki krajoznawcze do *Rzucewa, Oliwy, Kartuz* i na *Hel*. Na statku „*Kaszuba*“ odbyli uczestnicy Kursu całodzienną wycieczkę na Wielkie Morze dookoła półwyspu Hel.

Dział II-gi programu poświęcony był zagadnieniom z dziedziny filozofii i pedagogji. Tematowi temu poświęcony były wykłady prof. *Wł. M. Kozłowskiego, Doc. Dra H. Elzenberga* (Etyka utylitarna) *Dra H. Rowida* (Główne kierunki w ujmowaniu idei szkoły pracy), *Dr St. Tynelskiego* (Wychowanie obywatelskie). W związku z wykładami z zakresu pedagogiki odbywały się ćwiczenia metodyczne w rysunkach i robotach ręcznych pod kierunkiem p. *Henryka Polichta*.

Oprócz tych dwu działów odbyły się nadto wykłady prof. *Dra W. Sobieskiego* „Geneza wojny światowej“, p. *Heleny Witkowskiej* „Konstytucja marcowa“ i prof. *Bol. Pochmarskiego* „Mickiewicz a współczesność“.

Wykłady odbywały się w Sali Rady miejskiej, a rysunki i prace ręczne w miejscowej Szkole ewangelickiej. Ogółem wykładów było 96 i 36 godzin rysunków i prac ręcznych.

Na tegoroczny kurs pomorski przybyło nauczycielstwo ze wszystkich prawie województw Rzpltej. Ogółem było uczestników 80, w tem nauczycielek 68 (85%), nauczycieli 12 (15%). Umieszczenie znaleźli uczestnicy kursu w budynku Szkoły powsz. i wydz. Wśród uczestników kursu wytworzył się bardzo miły nastrój koleżeński, panowała harmonja, do czego w znacznej mierze przyczynił się wybrany z łona uczestników Komitet W. K. U., na czele którego stali pp. *Szefer, Winnicki i Gieddanowska*. Sekretarjat i administracja spoczywały w ręku p. *Oppenauera* z Krakowa i p. *Romana Sowy*, pomocy w organizowaniu kursu na miejscu użył p. *Iredyński*, nauczyciel w Pucku.

W dniu 3 sierpnia nastąpiło zakończenie II-go Wak. Kursu Uniw. Obecny inspektor szkół p. *Bron. Górny* przemówił imieniem miejscowego nauczycielstwa, dziękując serdecznie Zarządowi za urządzenie kursu, przyczem wyraził życzenie, by i w przyszłym roku Puck stał się siedzibą placówki naukowej, tak ważnej dla szerzenia polskiej kultury na Pomorzu. Imieniem uczestników przemówił p. *Szefer*, kierownik szkoły w Pabjanicach, wyrażając słowa głębokiego uznania kierownictwu i wdzięczność prelegentom za pracę około stworzenia tak pożytecznej i potrzebnej dla nauczycielstwa instytucji. Po przemówieniu swem złożył p. *Szefer* na ręce kierownika W. K. U. 72.720 Mk, zebranych w gronie uczestników kursu i prelegentów. Kwotę tę przeznaczono na zakupno biblioteczki dla szkoły powszechnej w Pucku.

Zakupione w Krakowie książki w liczbie 143 dzieł, łącznej wartości 84.000 Mkp, przesłało kierownictwo kursu Inspekcji Szkolnej w Pucku. W ten sposób powstał zawiązek księgozbioru pod nazwą „*Biblioteczka szkoły powszechnej w Pucku, założona staraniem uczestników II. Wak. Kursu Uniw. (Sekcji Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz.)*”. Czynem tym prawdziwie obywatelskim i patriotycznym pozostawił kurs cenną pamiątkę, umożliwiając działwie polskiej, karmionej do niedawna płodami ducha niemieckiego w celach wynaradawiania, korzystanie z wartościowych książek i dzieł naszych wieszczów i znakomitych pisarzy.

* * *

Dnia 25 lipca rozpoczął się w Zakopanem V. *Wakacyjny Kurs Uniwersytecki Związku P. N. S. P.* Otwarcie kursu nastąpiło po uroczystem nabożeństwie w sali „Sokoła”, gdzie zebranych uczestników i gości powitał p. L. Patyna z Krakowa, członek Zarządu Gł. Związku, który przez pierwsze dwa tygodnie zastępował kierownika kursu. Imieniem gminy przemówił burmistrz Zakopanego prof. Kozłowski, poczem Dr M. Odrzywołski, dyrektor gimnazjum w Łodzi, wygłosił wykład inauguracyjny na temat „*Zagadnienie prawdy*”.

Podobnie jak w Pucku na pierwszy plan wysunął się cykl pomorsko-bałtycki, tak znowu tutaj w krainie wysokich gór główną część wykładów stanowił „*cykl tatrzański*”. Na prelegentów zaprosiło kierownictwo W. K. U. wybitnych specjalistów, znawców Tatr i kultury Podhala. Wykładali Dr W. Kuźniar „*Geologję Tatr*”, Prof. Dr Stefan Kreutz „*Ogólne pojęcie z mineralogji ze szczególnem uwzględnieniem minerałów tatrzańskich*”. Prof. Dr J. Smoleński „*Analizę krajobrazu Polski ze szczególnem uwzględnieniem Tatr*”, Prof. Dr K. Stecki „*Życie roślin w Tatrach*”, Dr T. Szydlowski „*Wiadomości o sztukach plastycznych ze szczególnem uwzględnieniem Podhala*”, Prof. Dr K. Nitsch „*O języku staropolskim i ludowym*” (gwara podhalańska).

W związku z wykładami odbywały się wycieczki naukowe w Tatry, a mianowicie pod kierunkiem prof. Kreutza była wycieczka mineralogiczna, Dra Kuźniara wycieczka geologiczna, prof. Steckiego wycieczka botaniczna. Na wycieczkach tych sporządzili sobie uczestnicy piękne zbiorki minerałów tatrzańskich i zielniki roślin wysokogórskich. Pod kierunkiem prof. Kreutza i Dra Szydlowskiego zwiedzili uczestnicy Muzeum Tatrzańskie. a architekt Karol Stryjeński i Dr Kuźniar na specjalnej wycieczce udzielili uczestnikom cennych wyjaśnień, dotyczących planów regulacji Zakopanego. Ponadto odbyło się kilka wycieczek całodziennych i jedna dwudniowa: na Gewont, do Doliny Kościeliskiej, do Doliny Chochołowskiej, do Morskiego Oka pod przewodnictwem p. Malickiego, prezesa Sekcji turystycznej Związku P. N. S. P.

Prócz cyklu tatrzańskiego były wykłady z filozofji i peda-

gogiki, a mianowicie *Doc. Dra H. Elzenberga* „Etyka utylitarna“, *Dra M. Odrzywolskiego* „Życie jako rozwój świadomości“ i „Dynamiczne czynniki wychowania“, *Dra H. Rowida* „Prądy pedagogiczne doby obecnej“. W związku z poruszonymi w tym ostatnim temacie teoretycznymi podstawami, „szkoły pracy“ odbywały się ćwiczenia rysunkowe pod kierunkiem *prof. H. Polichta* (Rysunek metodyczny i roboty ręczne w szkole powszechnej), tudzież ćwiczenia w modelowaniu pod kierunkiem *prof. Stan. Wójcika* (Modelowanie w szkole powszechnej).

Ponadto wykładali na tegorocznym kursie w Zakopanem *Dr M. Grażyński* „Zagadnienia ustroju Polski“ i *Prof. P. Jaworek* „Historja języka polskiego“.

Na prośbę Zarządu W. K. U. wygłosił *Dr J. Kramsztyk* specjalnie dla uczestników kursu interesujący odczyt „O teorii względności Einsteina“. Wspomnieć wreszcie należy, że uczestnicy kursu skorzystali z barwnego i bogato ilustrowanego obrazami świetlnymi odczytu *Dra M. Świerza* „Tatry w zimie i w lecie“.

Na Kurs Uniwersytecki w Zakopanem przybyło nauczycielstwo z najodleglejszych powiatów, ze wszystkich prawie ziem Rzpltej. Ogółem uczestników było 110, w tem 12 *nauczycieli* (około 11%) i 98 *nauczycielek* (89%). Wykłady odbywały się w sali „Sokoła“, a ćwiczenia w rysunkach i modelowaniu w szkole powszechnej. Ogółem godzin wykładowych było 86, a rysunków i modelowania godzin 42.

Umieszczenie znaleźli uczestnicy w Bursie Szkoły Zawodowej i w budynku szkoły powszechnej. Administrację prowadził p. *Stan. Oppenauer*, a funkcje skarbnika pełnił p. *Roman Sowa*.

Dnia 25 sierpnia po skończonych wykładach nastąpiło zamknięcie V. Wakacyjnego Kursu Uniwersyteckiego. Imieniem Zarządu przemówił kierownik p. *Rowid*, zwracając się do słuchaczy z apelem, by po powrocie na swe placówki dzielili się z kolegami zdobytą na kursach wiedzą, by dążyli usilnie do obudzenia żywego tętna pracy umysłowej w Ogniskach nauczycielskich. Następnie p. *Ignacy Patolski*, dziękując imieniem uczestników prelegentom i członkom Zarządu Kursów za podjęte trudy i prace, wręczył kierownikowi zebraną wśród słuchaczy kwotę 31.700 Mkp, którą przeznaczono na „fundusz wdów i sierót po nauczycielach im. Stanisława Nowaka“. Wkońcu p. *Stanisław Somorowski*, nauczyciel w Łodzi, podkreślił w pięknej przemówieniu istotne znaczenie Kursów Uniwersyteckich, które usuwając wszelki dyletantyzm, umożliwiają nauczycielstwu korzystanie z prawdziwej nauki, i ten właśnie fakt jest prawdziwą zasługą Związku i kierownictwa.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie cieszą się szczerem poparciem władz szkolnych i społeczeństwa. *Ministersiwo W. R.* i *O. P.* udzieliło na cele kursów w Pucku i Zakopanem subwencji w kwocie 360.000 Mkp, a *Kuratorjum Okręgu Szkolnego Lwowskiego* przeznaczyło 500.000 Mkp na zasiłki dla

uczestników z Okręgu Szkol. Lwowskiego i na cele kursów. Kuratorja Okr. Szkol. Łódzkiego i Toruńskiego zawiadomiły Zarząd W. K. U., że udziela uczestnikom kursu, pracującym na ich terenie, subwencji, o ile przedłożą odpowiednie podania. W ten sposób nasze władze szkolne popierają szczerze akcję około podniesienia poziomu wykształcenia nauczycieli, dając temsamem wyraz uznania, że inicjatywa w sprawie tworzenia instytucyj naukowych wychodzi z łona samego nauczycielstwa.

Znaczenie Wak. Kursów Uniwersyteckich ocenia też i prasa polska, pomieszczając liczne korespondencje i artykuły, poświęcone omówieniom pracy nauczycielstwa w czasie miesięcy wakacyjnych. Podajemy w zakończeniu niniejszego sprawozdania niektóre głosy naszej prasy o Wakacyjnych Kursach Uniw.:

Wileńskie „Słowo“ w obszernej korespondencji „Z Pomorza“ pisze:

Puck, w sierpniu.

„Nauczycielstwo polskie nie ustaje w pracy ani na chwilę, pracuje w ciągu roku szkolnego nad dziećmi i młodzieżą, w czasie świąt i wakacji nad uzupełnieniem i pogłębieniem własnego wykształcenia, usunięciem braków, jakie wytworzyła długoletnia niewola i septymy stosowane przez państwa zaborcze. Wśród licznych i różnorodnych kursów, odbywających się w letnich miesiącach, w najrozmaitszych okolicach naszego państwa, na szczególną uwagę zasługują *Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie* w Pucku na Pomorzu i w Zakopanem, urządzone staraniem Zarządu Głównego *Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych*. Wyśuwają one na plan pierwszy cele *krajoznawcze*, zapoznać chcą słuchaczy z najbardziej godnymi uwagi i najpiękniejszymi miejscowościami naszej rozległej Ojczyzny, przez odpowiednio zorganizowane wykłady i wycieczki pod fachowem kierownictwem.

Kursy przeznaczone są dla nauczycieli ukwalifikowanych, mających poza sobą wieloletnią praktykę szkolną. Baczny się przy wpisach, by wszystkie ziemie polskie były równomiernie reprezentowane przez słuchaczy, by zbliżali się do siebie i zapoznawali nawzajem nauczyciele byłych dzielnic, pracujący w różnych warunkach, by kursy były jednym z czynników jednoczących narodowo, pomagały do usuwania różnic i partykularnych uprzedzeń, jakie pozostały jeszcze po czasach porozbiorowych.

Wakacyjne kursy uniwersyteckie, prowadzone od lat kilku pod kierunkiem d-ra Henryka Rowida, skupiają licznych słuchaczy i prelegentów, wśród których przeważają profesorowie uniwersytetów, uczeni badacze i specjaliści. Budzą one ruch umysłowy wśród nauczycieli wsi i miasteczek, odległych od ognisk wiedzy i sztuki, są czynnikiem ożywczym, roznoszącym po całym kraju nowe myśli, nowe prądy i zagadnienia. Kursy przyczyniają się do podniesienia kulturalnego poziomu nauczycieli szkół powszechnych, a jednocześnie ułatwiają im miłe spędzenie wakacji nad morzem lub w górach.

Letni uniwersytet w Pucku ożywił małe nadmorskie miasteczko, był czynnikiem kulturalnym na Pomorzu, łącznie z ca-

łemi koloniami akademików, skautów, oświatowców, uczonych i artystów, którzy masowo przybyli na wybrzeże, by worać węć ducha polskiego i cieszyć się jego pięknem.

Na tegorocznym kursie w Pucku profesor Siedlecki, były rektor uniwersytetu Stefana Batorego, zwrócił uwagę na dodatni wpływ, jaki wywiera *środowisko wileńskie*, przysiąknięte tradycją Mickiewicza i filaretów. Zarówno tradycje te, jak bogactwo za-
bytków artystycznych i historycznych, łącznie z malowniczością okolic, nadają Wilnu cechy swoiste, mogące oddziaływać kształ-
cąco. Płyną stąd w dusze ludzkie siły, inne wprawdzie od tych, jakie daje szerokie tchnienie Bałtyku i ożywcze powiewy Tatr ale niemniej potężne i dobroczynne. Mury kościołów i domów, cała atmosfera czcigodnego miasta przesiąknięta ofiarną myślą Ko-
narskich i Sierakowskich, marzeniami „górną i chmurną” mło-
dości filaretów, wywoływać może myśli, uczucia, nastroje o wy-
sokiem idealistycznym napięciu... W atmosferę tę należałoby wpro-
wadzić nauczycielstwo polskie.

Z uwag tych i rozważań na kursie lipcowym w Pucku, powstała myśl, by w czasie następnych wakacji, oprócz kursów podhalańskich i pomorskich, Związek zorganizował trzecie kursy Wileńskie, osnute na tle przyrody, kultury i historii kresowego miasta, które w dziejach naszych tak ważną odegrało rolę. Spro-
wadzą one do Wilna nauczycieli ze wszystkich stron Rzeczyposp., a dłuższy w niem pobyt, wycieczki i wykłady, który nazwałby można „*cyklem Mickiewiczowskim*”, nie pozostaną bez wpływu na kształtowanie się duszy nauczycielstwa, na urabianie szkoły polskiej.

Myśl, zrodzona w lipcu br. nad Bałtykiem winna dojrzeć i urzeczywistnić się nad Wilją w wakacyjnych miesiącach 1923 r.“.

Krakowski „Czas” poświęca obszerną wzmiankę Wakacyj-
nym Kursom Uniwersyteckim w pięknej korespondencji „Z nad
morza i z pod gór — Morze źródłem energii narod-
dowej”:

Puck, 1 sierpnia b. r.

„Szczególne znaczenie jako ognisko ducha polskiego, rozpa-
lonego nad brzegami Bałtyku, ma wakacyjny Kurs uniwersytecki,
odbywający się w Pucku dla nauczycielstwa szkół powszechnych,
które (w liczbie około 100) przybyło ze wszystkich stron Rze-
czypospolitej. Kurs ten, podobnie jak w roku zeszłym, prowadzony
z ramienia Związku P. N. S. P. przez Dra Henryka Rowidę,
miał znaczenie nie tylko jako źródło pogłębienia wiedzy wśród
nauczycielstwa ludowego ze względu na wybitne siły naukowe,
biorące udział w wykładach, dość wymienić z pośród prelegentów
prof. W. M. Kozłowskiego i Stan. Pawłowskiego z Poznania,
prof. Michała Siedleckiego, prof. Roupperta, prof. Nitscha, prof.
Sobieskiego, prof. Szydtowskiego i p. Heleną Witkowską z Kra-
kowa, lecz także jako podstawa unifikacji narodowej w duchu
współczesnych idealnych potrzeb.

Ze kurs wakacyjny był ważnym współczynnikami w miej-

scowem życiu kulturalnem, dowodem uczestnictwo tutejszej inteligencji w wykładach oraz współpraca ze strony prelegentów i kursistów w lokalnych poczynaniach oświatowych. Wymienić tu wypada odczyty dla żołnierzy i ludności miejscowej, wygłoszone przez prof. Siedleckiego (o przymierzu polsko-francuskim), prof. Sobieskiego (o sprawie morskiej w dziejach Polski) prof. Pawłowskiego (krajobraz Pomorza i Bałtyku) oraz wykład prof. B. Pochmarskiego (o znaczeniu Grunwaldu i Górnego Śląska w związku z obchodem górnośląskim, zorganizowanym przez Tow. obrony Kresów zachodnich przy współdziałaniu ze strony Kursu wakacyjnego. Ważnem uzupełnieniem naukowej i kulturalnej pracy Kursu były krajoznawcze wycieczki, urządzone do najważniejszych punktów Pomorza Kaszubskiego, jak do Oliwy i Gdańska, nad brzeg wielkiego morza — do Rozewia i Wielkiej Wsi, czy też nad jezioro Żarnowieckie.

Nadzwyczaj ciekawą była wycieczka morska, odbyta na statku „Kaszuba“ na Hel i dookoła półwyspu na pełne morze. Dzień pogodny, morze grające kaskadą barwnych fal, mieniących się w promieniach słońca, bajeczna kąpiel w wielkiem morzu i słodki wypoczynek na bajecznej plaży helańskiej, rozlewne melodje śpiewów, płynących ze statku ku dalekim przestworzom, serdeczne tony duszy, obudzone tajemną mową głębin morskich, rozświetlonych pod wieczór duszą zachodzącego słońca — wszystko to nadało wycieczce wiele głębokiego uroku; a zebrane na statku gromadzie ludzkiej pozwoliło oderwać się myślą od męczącego kołowrotu naszych codziennych umartwień, naszych „potępięńczych swarów“, a wchłonać w duszę tchnienie rzeczy wielkich, wiekuistych.

Ten zaś ostatni moment jest nie bez znaczenia. Na tle fali pospolitości i jeszcze groźniejszej fali nienawiści, jakie wespół zalewają dzisiaj rozłogi życia polskiego, jakże oczyszczające, jakże wychowawcze (że się tak wyrazimy) tchnienie niesie ze sobą fala szumiącego morza, o niezmiennych prawach bytu niezmiennie hucząca, wiecznie gwarliwa, wiecznie pełna głębi — prawdziwa fala wieczności... Duszy, wyzwolonej z trujących czadów ziemi, urastają skrzydła na lot ku przestworzom wielkich, wiekuistych rzeczy, budzi się w głębi serca mocna chęć czynu o nieprzemijającej treści, kształtuje się w człowieku nieugięta, budownicza wola...

Pięknym wyrazem, jakby wcieleniem się snu duszy, rozbudzonej tchnieniem morza są właśnie owe prace młodego pokolenia, na odzyskanym brzegu Bałtyku, dziś rozwijane rękoma harcerzy, żołnierzy i nauczycielstwa wespół z twardym ludem pomorskim, są także budownicze trudy wielu setek rąk pracowitych, dźwigających pod Gdynią nowy port polski, czy kierujących sprawnie pod Gdańskiem czy Puckiem okrętami Rzeczypospolitej polskiej, owemi nieugiętymi ramionami jej przyszłej potęgi.

Deszcz czy słońce — tutaj nad morzem w duszy ludzkiej i w pracy realnej, buduje się i utwierdza państwo-twórcza wola polska, kształtuje się i umacnia przyszła moc państwowa“.

Kronika pedagogiczna.

Kurs Krajoznawczy Ziemi Sandomierskiej.

Z inicjatywy Sandom. Oddziału Związku P. N. S. P. Ministerstwo W. R. i O. P. zorganizowało w sierpniu b. r. *Kurs Krajoznawczy Ziemi Sandomierskiej*. W dniu 8 sierpnia w sali Seminarjum Naucz. w Sandomierzu w imieniu Ministerstwa W. R. i O. P. otworzył Kurs inspektor szkolny p. Karol Kostecki, podnosząc wartość inicjatywy i znaczenie tego rodzaju kursów dla podnoszenia intelektualnego poziomu nauczycielstwa. Kierownik Kursu *prof. Patkowski* wskazał, jak z troski o dźwiganie życia państwowego, o przygotowanie pracowników dobrze znających ziemię, na której żyją, człowieka, z którym obcują, wyrosła myśl zorganizowania Kursu. Wartość społeczną Kursu dla dźwigania pracy kulturalnej na miejscu podniósł w imieniu Oddziału Sandom. Pol. Tow. Krajozn., *ks. Wyrzykowski*.

W dniu 9 sierpnia rozpoczęły się wykłady o Ziemi Sandomierskiej. P. Chelińska dała zarys geologiczno-geograficzny Sandomierszczyzny, p. Dziubałowski, *prof. Wyższ. Szkoły Gosp. Wiejsk.* w Warszawie, dzielił się ze słuchaczami wynikami własnych badań nad florą sandomierską.

Wykłady o „człowieku” rozpoczął w dniu 19 sierpnia p. Antoniewicz, *prof. Uniw. Warsz.* o prahistorji ziem polskich ze szczególnym uwzględnieniem terenu lokalnego, pouczając słuchaczy o konserwacji zabytków archeologicznych. P. Bystron, *prof. Uniw. Poznańskiego* wprowadził uczestników kursu w sprawę badania kultury duchowej i społecznej ludu. P. Tymieniecki, *prof. Uniw. Pozn.* wykladał o osadnictwie; na konserwatorium z tego przedmiotu omówione zostały nazwy topograficzne miejscowe. *Ks. Wyrzykowski*, *prof. Seminarjum Duchownego* w Sandomierzu, przedstawił historję ziemi i wojew. Sandomierskiego, p. Nitsch, *prof. Uniw. Krak.* naukę o dialektach, ze szczególnem uwzględnieniem dialektu sandomierskiego. Z architekturą Sandomierszczyzny zapoznał słuchaczy p. Chrościechowski, konserwator Wydz. sztuki i kultury wojew. Kieleckiego.

W dziale o „pracy” organicznej dzisiejszego pokolenia, p. Jacobson, kierownik stacji nasiennej w Krukowie, w trzech wykładach dał „zarys stanu rolnictwa w powiecie Sandomierskim” wraz z p. Kawczakiem, instruktorem Kółek Roln., który przedstawił w wykładzie i na pokazie stan hodowli.

Dyrektor Okr. Stow. Spoż. „Pomoc Bratnia” w Sandomierzu p. Andrzejewski omówił stan dzisiejszy ruchu spółdzielczego spożywców, p. Zajkowski, „obecny stan i widoki rozwoju spółdzielni kredytowych”, p. Kostecki, inspektor szkolny m. st. Warszawy, sprawę szkolnictwa powszechnego w powiecie.

W związku z wykładami o „ziemi” słuchacze brali udział w wycieczkach geologiczno-geograficznych i florystycznych do „Gór Pieprzowych” pod Sandomierzem, do lasu dębowego w Górach Wysokich i w dolinę Opatówki, pod kierunkiem pp. Chelińskiej i dra Dziubałowskiego. Na wycieczce po Sandomierzu pod kierunkiem *ks. Wyrzykowskiego* i p. Chrościechowskiego interpretowano miejscowe zabytki dzieł sztuki. W dniu 20 sierpnia Kurs brał udział w wycieczce archeologicznej do Złotej pod Sandomierzem, gdzie *prof. Antoniewicz* rozkopał przypadkowo odkryty grób z epoki kamiennej z dziełami naczyń, udzielając słuchaczom szczegółowych wyjaśnień co do konserwacji, sposobu rozkopywania i poszukiwania archeologicznych; pod jego również kierunkiem zwiedzano miejscowe Muzeum Ziemi Sandomierskiej, zaznajamiając się z zabytkami prahistorji, znalezionymi na terenie Sandomierszczyzny. P. Andrzejewski oprowadzał uczestników kursu po instytucjach Okręg. Stow. Spoż. „Pomoc Bratnia”, p. Patkowski zaś po księgarsko-papierniczych instytucjach spółdzielczych miejscowego nauczycielstwa. W dniu 22 sierpnia słuchacze kursu zwiedzali pod kierunkiem p. Jacobsona wzorowe gospodarstwo małorolne w Mokoszynie i stację nasienną w Krukowie pod Sandomierzem, gdzie kierownik sekcji nasiennej C. T. R. informował o prowadzonych doświadczeniach rolniczych i o ich wynikach.

W związku z Kursem, p. Pietraszewski z ramienia Oddziału Sandom. Pol. Tow. Kraj. zorganizował wystawę fotograficzną zabytków Sandomierszczyzny, zaś w dniu 23 sierpnia pp. Targowski z Winiar, Jacobson i Kawczak — pokaz rolniczo-hodowlany.

Sluchacze Kursu przystapili do sporzadzenia zielnika Ziemi Sandmierskiej pod kierunkiem prof. S. Dziubaltowskiego, zbierania materialow obserwacyjnych, geologiczno-geograficznych pod kierunkiem p. Chelinskiej, etnograficznych pod kierunkiem prof. J. St. Bystronia oraz dialektycznych pod kierunkiem prof. K. Nitscha.

Z calosci wykladow i pracy sluchaczy ma powstac monografia terytorjalna, ktora drukowana bedzie w „Ziemi” oraz w „Bibliotece Sandmierskiej”, wydawanej przez Oddzial Sandmierski Pol. Tow. Krajoznawczego.

Czasopisma pedagogiczne.

Bibliografja Pedagogiczna. Czasopismo poswiecone przegladowi ksiazek i pomocy szkolnych oraz wydawnictw pedagogicznych. Warszawa, Wydawnictwo Ministerstwa W. R. i O. P. Zeszyt II (Rok 1922) zawiera w czesci urzadowej: Spis ksiazek szkolnych dla gimnazjum państw. na rok szkol. 1922/23 — Sklad Komisji Ksiazek i pomocy szkolnych — Wydawnictwa polecane. W czesci nieurzadowej: Urzadzenie pracowni fizycznej dla gimnazjum wyzsze go i prowadzenie w niej cwiczen (St. Landau-Ziemecki) — Oceny dzel i podręczników. — Przegląd czasopism polskich i zagranicznych. — Notatki bibliograficzne.

Muzeum. Czasopismo poswiecone sprawom nauczaniu i szkolnictwa, wydawane przez Okręg Lwowski T-wa N. S. W. Treść zeszytu II (R. 1922): W sprawie projektu ustawy o szkolnictwie srednim ogólnokształcącym (J. Kleiner) — Nauka literatury na tle chwili obecnej. (B. Pochmarski) — Lekcja metodyczna „Głupi Franek” Konopnickiej. (T. Zapczyński) — Na co należałoby zwrócić uwagę przy omawianiu Prusa „Placówki”? (K. Wojciechowski) — Dwa urywki z dziennika polonisty. (Z. Klemensiewicz) — Jak czytam z uczniami „Nieboską Komedję”? (J. Maurer) — Lektura „Ody do Młodości”. (B. Pochmarski) — Nauka przemawiania. (Dr St. Zathay) — W sprawie nauk gramatyki języka polskiego. (M. Janik) — Lekcja gramatyki polskiej w gimnazjum niższem. (T. Dobrowolski) — Program kl. V gimn. Przedmioty humanistyczne. (Krakowska Komisja Referentów) — Oceny i sprawozdania. — Przegląd czasopism. — Wiadomości bieżące.

Szkoła Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. Treść zeszytów II i III (R. 1922): O zainteresowaniu (Dr C. Bańkowska) — Z najnowszych prób reformy nauczania. (M. Sokalowa) — Zagadnienia szkolnictwa i wychowania w dzisiejszych Niemczech. (J. Kornecki) — Uwagi fonetyka o elementarzu powiatkowemu Falskiego (T. Benni) — Druk i pismo w oddziale I (A. Fafarówna) Uwagi krytyczne do programu nauki historii w szkołach powsz. 7-kl. (Dr K. Kratoski) — W sprawie nauki śpiewu w naszych szkołach. (W. Zapolska) — Śpiew a wychowanie. (H. Ryszkowska) — Dwie wystawy szkolne w Pabjanicach. (K. Staszewski) — Stanowisko robót ręcznych w szkołach ogólnokształcących (Wł. Przanowski) — Państwowe Kursy Nauczycielskie w Warszawie (Dr. W. S.) — Przystosowanie wojskowe młodzieży. (St. Sedlaczek) — Gry i zabawy w wychowaniu moralnem. (Dr L. Jeleńska) — Wspomnienia z pracy na kursach naucz. w Rydze. (Cz. Turkowski) — Kilka uwag o ćwiczeniach oddechowych (Dr Wł. Światopełk-Zawadzki) — Z tułaczych szlaków. (N) — Dzień z pruskiej szkoły. (W. Szumadówna) — Wpływ domu dziecka wlejskiego na pracę szkolną. (St. Czepeliński) — Konferencje nauczycielskie. — Z literatury. — Ruch pedagogiczny. — Wiadomości.

Miesięcznik Pedagogiczny. Pismo poświęcone sprawom Szkoły powszechnej. Organ Pol. T-wa Ped. na Śląsku. Nr. 8—9 (Sierpień—wrzesień 1922) zawiera: U progu nowego życia — Adam Asnyk (Dr H. Życzynski) — Terminologia kraj geograficznych Polski (A. Milata) — Samodzielność jako cel wychowania (J. Ciencłata) — Odmiana i przypadki rzeczownika (A. Milata) — Błędy językowe (Dr H. Życzynski) — Kronika. — Recenzje.

Przegląd Pedagogiczny. Organ T-wa N. S. W. Warszawa. Treść zeszytu III (R. 1922): O organizacji i zadaniach wydziału pedagogicznego w uniwersytecie (L. Zarzecki) — O kształceniu nauczycieli fizyki w politechnikach (W. Werner) — Rusyfikacja A. Puchtin u nas (Wł. Niedźwiedzki) — Rozwój fizyczny, a postępy młodzieży szkolnej (Dr Al. Maciesza) — O t. zw. zadaniach

na dyskusję (*St. Kulczycki*) — Wzór kwestionariusza do obserwacji charakteru moralnego dzieci w szkole. — Sprawozdanie i recenzje.

Ruch Filozoficzny. Lwów. Nr. 1—3 (lipiec 1922): Psychotechnika gospodarza (*Fr. Baumgarten*) — Sprawozdania — Zapiski bibliograficzne — Wiadomości.

Oświata pozaszkolna. Biuletyn konferencji kwartalnych Wydziału Ośw. Pozaszkol. Ministerstwa W. R. i O. P. Zeszyt 4 (R. 1922): Pojęcie Domu Ludowego i jego rola oświatowo-kulturalna (*A. Langer*) — Oświatowe Domy społeczne zagranicą (*Dr M. Orsetti*) — Ogniska oświatowo-kulturalne ludności wiejskiej (*K. Kornilowicz*) — Domy Ludowe i ich działalność oświatowo-kulturalna (*T. Jemielewski*) — Wiadomości — Przegląd literatury.

Ognisko Nauczycielskie, Wydawnictwo Oddziału Powiatowego Lubelskiego Związku P. N. S. P. Treść Nr. 1 (Wrzesień 1922): Szkoła pracy a kółka samokształcenia (*L. Wiszniewska*) — O nauczaniu ortografii (*M. Czyżowa*) — Książki dla dzieci i młodzieży (*F. Arnsztajnowa*) — Czego i jak uczyć na kuracji dla dorosłych? (*F. Wolski*) — Sprawozdania.

W Stońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Nr. 15—16 (Sierpień 1922): Do szkoły (*J. Kasprowicz*) — Rzeczpospolita Lipińska (*H. Bobińska*) — Pierwsza podróż naokoło świata — Z naszego domu — Sąd — Powszechne nauczanie — Ślimaki — Poszukiwacze skarbu.

Płomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży, Wydawnictwo Związku P. N. S. P. Warszawa. Nr. 15—16 (wrzesień 1922): Szkolny dzwonek — Nasza chata — Baba Jaga (*J. Porasińska*) — Rodzina (*H. Statterówna*) — Zbliża się zdaleka — Jesień (*M. Konopnicka*) — Drapacze nieba (*Al. Janowski*). Dodany „Płomyczek” dla młodszej dziatwy.

Zapiski bibliograficzne.

Hoene-Wroński. Filozofja pedagogji. Przełożył z francuskiego *J. Jankowski.* Wyd. Książnicy Polskiej T-wa N. S. W. Warszawa 1922.

Stanisław Tync. Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej; Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce Nr. 4. Kraków 1922. Skład Główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W.

Bronisław Trentowski. Chovanna. Podał w cenniejszych wyjątkach i objaśnił *W. Osterloff.* Nakł. Księgarni L. Fiszcera, Łódź 1922.

W. Osterloff. Ewaryst Estkowski, Nakł. Księgarni L. Fiszcera, Łódź 1921.

Prof. Dr J. Joteyko. Poziom inteligencji uczniów gimnazjum niższego. Wyd. Komisji Pedagogicznej Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 1. Książnica Polska T. N. S. W. Warszawa—Lwów 1922.

Dr Maria L. Librachowa. Rozmowianie dzieci. Badania eksperymentalne nad dziećmi od lat 9 do 12. Wyd. Kom. Ped. Ministerstwa W. R. i O. P. Nr. 2. Skład Główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Warszawa 1922.

M. Librachowa i H. Selmowiczówna. Pogadanki z dziećmi. Cz. I. Pierwszy rok nauczania. Książka dla nauczyciela. Książnica Polska T. N. S. Lwów—Warszawa 1922 (Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P.).

Tadeusz Czappczyński. Ćwiczenia w mówieniu. Przyczynek do metodyki języka polskiego. Skład Gł. w Książnicy Polskiej T. N. S. W. Warszawa 1922. (Wyd. Ministerstwa W. R. i O. P.).

— Metodyczny rozbiór powieści „Ogniem i mieczem” Henryka Sienkiewicza. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

R. Olszewski. Nauka czytania i pisanja podług metody dźwiękowej. Wskazówki metodyczne. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

J. St. Chudzikowski. Elementarz, Księgarnia Naukowa we Lwowie 1922.

— Wskazówki dla nauczyciela do Elementarza. Z krótkim rysem historycznym rozwoju metod nauki czytania i pisanja w Polsce. Lwów 1922. Księgarnia Naukowa.

C. Nowiadomska. Czytanki dla szkół początkowych. Kraj własny. Cz. II. Wyd. III. Oddział IV-ty. Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

F. Pruchnicki i K. Wojciechowski. Wypisy polskie dla szkół średnich. Tom IV. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1922.

Kaz. Wóycicki. Życie Polskie. Wypisy na kl. IV. Z reprodukcjami i ilustracjami. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

K. Wojciechowski. Wypisy polskie dla szkół średnich. T. V. Wydanie nowe. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów Warszawa 1922.

St. Szober. Gramatyka polska w ćwiczeniach. Podręcznik dla szkół powsz. i niższych średnich, Zeszyt III. Wyd. 3. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1922.

Dr Stanisław Węckowski. Książka francuska, Cz. IV. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1922.

— *Deuxième Livre de Grammaire*, Wyd. Książnicy Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

Homer. Iliada. Opracował *M. Wrzesień* Wyd. 3. (Arcydzieła literatury wszechświatowej Nr. 1) Wyd. M. Arcta w Warszawie 1922.

— *Odysseja.* Streścił *M. Wrzesień* Wyd. 3. (Arcydzieła literatury Nr. 4). Wyd. M. Arcta w Warszawie 1922.

J. Bojański. Historia powszechna. Cz. I (dla Oddziału V). Nakł. Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

I. Jezierska. Początki nauczania geometrii. (Kl. I. gimn. i szkoła powsz.). Wskazówki metodyczne dla nauczycieli, Z. 47 rycinami. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Warszawa.

D. Gayówna. Geografia. Krajoznawstwo. Z rycinami i planem Warszawy. Wyd. 10. M. Arct. w Warszawie.

J. Domaniński. Pogadanki przyrodnicze dla kl. III. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów—Warszawa 1922.

Dr A. Korczyński. Wskazówki do wykonywania analizy clementarnej. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

L. Kosiński i S. Moycho. Fizyka i Chemja. Dla Oddziału VI. Szkoły Powszechnej. Nakł. Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

F. Wermiński. Botanika. Podręcznik dla klas średnich: Wyd. VI. M. Arct w Warszawie.

J. Chłzszczewska i W. Haberkantówna. Łąka. Wyd. II. Wyd. Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

L. Misky. Plastyczne uzmysławianie przedmiotów. Cz. I. Martwa Natura. Książnica Pol. T. N. S. W. Warszawa 1922.

Dr E. Piasecki. Zabawy i gry ruchowe dzieci i młodzieży. Wyd. III. Książnica Pol. T. N. S. W. Lwów 1922.

J. Gebethnerówna, A. Filipowicz i J. Majkowski. Gimnastyka metodyczna dla szkół. Wyd. II. Nakł. Gebethnera i Wolffa w Warszawie.

M. Kowalewski i L. Flanman. Ćwiczenia cielesne, ich opis i wykonanie. Warszawa 1922.

K. Hławiczka. Śpiewnik Szkolny. Cz. I. Pieśni dla 1, 2 i 3 roku szkolnego. Nakładem „Kresów”, Cieszyn 1922.

Administracja „Ruchu Pedagogicznego“ zawiadania, że wskutek szalonego podrożenia tak papieru, jakoteż druku i opłat pocztowych jest zmuszoną podnieść prenumeratę roczną z 1000 Mp. na 1500 Mk a zeszyt pojedynczy z 400 Mk na 500 Mk.

Dołącza się чеки P. K. O. z prośbą o wyrównanie dopłaty.

Roczniki z r. 1921 w cenie 600 Mk do nabycia w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków Rynek 29.

Roczniki z innych lat są wyczerpane.

DRUKARNIA SARMACJA W KRAKOWIE, UL. GRZEGÓRZECKA 30.

Wykonuje wszelkie roboty w zakres drukarstwa wchodzące jakoto: Dzieła, broszury, tabele, listy kupieckie, rachunki, dyplomy, afisze, programy, zaproszenia ślubne i zabawowe, bilety wiz. i t. d.
szybko, gustownie i po niskich cenach.
Dla PT. Nauczycieli-wydawców odpowiedni opust.

TREŚĆ Nru 7—8:

Stanisław Tync: Nauka moralności w szkole (w Polsce niepodległej przed wojną i na Zachodzie. — *Henryk Enzenberg:* Trzeci Międzynarodowy Kongres wychowania moralnego w Genewie. — *Żenon Klemensiewicz:* Krytyczne uwagi o ministerjalnym programie nauki języka ojczystego w państwowych seminjach nauczycielskich. — *St. Chm.* Metoda wyrazowa. — *R. Rudzińska:* Ogólno państwowa konferencja szkolna w Berlinie. — *Helena Witkowska:* Wakacje nauczycielskie w Wilnie. — *H. R.* Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa w Pucku i Zakopanem (Sprawozdanie). — Kurs Krajoznawczy Ziemi Sandomierskiej. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata:

Roczna 1500 Mp
Półroczna 1000 Mp

Zeszyt 7—8 kosztuje . . 500 Mp

Nabyć można w Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia na okładce: Cała strona 30.000 Mkp. — poł. str. 15.000 Mkp. —
 $\frac{1}{4}$ str. 8.000 Mkp., w t e k ś c i e cała strona 25.000 Mkp., $\frac{1}{4}$ str. 13.000 Mkp. —
 $\frac{1}{4}$ str. 7.500 Mkp.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Nowak.
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
Czcionkami drukarni „Sarmacja“ Kraków, ulica Grzegorzewska 30.

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

KRAKÓW, 7 XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACJI:

KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINJA C-D.

Nauka moralności w szkole (w Polsce niepodległej przed wojną i na Zachodzie).

(Dokończenie).

Było więc nagłą potrzebą dla zaradzenia temu stanowi wydanie dobrego podręcznika, gdyż tylko w tym wypadku — jak trafnie rzecz tę ujmował Popławski — „po wszystkich szkołach jednostajnie pójdzie edukacja”; a zdanie to — ach, jak gorąco — podzielała Komisja Edukacyjna, która najlepszy chyba dała dowód pieczołowitości o tę rzecz, organizując T-wo do książek elementarnych i czempredzej, bo na jedno z pierwszych jego posiedzeń wyznaczając dyskusję nad „programatem” nauki moralnej, aby ustalić zakres i układ mającego się ułożyć podręcznika. „Propozycje” członków Towarzystwa, zgodne zresztą naogół ze sobą, nie przynosiły wiele nowego; niektóre gadatliwe, inne aż nadto lakoniczne; — właściwie najlepsze ujęcie kwestji mieściło się w zwięzłej, ale bogatej w treść „propozycji” Piramowicza. — Osią jej będzie „prawo przyrodzone” t. j. „wyłożenie powinności i obowiązków człowieka, zasadzających się na prawie każdego człowieka, a praw każdego człowieka, wynikających z potrzeb jego”. — Reszta uwag odnosi się czy to do metody wykładu tej nauki moralnej w szkole i w podręczniku, czy do układu książki elementarnej (przyczem można zauważyć, że domagał się Piramowicz dołączenia do niej „przypisków”, dających nauczycielowi „sposoby przystosowania i używania w skutku tych prawd”), czy wreszcie do kwestji, jak uzyskać dobry podręcznik do nauki moralnej. Gdy inni członkowie T-wa określali, jakie zalety winien posiadać przyszły autor podręcznika, Piramowicz wyraźnie poddawał, nie wymieniając zresztą nazwiska, powierzenie pracy napisania tej książki elementarnej, bez ogłoszenia konkursu, Popławskiemu, mówiąc: „Dzieło jedno w materjach politycznych wiadome i z pochwaleniem publicznem przyjęte, jest najdowodniejszym zaleceniem zdatności autora do roboty, o którą tu idzie”. Naturalnie mowa była o „Zbiorze niektórych materij politycznych”.

Radę dobrą przyjęto i Komisja Edukacyjna oddała robotę Popławskiemu. Dwa pewno tego były powody. Pierwszy, to zdolności pedagogiczne Popławskiego, ujawnione w jego praktyce nauczycielskiej, powtórę znane były Komisji Edukacyjnej poglądy Popławskiego społeczno-etyczne, poglądy fizjokratyczne, Quesnay'owskie, które wyznawali wszyscy niemal Komisarze Edukacyjni. Fizjokratyzm bowiem zyskał uznanie w Polsce, stwierdzić to trzeba, u najwybitniejszych ludzi XVIII w. i to tych, którzy budowali fundamenty nowej Rzpltej czy polityczne i społeczne, czy ekonomiczne, czy nawet wychowawcze i etyczne. Nie sposób tu wchodzić w przyczyny tego zjawiska, dość, że uznano powszechnie doktrynę fizjokratyczną za taką, która najsadniej odrodzić może Polskę i dusze polskie.

Jakiż to więc był ten zarys etyki społecznej w duchu fizjokratycznym, która zgodnie z pragnieniami Komisji Edukacyjnej wykładaną być miała na całym obrzarze Rzpltej, aby po wszystkich szkołach jednostajna poszła instrukcja, jedno ćwiczenie rozum i światła wzniesienie, jedno nasienie prawdy, a w rezultacie, żeby w duszach polskich jedna zakorzeniła się myśl moralna, jeden zapłonął duch społeczny, obywatelski. — Zasady tej etyki zabarwione myślą polską, wyłoży niebawem najlepiej Kołłątaj w „*Porządku fizyczno-moralnym*“, wcześniej wypowie je H. Stroynowski w „*Nauce prawa przyrodzonego*“, ale wyrazowo nakreśli główne jej rysy już i Popławski w t. zw. *Przypisach* do Moralnej nauki, a na mowę dziecka przełoży w podręczniku. Nie sposób odtwarzać tu tę filozofję moralną; nie można jednak nie rzucić głównych przynajmniej jej rysów schematu. Punktem jej wyjścia jest dążność do wyprowadzenia starych praw społecznych, zwłaszcza zaś społeczno-gospodarczych, ale i prawideł etycznych z przyrodzonych, a raczej przyrodniczych warunków człowieka, czyli — wedle terminologii fizjokratycznej — z „porządku fizycznego“. Ten porządek fizyczny, to „potrzeby“ człowieka, a więc n. p. łaknienie, pragnienie, potrzeba odzieży, schronienia itp.; są one nieuniknione, podlega im każdy, a podlegając, „szuka dla nich pomocy i wiąże się jeden z drugim“. Są więc potrzeby niejako źródłem, skąd wypływa konieczność nieuchronna społecznego pożycia ludzi. Z „potrzeb“ wynika system etyki, czyli t. zw. „porządek moralny“. Potrzeby są obopólne, t. j. wspólne, jednakie dla wszystkich i wzajemne; one dają początek teorii „należytości i powinności“ a więc właściwej etyce. Te dwa terminy wyrażają, „co obydwa dla siebie czynić mamy, — on dla moich, ja zaś dla jego potrzeb, aby nam było dobrze przez takąą wspólną pomoc“, oraz „ile to jego czynienie mnie się należy, będzie moją należytością; ile znowu winien jest pełnić go od siebie, będzie jego powinnością“. Zachowanie tego „porządku moralnego“, po pierwsze ustala i umacnia życie społeczne, — po drugie, — tu wracamy do punktu wyjścia — nie narusza, owszem utwierdza „porządek fizyczny“.

Nie można zaprzeczyć, że ten — przedstawiony zresztą aż nadto schematycznie, — system etyczny, oparty na przyrodniczej

podstawie, odznacza się wielką prostotą. Czy można z tych założeń wywieść etykę, któraby ogarniała całokształt działalności ludzkiej, czy skomplikowana organizacja psychiczna nie wykraczałaby wciąż poza te ciasne ramy — to sprawa inna. Niemniej jednak to jest pewne, iż ta, rzeczby, można uproszczona moralność, doskonale nadawała się do wykładu w szkole; jej przejrzystość, jasność, logiczność, nie pozostawia nic do życzenia. A kryła ona jeszcze inne zalety; kładła, nie tak może silnie jak Smith'owska teoria ekonomiczna, ale wcale mocno nacisk na znaczenie i wartość pracy. „Pracować — powiada Popławski — jakokolwiek bądź i założeniem sił i industrii swojej dostępować czego: pełnić tę powinność i za wypełnieniem onej używać należytego prawa, jest to porządek naturalny, od początku świata założony“. A to skromne orzeczenie, że praca dopiero nadaje cenę rzeczy, miało aż nadto doniosłe, społeczne znaczenie. A po drugie uczyła fizjokratyczna teoria etyczna, że nie można oddzielać etyki od polityki, że sztuka życia cnotliwego, to to samo, co sztuka dobrego rządzenia, że moralność powinna przenikać politykę. — A i tej nauki doniosłość polityczną nie była mała.

„Moralna nauka“ na kl. I. i II. ukazała się wraz z „Przypisami“ w r. 1778 z aprobatą Komisji Eduk. jako — wedle słów Piramowicza — taka, która „dokładnie żądanom i zamiarom Komisji dogadza“. Rozmiary jej były niewielkie; sama „Moralna nauka“ obejmowała zaledwie po 16 stronich na każdą klasę; znacznie obszerniejsze były „Przypisy“ liczące stronich 92. Przypisy te mało znane, a godne, choć zakresem i rozmiarami szczuplejsze, stanąć obok Piramowicza: „Powinności nauczyciela“, zasługują ze wszech miar na dokładniejsze rozpatrzenie; zawierają się w nich bowiem częścią (we wstępie do Przypisów) w porządnym układzie, częścią w oderwanych adnotacjach, uwagi o stosunku nauki moralnej do edukacji, o roli jej samej, o jej stopniach, zakresie, o jej stosunku do nauki chrześcijańskiej, a zwłaszcza o metodzie nauczania etyki. Jest tu więc, zgodnie z tem, co poprzednio powiedziano, stwierdzenie, że nauka moralna nie jest niczem innem, jak „rozebraniem na części prawem natury“, że nauka moralna zajmuje w stosunku do edukacji moralnej stanowisko drugorzędne i t. d., a jest także zaakcentowanie tych dwóch czynników wychowania, które i w instrukcji moralnej nie mogą stać na szarym końcu jakimi są: praca i posłuszeństwo. Świadczy to o doskonałym zrozumieniu chwili ówczesnej i jej postulatów społeczno-wychowawczych.

Warto wskazać stopnie nauki moralnej. — Pierwszy jest właściwie jeszcze poza zakresem samej nauki moralnej; należy raczej do edukacji a zasadza się na negatywnych zabiegach wychowawczych: nakazie, przestrodze, napomnieniu. Drugi stopień: to własne „doświadczenie“ moralne, identyczne czasem z „zarządzeniem“, oczywiście bardzo poważnem, okazyj, a więc napoty nauka moralna, na poły jeszcze edukacja. — Te dwa pierwsze stopnie to wstęp dopiero do właściwej nauki moralnej. Między nią, a ową wstępną nauką moralną, jak gdyby czynną, praktyczną,

zachodzi znaczna różnica, sformułowana przez Popławskiego w tych słowach: „Pierwsza więcej się rozkłada na rzecz samą, na zmysły niż na słowa, na doświadczenie niż na uwagę, na przykłady niżeli na dowody; ta zaś druga od skutków sięga do przyczyn, a uważając, co zaczem idzie i dlaczego, wyprowadza z części roztrząsionych porządną całość, któraby służyła za jednostajne prawo postępków ludzkich“.

Właściwa nauka moralna obejmuje obowiązki ludzkie rozpatrywane zazwyczaj pod trojakim względem: w stosunku do siebie samego, do drugih, do Boga. Od których zaczynać naukę z dziećmi, — oto problem do rozwiązania. Trudno poczynąć od obowiązków względem siebie samego, bo wszak poznanie siebie to już wedle starożytnych, poznanie najtrudniejsze; rozpocząć od obowiązków względem Boga, też rzecz niewskazana, a nawet niebezpieczna, gdyż poczucie i zrozumienie ich zrodzić się może dopiero z ugruntowania się w prawdzie Jestestwa Jego i służących Mu przymiotów. Nie znaczy to wszakże, żeby całkowicie „zapominać w początkach edukacji o Bogu“, owszem, trzeba doń dzieci prowadzić i do pobożności zaprawiać, ale „co innego jest przyuczać ich do pobożności, jak można, a co innego znowu zapuszczać się z niemi w te wszystkie przyczyny, na których się wspiera potrzeba i obowiązek dla człowieka tejże pobożności“. Stąd jasno wynika postulat zaczynania nauki moralnej od obowiązków względem drugih. Psychologiczne zaś dane warunkują porządek i następstwo tych obowiązków. W myśl bowiem metody wskazanej i przez Popławskiego i przez Komisję Edukacyjną, że należy we wszelkiej nauce „od łatwiejszych postępować do trudniejszych, od bliższych oczom i doświadczeniu do dalszych, od potrzebnych do pożytecznych i miłych, od pospolitych do rzadkich“, nauka moralna obejmie przedewszystkiem (w kl. I.) obowiązki dziecka wobec rodziców, potem dopiero (w kl. II.) wobec nauczycieli i starszych.

Cenne są (zalecone w Przypisach) praktyczne wskazówki dydaktyczne, (wynikające z uznanej wówczas powszechnie metody „analitycznej“. U ich podstawy leży jedna, ogólna, prosta, ale arcyważna rada, bez której spełnienia nie można nawet marzyć o osiągnięciu i to nie tylko w tej nauce, ale w każdej, jakichkolwiek rezultatów: to pozyskanie sobie u młodzieży zaufania i dobrej opinii. Dopiero za tą radą idą następujące wskazówki dydaktyczne:

1. Postępować jak najwolniej w nauczaniu (tej rady spełnienie umożliwił sam szczupłutki podręcznik).

2. Przygotowywać się starannie do lekcji (położy na to nacisk i Komisja Edukacyjna w Ustawach).

3. Wdawać się w swobodne pogadanki z uczniami („more socratico“); — rada bardzo nowoczesna, zupełnie w duchu Foerстера.

4. Też Foersterowskiej pedagogice odpowiadająca: „Wszystkie reguły i uwagi moralne przystosuj zawsze, ile tylko będziesz mógł, do nich samych i ich codziennych postępów“,

wreszcie ostatnia: — popierać naukę powtarzaniem, ćwiczeniami piśmiennymi i t. d.

Moralna nauka na kl. I. zaczyna się od wskazania celu tej nauki, tak przypominającego cel stawiony wychowaniu szkolnemu w Ustawach: Jest nim mianowicie poznanie „jak i ty, i każdy człowiek ma postępować z sobą samym i z drugimi, aby i tobie i nikomu nie było źle, ale dobrze“. Wypełniają zaś ją, usystematyzowane w myśl zasad filozofii moralnej fizjokratycznej obowiązki względem rodziców, wywiedzione z potrzeb dziecka, ujętych w wyrazy proste i zrozumiałe. Analogiczny układ ma Moralna nauka na kl. II, która znów zawiera obowiązki względem nauczycieli i sług, te drugie, jak można się domyślać, sformułowane humanitarnie i postępowo. Kończą tę Moralną naukę, tak na kl. I. jak na kl. II. ogólne uwagi: „Krótkie zebranie tego, co się dotąd mówiło“, a to w 1-ej sformułowanie, co to są „należitości i powinności“, w 2-ej odpowiedź na pytanie: „Przez co złą sprawę od dobrej rozeznaczyć można“. Wskazywała więc Moralna nauka na kl. II, zamykając niejako kurs elementarny tej nauki, szersze już widnokręgi etyczne, zaznaczając, że takie same wzajemne obowiązki, jak między uczniami a rodzicami, nauczycielami, sługami, zachodzą i między wszystkimi ludźmi, jacy żyją w społeczeństwie, że wszystkich ludzi łączą koniecznie i nierozzerwane węzły społeczne, że system tych wzajemnych należytości i powinności zowie się prawem natury i że ono jest tą miarą czynów ludzkich, które wskazuje, że te czyny „będą dobrymi, które się zgadzają z należytością i powinnością, bo temsamem zgodne są z ugodą, z naszym rzetelnym pożytkiem i potrzebą, te zaś złe, które należytości i powinności będą przeciwne, — a przeto samo szkodę i krzywdę nam przynoszące“.

Nie potrzeba specjalnie dodawać, jeśli się zna poglądy pedagogiczne Popławskiego, że podręcznik liczy się z umysłowością dzieci, że tłumaczy wszystko stylem bardzo jasnym, że nawet stara się jak najbardziej przystosować do ówczesnej znajomości psychiki dziecięcej i argumenty np. dobiera ze sfery dzieciom najbliższej, znanej, konkretnej. Razić nas może, ale nas dzisiajszych, że wykładana w podręcznikach etyka ma podkład nadto utylitarny, ale po pierwsze: trzeba wziąć na uwagę, że było to zgodne z duchem epoki, po drugie: że jednak w etyce dla dzieci przeznaczonej, naprawdę od utylitaryzmu obronić się całkiem niepodobna. Możliwy byłby zarzutek jeszcze, że była zanadto szczupła, treściwa, że zatem i pusta, że nie ożywiały jej przykłady. Ale na to odpowiedź będzie w stwierdzeniu, że uzupełnieniem nauki moralnej była po pierwsze: nauka historii do której, jako *magistra vitae*, przywiązywała Komisja Edukacyjna pierwszorzędną wagę, po drugie: że te przykłady znajdował uczeń i nauczyciel w Wypisach z autorów klasycznych na poszczególne klasy. Wypisy te (Komisja Edukacyjna wydała je, w odstępach czasu, tylko na 3 klasy pierwsze) przeznaczone były nie tylko dla nauczania „dobrego gustu“, ale i dla „obszerniejszego umiejętności przepisanych nabycia“; za-

wierały zaś w dziale dla nauki moralnej specjalnie przeznaczonym, krótkie urywki z pisarzów łacińskich, a to powiastki, epizody, przykłady, bajki Ezopa, uszeregowane wedle rozdziałów podręcznika do moralnej nauki. Trzeba dodać, że dział ten moralny był w Wypisach wcale obszerny; w książce na kl. I. obejmował conajmniej $\frac{2}{3}$ wszystkich urywków, a chyba z połowę w książce na kl. II. I Wypisy, jak Moralna nauka, zaopatrzone były (było to wynikiem dążności Komisji Edukacyjnej) w „Przestrogi dla nauczycieliów” (pióra Piramowicza), gdzie nauczyciel, obok innych wskazówek, czytał tę światłą radę dla nauczyciela: „Bardzo... skromny i baczny będzie w czynieniu moralnych uwag, aby je gęsto i rozwiąże nie dawał, aby niepotrzebnymi wykłady, mocy zdań i wybitności wyrazów autora nie osłabił; aby coś myśloin i postrzeganiu uczniów zostawił. Dalekim zawsze być ma od wyszukanych subtelności moralnych”.

Tak więc nauka moralna, ostatecznie bez większych trudności stała się wszędzie osobnym (z bardzo rzadkimi wyjątkami) przedmiotem nauki szkolnej w klasach I. do IV.

Wyższym stopniem nauki moralnej była (wedle wyrażenia Popławskiego) nauka mor. obywatelska, t. j. nauka prawa: natury, politycznego, narodów, ekonomji; należała ona, wedle ostatecznego programu K. Ed. (z Ustaw) do programu drugiego roku klasy V. i kl. VI. Zaczynano ją już znacznie wcześniej, z powodu braku podręcznika nauki moralnej na kl. IV. i pierwszy rok kl. V. oraz zbyt wielkiego materiału z nauki prawa. Tej nauki ważność odczuwano oddawna, a już reforma Konarskiego zrealizowała częściowo ten postulat, wprowadzając, ale tylko do Collegium Nobilium, do klasy filozofji studjum prawa. Później głosy o potrzebie i konieczności nawet tej nauki w szkole publicznej, stają się częstsze i silniejsze; wszyscy ci pisarze, którzy o nauce moralnej piszą, i inni jeszcze, bo i politycy, domagają się jej energicznie, dowodząc, że młodzian „do usługi Ojczyzny sposobiący się” powinien znać dobrze „prawo i powinności polityczne, bez których nie miałby wolnego i pewnego używania praw własności”; „takowa nauka prawa politycznego potrafi najlepiej zagrać serce każdego do miłości Ojczyzny, uczynić go umiejętnym do sprawowania urzędu, sposobnym do rady, posłusznym ustawom cywilnym, powolnym na rozkazy zwierzchności krajowej”. Niewątpliwie w tych głosach pobrzmiwały echa Zachodu (sądy Locke'a, Fleury'ego i in.), ale polskie wymagania i stosunki były od nich silniejsze; o ileż bowiem więcej palącą była ta potrzeba dobrego przygotowania młodzieży do obywatelskiego życia w Polsce republikańskiej i to już od kilku stuleci, gdzie każdy syn szlachecki po wyjściu ze szkół miał prawo, a nawet obowiązek żywego uczestnictwa w życiu publicznym.

Zakres nauki moralnej obywatelskiej, jak już wyżej wskazano, a co tu żywiej przypomnieć trzeba, był stosunkowo obszerny. Na klasę V. przeznaczona była nauka prawa natury, na VI. reszta prawa. I w tej sprawie poszła K. Ed. z małemi zmianami za uwagami Popławskiego. Aż nadto zaś zrozumiałe, że poleciła

K. Ed. wyklądać prawo wedle „układu ekonomicznego”; pomijając już bowiem wskazane poprzednio powody natury moralnej, przemawiały za fizjokratycznym systemem i motywem społeczno-ekonomicznym i politycznym. Wszak „polityka ekonomiczna Rzpltej od połowy XV wieku począwszy rozwijała się stale w kierunku idei fizjokratycznej o tyle, że była z zasady polityką interesów rolnictwa”; praktyczne zaś konsekwencje systemu t. j. postulat reform włościańskich oraz żądanie wolności osób i równej opieki prawnej dla wszystkich członków społeczeństwa — były przecież uważane przez najwybitniejszych mężów Polski, których większa część zgrupowana była koło Komisji Edukacyjnej, za pierwszy warunek odrodzenia Rzpltej.

Nic też dziwnego, że z braku oficjalnego podręcznika do nauki prawa, prawie powszechnie, jako taki, gdy tylko wyszedł drukiem, uznano i przyjęto książkę *Hieronima Stroynowskiego*: *Nauka prawa przyrodzonego, politycznego, ekonomiki politycznej i prawa narodów* (z r. 1785), która — jak stwierdzają historycy prawa i ekonomii w Polsce — była prawowitym wykładem zasad fizjokratyzmu, a jej autor, „fizjokratą czystej wody”. Prawdziwa szkoda, że Kołłątaj wydał swój „Porządek fizyczno-moralny” dopiero w r. 1810; mógłby był on bowiem w szkołach Komisji Edukacyjnej być doskonałym ciągiem dalszym Popławskiego „Moralnej nauki”, skoro później przez Fel. Jarońskiego uznane zostało to dzieło za „klasyczne do uczenia po wszystkich szkołach, ale nawet po wszystkich parafjach”. Przecież i Stroynowskiego książka niezgorzej pełniła rolę książki elementarnej, choć nie była pisana z wyłączną myślą przeznaczenia jej na podręcznik dla szkół.

Była to książka wcale obszerna, a zawierała cały przepisany na szkoły kurs nauki moralnej obywatelskiej, a więc przedewszystkiem prawo natury (Str. 11—64), lepiej uporządkowane i uzasadnione, dokładniej wyłuszczone, niż, urywkowo nakreślony przez Popławskiego w Przypisach „Porządek fizyczno-moralny”; ale zresztą zupełnie z nim zgodne. Zasługuje na uwagę pilne podkreślanie w ciągu a zwłaszcza u końca wykładu, nieodmienności tego prawa natury; ten „porządek moralny” — jak powiada Stroynowski — „nie zależy od woli i mniemania ludzkiego”, nie jest arbitralny; oparty na „fizycznym rzeczy porządku”, ma stałe, niewzruszone prawa, jest zawsze „jedne i nieodmienne, mimo obszernej onego rozciągłości do wszystkich stosunków, obiektów, okoliczności i stanów, w których się różni ludzie kiedykolwiek znajdować mogą”. Jest ono jednocześnie proste i wyraziste, łatwe do poznania, zapomocą doświadczenia i uwagi”. Ta część książki Stroynowskiego jest niewątpliwie najlepsza i swe zadanie podręcznika do prawa natury spełniać mogła zadowalająco. — Części II., mieszczącej prawo polityczne (Str. 65—136) też nie można pod względem metodycznym robić większych zarzutów; zwięzłość, jasność i ją cechuje; nadto — spaja ją silnie z prawem natury uwaga, że ustawy polityczne winny być tylko rozszerzeniem zakresu należyłości i powinności, i tak jak prawo

natury, winny być zupełnie zgodne z „przyrodzonym porządkiem”. — Część III, stanowi ekonomika polityczna (137—206), nawskróś fizjokratyczna, na „tablicy ekonomicznej” oparta, rolników tylko za pożyteczną, a zaś przemysłowców i kupców za „niepłodną” klasę ludności uważającą. — Najobszerniejsze jest prawo narodów (207—304); nawiązuje ono również do prawa natury (jak chciały Ustawy), bo nie jest niczem innym, jak zastosowaniem tegoż do wzajemnych obowiązków narodów; bowiem chociaż ludzie podzielili się na narody, to przecież „nie zniesli bynajmniej i znieść nie mogli pierwiastkowej i przyrodzonej między sobą społeczności”. Jak na podręcznik szkolny, ta część książki Stroynowskiego jest za obszerna; większą jej część, zaś zajmuje, należąca raczej do ekonomji, teoria wolności handlu.

Zaczynano naukę prawa w szkole, jak już zaznaczono, zwykle w kl. IV. O tem, o wymiarze godzin, o planie nauki, o metodzie informuje rozprawa *Przemysława Dąbkowskiego*: Nauka prawa w szkołach wydziałowych i podwydziałowych Komisji Edukacyjnej. Lwów 1915, oparta niemal wyłącznie na Raportach Wierzbowskiego.

Że Komisja Edukacyjna, a raczej epoka, której zresztą ona była tylko wykładnikiem, do nauki moralności w szkole przywiązywała wielką wagę, to widoczne zarówno z głosów opinii publicznej, jak i dbałości samej Komisji o dobre ukształtowanie programu tej nauki, o jej charakter, o podręczniki itd. Chciała Komisja z nauki moralnej uczynić oś albo raczej podłoże całej nauki szkolnej; miała ona przenikać cały program naukowy, stanowić niejako jego ducha. Najbliższą nauce moralnej była naturalnie nauka chrześcijańska, która, wedle życzenia Komisji Edukacyjnej (Ustawy) winna była unikać wszelkich rozstrząsań metafizyczno-teologicznych, a na obyczaj i moralność przede wszystkim zwracać uwagę. — Że historia miała nauce moralnej służyć za pomoc, że miała być „moralnej nauki poręką” (Staszic) to aż nadto zrozumiałe w świetle racjonalistycznego poglądu, że historia ma być mistrzynią życia; głosy przeciwe były rzadkie. Stąd też i Ustawy z naciskiem i Przypisy do historii powszechnej pióra *J. K. Skrzetuskiego* zalecone przez Komisję Edukacyjną dla nauczycieli, przypominały wciąż, że historia ma być „szkołą obyczajów”, „mistrzynią najużyteczniejszą”, że więc nauczyciele odpowiednio mają tę naukę kształtować, wiązać ją z etyką, polityką, nauką prawa itd. Również i wymowa moralność popierać miała, jak o tem świadczy podręcznik Piramowicza, także logika, co już zrozumiałe z poprzednich wywodów, ale nawet nauka przyrody. Czy w myśl dzisiejszych poglądów psychologicznych i pedagogicznych było to dobre i stosowne — to rzecz inna. Nie potrzeba dodawać, że Komisja Edukacyjna, która przecież przez usta Piramowicza głosiła, że instrukcja moralna jest tylko „częścią i pomocą” wychowania moralnego, wychowaniu temu poświęciła baczną uwagę i uczyniła je w Ustawach pierwszym i najgłówniejszym zadaniem, zwłaszcza nauczyciela moralności.

Uzupełnić trzeba ten obraz nauczania moralności w szkole informacją o niem w szkołach parafjalnych, nad którymi Komisja Edukacyjna sprawowała wprawdzie oficjalny zarząd i kontrolę, ale nie mając na tworzenie ich środków, zdana była na ofiarność jednostek. Niemniej jednak pod względem pedagogicznym i dydaktycznym otaczała szkoły te staranną opieką, opracowując dla nich ustawy i programy, wydając podręczniki przeznaczone zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli itd. Podobnie i pisarze pedagogiczni, przeważnie w rozprawach swych nie pomijają szkolnictwa parafjalnego; tak np. zajmuje się niem dokładnie, a więc i programem nauki moralnej dla tych szkół Popławski. Nie on jednak jest autorem podręcznika dla nich, ale Piramowicz. — „Nauka obyczajowa” (mająca dotąd z górą 20 wydań) ukazała się wraz z elementarzem, jako jego część składowa, w r. 1785. Rozpada się ona na 8 „nauk”. Stopniowanie materiału etycznego w tej książeczce trzyma się naogół tych samych zasad, co i w podręczniku Popławskiego. Nie od obowiązków względem Boga zaczyna Piramowicz, ale od „powinności dzieci ku rodzicom” (Nauka I.); poczem idą powinności szkolne, względem nauki (Nauka II.) i ku nauczycielstwu (N. III.); powinności względem bliźnich (niby Moralna nauka Popławskiego, cz. III.) inieszczą się w Nauce IV. Nauki V—VII obejmują obowiązki różnorodne względem siebie samego; wśród nich najobszerniej, co tłumaczy się potrzebami społecznymi, wyłuszczonego obowiązek czystości, stanowiący całą VII naukę. Dopiero Nauka VIII. mówi o obowiązkach względem Boga. Rozsiane też są po całej książeczce pouczenia obywatelskie, a wśród nich ustęp o miłości Ojczyzny odznacza się gorącością i jasnością zarazem wykładu.

Cała książka ma formę jakby apostrofy do młodzieży wiejskiej; Piramowicz liczy się z tem, do kogo przemawia i dlatego, czy to cytując przykłady, czy objaśnia reguły moralne, zawsze bierze pod uwagę sferę życia wieśniacza, przyszłe obowiązki wieśniaka ma zawsze na oku; do nich stosuje swe nauki: do wieśniaczęj też umysłowość przystosowuje język; wyklada jasno, przystępnie, raczej „na rozum”, ale nie pomija też i tego ważnego w nauce szkolnej środka, jakim jest poruszenie uczucia; przemawia więc od serca, gorąco, nieraz z zapałem, to znów rozsnuwa rzewne obrazki z życia. Jest Nauka obyczajowa naprawdę — jak to z lekką ironją o niej powiedział Kołłątaj — „tkliwa”; i to właśnie wziął jej za złe, bo wołałby, by w niej mieściło się raczej jasno i prosto wyłożone prawo natury „dane w krótkości”.

Nauka obyczajowa, jak i cały elementarz, nie ma Przypisów: zastępują je, jak wiadomo, i to świetnie „Powinności nauczyciela”, obfitujące w cenne i dziś jeszcze wskazówki pedagogiczno-dydaktyczne. Trzeba jednak wyznać, że dla nauki moralnej nie dał Piramowicz rad bez skazy i zarzutu; zamiast zalecić, jak to czyniły Popławskiego: Przypisy, roztrząsanie nauki moralnej, pogadanki swobodne nauczyciela z dziećmi na ten temat itp., ogranicza się do następnych uwag: „Pewnych godzin trzy razy w tygodniu czytać będzie (nauczyciel) z rzeczonyj książki jaką część nauki moralnej,

niewiele razem, ale wyraźnie, zgodnie do wzbudzenia pilności w słuchaniu uczniów; niektórym z nich podobnym sposobem tożsamo czytać każe. Naznaczy, aby te części w domu przeczytali, ostrzegając ich, żeby to z uwagą i rozmyśleniem czynili. Bo inaczej na nic się każda nauka, ale ta osobliwie, nie przyda. Potem w dzień naznaczony dadzą sprawę z tego, czego się nauczyli. Chociaż nie powinien ich przymuszać, ażeby wszystko mówili z pamięci, ale niechaj, acz swemi słowy mówią wyrozumiale i gładko; tych kawałków Nauki obyczajowej, które wyłożone są wybitniejszymi, zwięźlejszymi wyrazami, niech się nauczą na pamięć. W tem zachęci nauczyciel, aby się jedni na drugich chwalebnie przesadzali". Rady te nie zadowolają, owszem budzą wątplenie w ich wartość. — Jak w rzeczywistości wyglądała nauka moralna w szkole parafjalnej, o tem niewiele informują wydane dotąd Raporty; ich przejrzenie nasuwa przypuszczenie, że było z tem gorzej, niż w szkole średniej; chaos i pomieszanie co do programu i podręcznika, a staroświeczość co do sposobu nauczania (metoda pamięciowa) — oto przypuszczalne jej znamiona.

Reasumując te wszystkie informacje i uwagi o nauce moralnej w szkołach Komisji Edukacyjnej musi się stwierdzić: wprowadzeniem nauki moralności do programu szkoły niższej i średniej, do czego podjęte znalazła i w prądach zachodnich i w własnych stosunkach społeczno-obyczajowych i politycznych, postawiła się Polska w rządzie najkulturalniejszych narodów. Był to istotnie, jakkolwiekby się na ten czyn zapatrywać można dziś zwłaszcza, wyraz postępu, ale był to przedewszystkiem fakt, tak czy owak, dla Polski pożyteczny. Bo w istocie dokonało się w Polsce to, co za cel życia postawili sobie najświatlejsi w XVIII. w Polsce mężowie, co również swoim zadaniem zrobiła Komisja Edukacyjna: przetworzyła się i odrodziła moralność prywatna i publiczna. A jeśli kryje w sobie prawdę znane orzeczenie platońskie, że taką jest Rzeczpospolita, jakim jest jej młodzi wychowanie, to niemałą część zasługi w tem dziele ma i edukacja i szkolnictwo polskie XVIII. stulecia, a więc i ich drobna cząstka: nauka moralna. A tego odrodzenia się moralnego Polski z końcem XVIII. w. nie potrzeba ukazywać specjalnie; świadczą o niem te wielkie czyny owej epoki, z których dwa największe: Konstytucja Majowa i insurekcja Kościuszkowska. Widocznie nienadaremnie uczyła Komisja Edukacyjna w swych szkołach, że (słowa są Staszica): „społeczność jest jedną moralną istotnością, której członkami są obywatele“, że więc „zostać obywatelem jest wyzuc się czyli oddać swoją wolę i swoją moc osobistą towarzystwu całemu.

II.

Szkola nasza, realizując przed niespełna 150 laty, jedna jedyna, w pełni i bez przeszkód myśl wprowadzenia świeckiej nauki moralności do programu, choć nie zrywając całkowicie z tradycją t. j. zatrzymując (ale ograniczoną) naukę religii czyli chrze-

ścijańską, stanęła na wyżynie postępu, do której dochodzić będą w naszych dopiero czasach szkoły innych narodów; a pedagogowie nasi, dyskutując poprzednio i uzasadniając tę myśl, rzucili na wagę te same argumenty i dowody, które i dziś pobrzmiewają w rozprawach i głosach autorów pedagogicznych za nauką moralną w szkole. Bo nie zapominajmy: jakiegokolwiek mogą być dzisiejsze poglądy na wartość teoretycznej, świeckiej nauki etyki, to jedno jest pewne, że Komisja Edukacyjna i związani z nią najwybitniejsi myśliciele pedagogiczni byli w tej dziedzinie pionierami, ale pionierami szczerymi i uczciwymi; oni pragnęli, żeby szkoła odnowiona, zreformowana przetworzyła naród i państwo, żeby był jego zagrożony ratowała i oni wierzyli, że walnym tej reformy wewnętrznej czynnikiem będzie właśnie w odrodzonej szkole: świecka nauka moralna, wierzyli z całą ówczesną epoką, dla której, jak dla Sokratesa, wiedza była założeniem i podstawą moralności, gdyż — sądzą — nie może być niecotliwym ten, kto się dowiedział, co cnota, co grzech.

Dziś wiara ta jest znacznie słabsza, dziś w dziele kształtowania człowieka moralnego, na czynniki irracjonalne, na uczucie i wolę zwraca się przede wszystkim uwagę, t. j. sądzi, że nie tyle nauka etyki, ile wychowanie moralne charakter etyczny urobić zdolne. I niewątpliwie dużo w tem słuszności. Stąd też pochodzą te nadmierne, o ile chodzi o szkołę, nadzieje przywiązane do wychowania szkolnego, te nadmierne też strącanie na barki szkoły i nauczycieli, zadania ściśle wychowawcze. A jednak należałoby kwestję postawić nieco odmiennie: charakter młodzieńca urabiać może i powinno nie tylko wychowanie, ale i nauka moralna; i jej nie należy lekceważyć, bo i ona swą cegiełką, i to nie najmniejszą, dołożyć może do tej najpiękniejszej budowy, jaką jest jaźń duchowa, a zwłaszcza jaźń etyczna człowieka. I niewątpliwie tak postawiono tę kwestję na Zachodzie, np. we Francji i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej (jak o tem dalej), gdzie nauka moralna (coprawda już prawie całkowicie zastępująca naukę religji) jest już dziś oficjalnym przedmiotem nauki szkolnej od lat najmłodszych.

A u nas o tem głucho! Niedokładnie się wie o owych faktach, a i niewiele się myśli i mówi o kwestji wprowadzenia nauki moralnej do szkoły, ba! co gorsza, uchodziłoby wszelkie zamierzenie podobne i projekt za kamień obrazy. Pochodzi to nie tylko z pewnego zacofania naszej myśli, szczególnie filozoficznej, a i pedagogicznej, a może nie tyle zacofania, ile tejże myśli płytkości i nie wnikięcia onej w krew i kość naszą, ale i z przyczyn zewnętrznych t. j. stąd, że ta myśl nasza była od 100 lat przeszło w niewoli u intelektu i pedagogiki germańskiej.

A ta nie zdobyła się dotąd nie tylko na wprowadzenie nauki moralnej do programu szkół, co wobec różnowyznaniowości młodzieży w Rzeszy niemieckiej byłoby aż nadto zrozumiałe, ale nawet na postawienie tego postulatu. Bo przecież u całego narodu niemieckiego — jak stwierdza Jodl — mniemanie, że „wychowanie moralne i nauka moralna jest możliwa i dopuszczalna tylko

w związku z nauką religii — jest aksjomatem, na punkcie którego spotykają się przedstawiciele rządu z reprezentantami wielkich zrzeszeń wyznaniowych¹⁾. A największym postępem, na jaki zdobył się w Rzeszy 'niemieckiej liberalizm lat osiemdziesiątych, było stworzenie szkoły symultannej, wyznaniowej mieszanej. Kiedy zaś w r. 1892 chciano zaradzić zdżiczeniu obyczajów warstw ludowych, to — jak świadczy projekt ustawy szkolnej — widziano ratunek jedynie w wzmocnieniu dozoru duchownego nad szkołą i w pomnożeniu godzin nauki religii. Wprawdzie projekt ten cofnięto, ale już w r. 1906 wrócono w pruskim Schulerhaltungsgesetz do zasady szkoły wyznaniowej i aż do czasu wojny nie pozwalała pruska ustawa nawet na dyspensę od nauki religii dla dzieci bezwyznaniowych. Nie osiągnęły żadnego rezultatu, a nawet bardzo słaby znalazły tylko oddźwięk w opinii, zresztą oderwane tylko głosy, nawołujące do reformy. Książka Fricke'go np. (Sittenlehre für konfessionslose Schulen z 1862 r.) wywołała echo, ale — we Francji. Po r. 1892 ruch ten za etyką pozareligijną wzmaga się nieco (Jerzy Giżycki, Wilhelm Foerster, ojciec słynnego, żyjącego dotąd pedagoga), powstaje (w r. 1892): die deutsche Gesellschaft für ethische Kultur, apostołujące etykę autonomiczną, a w r. 1904 (na wniosek Rud. Penziga), Deutscher Bund für weltliche Schule und Moralunterricht, ale nawoływania jego nawet kół filozofów nie poruszyły żywiej.

Nie lepiej było i w Austrii; tam szczytem zwycięstwa, osiągniętego przez liberalizm lat 60-tych było przejęcie zarządu nad szkolnictwem z rąk Kościoła przez państwo, ale i to pod warunkiem, że jako główne zadanie szkoły postawi się wychowanie moralno-religijne. To orzeczenie z góry przesądzało nieodłączność pouczania moralnego od nauki religii, a więc uniemożliwiało absolutnie zastąpienie nauki religii świecką, nauką moralną. Ono było nie do pomyślenia! Stąd i związek „Freie Schule“ aż do czasów ostatnich nic w tym kierunku zrobić nie mógł.

Te stosunki w pedagogice niemieckiej zaciężyły mocno nad naszą pedagogiką i zabiły naszą tradycję edukacyjną, do której dotąd jeszcze nie możemy znaleźć drogi, ani nawiązać z nią nici przerwanych. Tymczasem we Francji, z której my przed 150 laty czerpaliliśmy pełną dłoń natchnienie i myśli przewodnie w dziedzinie wychowawczej, nawet i, te odnoszące się do świeckiej nauki moralnej (bo nasze własne potrzeby, dążenia w pewnej tylko mierze były źródłem, skąd one wypływały, a raczej zdecydowały one tylko o ich przejęciu z Zachodu), tymczasem we Francji nie tylko pomyślano o nauce moralnej, ale i faktycznie ją do szkoły wprowadzono, przed laty 40, w r. 1882 na wniosek Juliusza Ferry'ego, który był reformy szkolnej w parlamencie gorącym obrońcą. I Francja wprowadzając naukę moralną do szkoły, nawiązywała właściwie do swej tradycji, gdyż owe prądy i poglądy, oddziaływające w XVIII stuleciu i na Polskę (o czym w swoim miejscu wspomniano), acz nie zaraz i nie w całym

¹⁾ Friedrich Jodl: Geschichte der Ethik als philosophischer Wissenschaft. Stuttgart u. Berlin 1912. 2. Aufl. T. 2-gi R. XVIII. Str. 583.

państwie, ale zostały zrealizowane pod wpływem Wielkiej Rewolucji tu i ówdzie. Później jednak za Cesarstwa i wskutek filozofii spirytualistycznej naukę tę po szkołach zarzucono. Wszelako to „olbrzymie przeoranie, którego doznała Francja w okresie Rewolucji zarówno w życiu duchowym, jak politycznym“ wydało plon w ostatniej ćwierci w. XIX: świecka nauka moralności wróciła do programu szkół. Nie stało się to oczywiście z nagłą i niespodziewanie. Wprzód użyźniały grunt pod nowy, a raczej odnowiony posiew różne prądy i dążenia myśli filozoficznej i pedagogicznej, a głównie pozytywizm Comte'a: „Zupełna ziemskość jego poglądu na świat, jego religia ludzkości, która przemieniała Bóstwo z istoty transcendentalnej na pojęcie historyczno-filozoficzne, jego silne i konsekwentne akcentowanie etycznej reorganizacji ludzkości cywilizowanej, wreszcie jego szczęśliwie i zreżymie podjęte przedsięwzięcie spopularyzowania i nadania większej skuteczności temu typowi filozoficznej myśli przez utworzenie gmin pozytywistów — wszystko to przygotowało owocnie do myśli zeświecczenia pedagogiki etycznej“¹⁾. Przedewszystkiem zaś z filozofii pozytywistycznej oddziałał postulat odrzucenia spekulacji transcendentalnej i oparcia całego życia na jasnym poznaniu praw przyrodniczych i społecznych (ten sam wpływ — jak wskazano — miał w Polsce XVIII w. fizjokratyzm). Znacznie posunęły sprawę pisma E. Renan'a, który jako zastępstwo religii postawił poglądy kulturalno-filozoficzne, jako podłoże i punkt wyjścia dla zeświecczenia etyki, a nadto zrobił wyłom w ortodoksji katolickiej. Poparła te dążenia i grupa „Morale indépendante“, popularyzując myśl zeświecczenia moralności w szerszej opinii. Owocem tych pism i prądów było powstanie (w r. 1866) Ligue de l'enseignement laïque pod prezydencją Ferd. Buisson'a, która w przeważnej mierze przyczyniła się, dzięki także Ferry'emu, do zrealizowania nowych projektów szkolnych.

Tak więc od r. 1882 jest nauka moralna i obywatelska (instruction morale et civique) przedmiotem nauki w szkole francuskiej, zarówno niższej (enseignement primaire), jak i wyższej (enseignement secondaire). Ulega jej plan zmianom i ulepszeniom i do dziś dnia jest ona oczywiście przedmiotem dyskusji. Zastanawia się nad kwestją nauki moralnej w szkole również i jeden z najznakomitszych współczesnych francuskich pisarzy pedagogicznych, autor podręcznika do nauki mor. Gabriel Compayré²⁾ i dochodzi do przekonania, że „wśród wszystkich środków pomocniczych, jakimi rozporządza szkoła w wychowaniu moralnym, gra nauka moralna, pomimo trudności, jakie przedstawia, pierwszą rolę“, oczywiście nie etyka metafizyczna, ale praktyczna. Wprawdzie niemal wszystkie przedmioty nauki winny jej dopomagać, wszelako nie obejdzie się bez osobnych godzin nauki moralnej, poświęconych, podczas których „ujmuje się ściśle i dokładnie wszel-

¹⁾ Jodl: o. c. Str. 570.

²⁾ Education morale (w przekł. niemieckim Heleny Goldbaum p. t. Moralische Erziehung, w wyd. Pädagogische Monographien herausg. von dr. E. Neumann. Leipzig. O. Nemnich 1910) R. IV. Moralunterricht. Str. 35—42.

kie nieokreślone wrażenia i myśli, przyjęte przez dziecko na innych lekcjach, i szereguje się je systematycznie", czyli że nauka mor. „daje dziecku dokładne określenie różnych obowiązków i ich uzasadnienie rozumowe t. j. przegląd ludzkiej moralności“.

Rozprawia się też Compayré z możliwymi zarzutami stawianymi nauce moralnej. Powiadają — są jego słowa — że to złudzenie, iżby można nauczyć dziecko obowiązku i cnoty zapomocą nauki teoretycznej; iluż to ludzi poznało swe obowiązki, a nie pełni ich? iluż jest moralistów, których czyny nie odpowiadają ich pięknym słowom? (np. Rousseau). Boć z moralnością to tak samo, jak z regułami gramatycznymi; można je znać dokładnie, ale stosować je, mówić — to rzecz trudniejsza. Na to odpowiada Compayré: „Jeśli inteligencja oświecona przez naukę moralności nie wystarcza jeszcze do osiągnięcia celu, to przecie ma ona doniosłość, pożyteczność. Jeśli nie ma osobiście dostatecznej siły do formowania aktów woli, to wpływając na nie, przysposabia je przynajmniej do tego. Iluż to ludzi czyniłoby dobro, gdyby wiedzieli, na czym to dobro polega, a tym, którzy postępują źle, odbiera co najmniej możność usprawiedliwiania się niewiadomością“.

Tak więc trudność całego zagadnienia przechodzi z pytania o wartość i użyteczność nauki moralnej, o jej potrzebę, raczej na pytanie, jakby naukę ukształtować, by owoce wydała, na metodę więc nauki głównie. W każdym zaś razie, jeśli ma ona osiągać cel swój, należy jej „zapewnić widomą przewagę nad całą nauką, u uczniów starać się pozyskać dla niej szacunek i przychylność, przedstawiać moralność jako rzecz wielce poważną, jednym słowem uczynić z nauki moralnej najwyższą kierowniczkę całej nauki szkolnej.

Wszelka tedy dyskusja na temat nauki moralnej obracać się winna wyłącznie i jedynie około najracjonalniejszego i najkorzystniejszego sposobu ukształtowania tej nauki, a więc: planu t. j. rozkładu jej na poszczególne klasy, pory jej udzielania, metody dydaktycznej, układu podręcznika; warunków wymaganych od jej nauczyciela, zakresu, wreszcie podstaw filozoficznych i ducha tej nauki.

Plan nauki moralnej¹⁾ w szkołach francuskich z roku 1902 i 1905 — trzeba to podnieść — odznacza się umiarkowaniem. W szkole powszechnej (siedmioklasowej) w pierwszych latach nauka ta nie wyodrębniona, owszem złączona z nauką historii, geografii, a zwłaszcza języka francuskiego, przy której czytać się będzie powiastki moralne i wyjaśniać ich sens. Dopiero w t. zw. classe de septième (t. j. w 5 roku nauczania) osobna już nauka obywatelska ograniczy się do wyjaśnienia takich elementarnych pojęć, jak: obywatel, żołnierz, armia, ojczyzna, komuna, kanton, departament, naród. W szkole średniej w kl. I-szej (cl. de quatrième) w jednej godzinie tygodniowo udzielać się ma nauki moralnej za pośrednictwem lektury, wykładów, pogadanek metodycz-

¹⁾ Plan d'études et programmes d'enseignement dans les lycées et collèges de garçons. Paris Hachette 1908.

nych „stosowanych do wzmocnienia uczuć sprzyjających rozwojowi moralnemu i zwalczaniu dążeń przeciwnych“. W jej zakres wejdą¹⁾: szczerość, męstwo, delikatność moralna, uczciwość, dobroć, wychowanie samego siebie. Naukę moralną klasy następnej (cl. de troisième) stanowią znów te same środki dydaktyczne, ale celem ich jest „ułatwić zrozumienie wartości celów człowieka i społeczeństwa“, a obracają się one około następujących zagadnień etycznych: solidarność, sprawiedliwość i braterstwo społeczne, rodzina, zawód, naród, państwo i prawa, ludzkość, wolność osobista i karność społeczna; — rozszerzy się więc nauka moralna z prywatnej etyki na obywatelską. — Ukoronowaniem, a raczej filozoficznym uporządkowaniem i ujęciem nauki moralnej i obywatelskiej będzie kurs klasy zwanej cl. de philosophie lub de mathématique (w typie (cycle) bez łaciny), na którego treść składają się następne zagadnienia: Przedmiot i charakter etyki. Dane wiadomości etycznej: powinność i sankcje. Pobudki postępowania i cele życia ludzkiego. Przyjemność, uczucie i rozum. Interes osobisty i ogólny. Obowiązek i szczęście. Doskonałość jednostkowa i postęp ludzkości — oraz kwestje związane z moralnością osobistą, rodzinną, społeczną, obywatelską i polityczną. Osobna uwaga kładzie nacisk na kwestję alkoholizmu.

Ta nauka moralna od chwili wprowadzenia jej zajęła miejsce nauki religji, której naukę (na wyraźne życzenie rodziców!) oddano związkowi i gminom religijnym. Nie znaczy to jednak, że szkoła francuska to szkoła „bez Boga“; nie zerwała ona całkowicie z religją, nie wyprowadziła nauki etyki świeckiej, autonomicznej; owszem na szczycie całej nauki o obowiązkach, jako jej zakończenie, postawiła obowiązki względem Boga, z pomiędzy których posłuszeństwo prawu moralnemu, jako temu, którego żąda sumienie i rozum, jest najważniejsze²⁾. Objaśnienia do planu nauki powiadają owszem, że większość dzieci przynosi do szkoły z domu pewne wyobrażenie o Bogu, jako Stwórcy świata i Ojcu ludzi, oraz przywiązane do nich pojęcia moralne; nie może i nie powinno więc być zadaniem nauczyciela zwalczać te wyobrażenia, owszem z pomiędzy nich rozwijać te, które mogą być przydatne do wytworzenia etyki społecznej; byłoby zaś już wielkim błędem wszelkie naruszanie wierzeń duszy dziecięcej lub polemizowanie z niemi.

Jak z tego planu widać, szła innowacja francuska znacznie dalej, niż nasza w w. XVIII, idąca jak powiedział w imieniu K. Ed. Piramowicz — „środkiem między ślepem do starych zwyczajów przywiązaniem, a niebezpiecznem nowości chwytniem“, która zostawiła w szkole naukę religji, ale znacznie ją ograniczyła, gdyż wyznaczała dla dwóch klas najniższych naukę katechizmu i historii św. w niedziele i święta, dla innych w te same dni słuchanie kazań lub nauk chrześcijańskich (Ustawy), przyczem miał kazno-

¹⁾ Plan ten podaje szczegółowo wykaz materyj etycznych do traktowania w szkole; z braku miejsca nie podaję ich tutaj, cytując tylko kwestje zasadnicze.

²⁾ Jodl: op. cit. 575 i 726.

dzieja czy prefekt na stronę etyczną kłaść nacisk przedewszystkiem.

Trzeba przyznać oficjalnej pedagogii francuskiej jedno: Jak polscy pedagogowie XVIII w. zgrupowani w K. Ed. nie zaślepiali się co do znaczenia, z roli i przypuszczalnych rezultatów nauki moralnej, ustawicznie akcentując, że w dziedzinie kształcenia charakteru człowieka pierwsze miejsce ma edukacja, a instrukcja moralna może być tylko jej dopełnieniem, czy intelektualnem ugruntowaniem, tak i plany szkolne francuskie, oficjalne wskazówki i objaśnienia, oraz wymuszenia pisarzy pedagogicznych świadczą, że do nauki moralnej przywiązują oni wagę umiarkowaną: „Wszelako znaczenie społeczne wykształcenia — brzmią słowa listu ministra oświecenia do prezesa Komisji szkolnej (de l'enseignement) Izby deputowanych (ze stycznia 1902 r.) — tkwi mniej w programach i metodach, niż w wychowaniu. Nauczyciel tedy winien przyjąć za pierwszy swój obowiązek rozwinięcie cech umysłowych i moralnych, które pobudzają inicjatywę indywidualną, które umysły czynią rzetelnymi i wolnymi, sumienie uczciwym i wolę silną. Pod tym tylko warunkiem spełni całe swe zadanie i przygotowuje człowieka i obywatela“. — Podobne zdanie czytamy i u Compayre'go (w cytowanym dziele): Godzina nauki moralnej — zaznacza tam wyraźnie — musi się mocno różnić od godziny jakiegokolwiek innego przedmiotu: „Nauczyciel musi przybrać szczególny ton przekonania, powagi, a gdy tego wymaga przedmiot nauki, nawet ton wewnętrznego przejęcia. Przy nauce moralnej nie jest on jedynie nauczycielem, który mówi i naucza z największą prostotą i jasnością, dołącza się doń jeszcze człowiek-duszpasterz... Nauczyciel tylko wtedy przeleje w dusze prawdy moralne, gdy jego nauki iść będą z najgłębszej głębi jego świadomości i gdy będzie mówił z przekonaniem²¹⁾. A i Jodl²²⁾ przytwarza, że w sprawie nauki moralnej we Francji najczęściej to zdanie się powtarza, iż przy niej „serce winno mówić do serca“, że należy oddziaływać na żywe uczucie dziecka, poruszyć je do głębi, a wtedy nauka moralna wyda owoce. — Stąd wynika aż nadto jasno, że przy tej nauce pierwszorzędne znaczenie mieć będzie przedewszystkiem osobowość nauczyciela, dalej jego dydaktyka, t. j. trafna, głęboko obmyślona metoda nauczania i z tą metodą ściślemi węzłami zespolony podręcznik.

Nauka moralna tedy winna mieć charakter wybitnie konkretny; należy wychodzić od istotnych przeżyć dziecka, od faktów znanych mu z własnej jego obserwacji. Widnokrąg pouczeń i wiadomości z etyki rozszerzać się będzie w miarę rozchylania się widnokręgu jego doświadczeń i rozszerzania jego stosunków życiowych; zrazu życie rodzinne, szkolne, koło koleżeńskie i przyjacielskie, potem szersza sfera towarzyska, społeczna, państwo i ojczyzna będą terenem pouczeń. Podobnież ujmowała sprawę i Komisja Ed. Przykładów dostarczyć może i historia (pierwszorzędne ma ona znaczenie przy nauce obywatelskiej) i literatura;

²¹⁾ Op. cit. 37.

²²⁾ Op. cit. 727.

kiedy indziej punktem wyjścia będzie jakieś przysłowie, sentencja, maksyma. Ale skądkolwiek weźmie się fakt jakiś, jako materiał do nauki moralnej, musi on być konkretny i do konkretnych prowadzić wniosków; nie wolno bawić się w abstrakcyjne ogólniki, gdyż taka nauka doprowadzić może (Compayré cytuje przykład) na bezdroża niepożądane. Nauka moralna może sobie pozwalać na pewną swobodę w porządku i następstwie lekcji moralnych, gdyż nieraz nadarzy się sposobność do lekcji zaimprovizowanej, osnutej na tle następującego się jakiegoś aktualnego zdarzenia szkolnego; niemniej jednak musi też być zachowany w nauce moralnej pewien ład i porządek: a więc nie jest wskazane brać za temat rozważań jednej lekcji kilka faktów moralnych zwłaszcza różnorodnych, bo wówczas zamiast pewnego systemu pojęć moralnych zrodzi się w duszy młodej chaos i nawet anarchja. Nauka ta musi mieć — jak wynika z tego, co już poprzednio powiedziano — najczęściej charakter swobodnej pogawędki, której rezultat musi się jednak ująć ostatecznie w formę nakazu, zakazu, sentencji, przysłówia, czy urywka poetyckiego, a nawet niejednokrotnie zadać je na pamięć, gdyż one — jak zauważa Compayré — „staną się w duszy (dziecka) rodzajem świętości, która mu będzie wierną doradczynią, kiedy się pytać będzie swego sumienia”. Bardzo również wskazane jest — jak to się przeważnie czyni w Ameryce zwłaszcza w klasach wyższych — rozdzielać tę naukę na 10—15 minutowe pouczenia codzienne przed nauką: wydaje ona dobre owoce.

Wielkie również znaczenie ma dobry układ podręcznika. Wprowadzenie nauki moralnej do szkół pobudziło we Francji twórczość w tej dziedzinie bardzo silnie i do czasu wojny naliczyby można około 100 podręczników na różne szkoły i stopnie nauki: kilka z nich omawia Jodl. Językowi polskiemu przyswojono z pomiędzy nich dotąd (o ile mi wiadomo) jeden zaledwie: (w r. 1919): Juljusza PayoŃa: *La morale à l'école*, i to pod zmienionym niezbyt szczęśliwie tytułem: „Wyrabianie charakteru podstawą moralności”¹⁾. Nie tu miejsce na jego pełne omówienie; wystarczy podnieść, że jest to książka bardzo szczęśliwie ułożona i przystosowana do umysłu młodzieńczego. Tętni w niej silnie przekonanie i pogląd, że jednostką żyć może pełnią życia i dojść do szczęścia tylko w społeczeństwie, w życiu i pracy społecznej; w niem też jednie osiągnąć może pełnię wolności; całe życie jest bojowaniem o tę wolność; wielu jest jej wrogów, w pierwszym rzędzie alkohol; to nasze choroby woli; ale też nieprzebrane siły do ich zmożenia: nasza siła fizyczna, nasza wiedza, nasza wola; a pierwszą i najdoskonalszą bronią w tej walce: praca. Od etyki indywidualnej przechodzi autor do etyki społecznej; mówi o cnotach społecznych i o tych środowiskach, gdzie one praktykować trzeba, gdzie równocześnie osobowość nasza rozwija się najlepiej; są to: rodzina, zawód, państwo. Jakie więc są obowiązki wobec tych środowisk, stara się autor opowiedzieć. Kończy się książka

¹⁾ Przełożyła M. Arct-Golczewska. Warszawa. M. Arct.

przeniesieniem ale ostrożnem, zagadnień na obszary metafizyczne: religia i cel człowieka — oto dwa główne przedmioty rozważań. Wykład książeczki daleki od uogólnień filozoficznych, prosty, jasny, konkretny. — Zresztą wszelkie tego rodzaju podręczniki raczej dla nauczycieli są przeznaczone niż dla młodzieży; dla niej muszą mieć one z konieczności formę katechizmową, a jest już rzeczą nauczyciela tchnąć w nie życie, ciepło, uczucie.

Za przykładem Francji pierwsze poszły Stany Zjednoczone A. P. i już kilkanaście lat temu poczęły wprowadzać naukę moralną w miejsce nauki religii. Tutaj, obok powodów, które działały we Francji, wysunął się na plan pierwszy moment wielkiego różniczkowania wyznaniowego Stanów Zjed., a w związku z tem tendencja może nadto drażliwa, aby w szkole, przez obowiązkową naukę religii nikt nie był dotknięty w swych poglądach i uczuciach religijnych. Tak więc dziś już — jak zauważa informator o stanie nauki religii i moralnej w szkołach amerykańskich, Clemen¹⁾ — „bezreligijność szkół publicznych uchodzi za noli me tangere, nad którem niema dyskusji (str. 5). Wszelako ta bezreligijność szkół amerykańskich ma specjalny charakter; nie jest to proste zastąpienie nauki religii przez etykę; owszem najwybitniejszych pedagogów i filozofów idealistycznych dążeniem jest „moralne życie i czucie podnieść wprost do godności nabożeństwa; na gruzach dawnych religij dogmatycznych zbudować religję radosnego postępowania sprawiedliwie“²⁾).

Najwybitniejszym pionierem tak pojętej nauki moralnej, która mimo to nie traci na prostocie i zbliżeniu do rzeczywistości jest Feliks Adler; jest on i teoretykiem zarazem i realizatorem swych myśli w szkole przezeń założonej i prowadzonej: Ethical Culture School w nowym Jorku; on również jest autorem traktaciku o nauce moralnej (*The moral instruction of children*), przełożonej i na język polski³⁾. Ciekawe są jego poglądy o nauce moralnej, tem ciekawsze, że w wielu poglądach zbiega się z myślami, które wypowiedziano o niej u nas w porze Kom. Ed. Zastanawiając się nad kwestją wartości i potrzeby nauki moralnej w szkole, roztrząsa różne argumenty pro i contra. Przynajmniej do pewnego stopnia słuszność tym, którzy żywią pewną obawę co do uprawiania przez dzieci analizy pojęć moralnych, granic złego i dobrego, obowiązków; zaprowadzić to może do kazuistyki. Prawda — odpowiada Adler — ale analiza taka nie jest i bez pożytku, co więcej jest konieczna. Dlaczego? „Ponieważ zwyczaj (t. j. stan moralności) ulegają zawsze specjalizacji. Człowiek ulegający zwyczajom popada w pewną rutynę i porusza się naprzód łatwo i bezpiecznie, jak długo powtarzają się warunki, do których zwyczaje jego są dostosowane. Ale wobec nowego spłotu okoliczności gubi się częstokroć i staje całkowicie bezradnym“. I jako wnio-

¹⁾ Dr Carl Clemen. *Der Religions- und Moralunterricht in den Vereinigten Staaten von Nordamerika*. (Wyd. Studien zur prakt. Theologie). Goeschen 1909. A. Töpelmann.

²⁾ Jodl. op. c. str. 579.

³⁾ F. A. Kształcenie młodzieży w poczuciu obowiązku, przeł. W. Szukiewicz. Książki dla wszystkich. Nr 243. Warszawa. Arct: 1905.

sek wysnuwa wskazanie: „Należy więc wydobywać z przepisów moralnych ukryte prawidła postępowania, służące mu za podstawę, wyrażać je w ogólnej postaci, którą umysł mógłby ująć i zachować, jakoteż zastosować do naszych świeżo powstających warunków” (str. 55). Czyż nie przypomina to rozumowanie argumentów Popławskiego za koniecznością wyrabiania sądu moralnego i podobnież ujemnego zdania Kołłątaja o Naucze obyczajowej Piramowicza, jako nieuwzględniającej „wszystkich w moralności przypadków”. Z takim pojmowaniem celu nauki moralnej w związku ściśłym powstaje nacisk, jaki Adler kładzie na ćwiczenia w ściśłym definjowaniu pojęć: „Ścisłe definicje — powiada — oparte na gruntownej dyskusji stanowią znakomity środek moralnego wyszkolenia”. Czyż i te poglądy daleko odbiegły od tej pieczołowitości Kom. Ed. o dobry podręcznik logiki i o logiczne wyrobienie umysłu?

Ta książka zawiera prócz ogólnego planu nauki moralnej dla szkoły zwłaszcza niższej, także szereg wskazówek dla nauczyciela, jak ma przy tej nauce postępować. Nauczyciel — mówi to Adler z naciskiem — powinien gruntownie znać zasady etyki: „nie powinien być o jedną lekcję naprzód” w porównaniu do swych uczniów. Istotnie trzeba naprzód objąć cały przedmiot, zanim zdołamy właściwie wyłożyć jego zasady. Bardzo gruntowne studia są potrzebne tym, którzy pragną udzielać nauki moralności młodzieży” (str. 75). I Popławski i Komisja rozumiała dobrze tę rzecz! Nauka moralna powinna być bardzo konkretną: od faktów wychodzić, nie wdawać się nawet w dochodzenie motywów i przyczyn, dla czego dobre należy wykonywać a złego unikać, a już tem mniej w wyjaśniania metafizyczne i teologiczne: „Nas tego rodzaju zasady nic nie obchodzi, wykluczamy ze szkoły zastanawianie się nad niemi” (str. 1—44).

Tę konkretność nauki etyki akcentuje się w Ameryce w rozprawach teoretycznych nader silnie; a dowodzi jej i praktyka. Z tego to założenia wynika ta uwaga, silniej niż na naukę moralną, skierowana na edukację (jak w Polsce XVIII w), na wyrobienie charakteru zapomocą gmin szkolnych, samorządu, zabaw, lektury pozaszkolnej, oddziaływania na rodziców, wreszcie samego przykładu nauczyciela. Wszystkie te środki pedagogiczne stanowią niejako pośrednią naukę moralności. Takie pojmowanie rzeczy naturalnie zakłada jako pierwszorzędny czynnik i warunek powodzenia w tej pracy — osobowość nauczyciela, jego doświadczenie pedagogiczne, zręczność, takt, znajomość życia i to wewnętrzne przejęcie się duchem i ideą nauczycielstwa. Stąd to wynika, że t. zw. podręcznik do nauki moralnej schodzi na plan drugi, odgrywa rolę mniejszą; i w istocie w Ameryce niewiele możnaby naliczyć takich „katechizmów” moralnych, jakich pełno we Francji; za to jest duża obfitość podręczników metodycznych dla nauczycieli.

Cel tego wychowania, prawie typowy dla całych Stanów Zjednoczonych, mieści się n. p. w ustawie szkolnej stanu Massachusetts: „Jest obowiązkiem wszystkich uczących młodzież, zrobić

wszystko dla wpojenia w dzieci i młodzież, powierzoną ich opiece i edukacji, zasady pobożności i sprawiedliwości, święty wzgląd na prawdę, miłość ojczyzny, ludzkość i powszechną życzliwość, trzeźwość, pilność i prostotę, czystość, umiarkowanie i wstrzemięźliwość i inne cnoty, stanowiące ozdobę społeczności ludzkiej i podstawę, na której funduje się ustroj republikański; ma być obowiązkiem tychże nauczycieli doprowadzić swych wychowanków, o ile pozwala na to ich wiek i uzdolnienie, do jasnego zrozumienia dążeń wymienionych cnot do utrzymania ustroju republikańskiego i wydoskonalenia go, do sprowadzenia błogosławieństw wolności i popierania ich przyszłego szczęścia, oraz pokazać im złą tendencję wad przeciwnych¹⁾.

Nie znaczy to jednak, żeby w szkołach amer. nie było bezpośredniej nauki moralnej; owszem udziela się jej, ale nie stanowi ona właściwie osobnego, oficjalnego przedmiotu szkolnego; a więc jest ona treścią t. zw. opening exercises t. j. króciutkich 5—15 minutowych lekcji po modlitwie zaczynającej naukę ranną lub po śpiewie pobożnym. Cóż stanowi ich przedmiot? Są to głównie lekcje etyczne, ale nie całkowicie i nie zawsze ściśle etyczne: a więc stanowią je: nowości dnia, wiadomości parlamentarne (w związku z nauką historii), notatki dziennikarskie, fakta przyrodnicze. Etyczny materiał traktuje się w ten sposób, że nauczyciel lub uczniowie odczytują powiastkę moralną lub coś podobnego, poczem odbywa się pogadanka o prostych obowiązkach, które mogą rozjaśnić lepiej pewne zdarzenia z ulicy lub z zabaw i życia szkolnego, opowiadane, roztrząsane i oceniane przez dzieci. — Te pogadanki prowadzi się albo po klasach, albo gromadzi się na ów kwadrans młodzież całej szkoły lub paru klas w auli, poczem rozchodzą się do klas na naukę.

Tak jest w większości szkół. Ale przejawiała się już przed wojną tendencja do wprowadzenia na miejsce tej na pół dorywczej, przygodnej nauki moralnej, nauki systematycznej; głównym szermierzem tego postulatu był F. Adler. I to już zrobiono w znacznej liczbie szkół. Adler ułożył nawet dla swej Ethical Culture School systematyczny plan nauki moralnej na wszystkie stopnie t. j. dla Primary School (6—10 rok życia), Grammar School (10—14 roku życia) i High School (14—18 r. z.), (zwykły podział szkół w St. Zjed.). — Zabrałoby za dużo miejsca cytować tu ów plan choćby w głównych zarysach; przeto tylko parę słów o nim: Dodatnią jego cechą jest przystosowanie go do poziomu umysłowego poszczególnych etapów wieku młodzieży. Zasada, którą się autor kierował jest, żeby w okresie do lat 14 młodzież obracała się głównie w kole tradycyjnych przepisów moralnych, przyswajała je sobie, a nie rezonowała na ich temat; w okresie starszym rozszerza się zakres obowiązków, wyprowadza się umysł na szerszą arenę — i już można pozwolić inaczej się na stosunki ludzi zapatrywać: „Nieuświadomione życie grupowe, w którym dziecko dotąd uczestniczyło, już go nie wiąże. Dorastający chłopiec i do-

¹⁾ U Clemena Op. c. str. 6.

rastająca dziewczyna widzą swój stosunek do innych w zupełnie nowym świetle; istniejący układ stosunków stawia się pod znakiem zapytania, a dochodzi do głosu życzenie przekształcenia siebie i świata. Oto okres, w którym w porę można wprowadzić pojęcie reform społecznych, równoważąc je intensywniejszym użytkowaniem metody historycznej we wszelkich dziedzinach nauki¹⁾. Rzecz charakterystyczna, że lektura moralna dobierana głównie z pisarzy starożytnych i biblii (zwłaszcza ze St. Test.) Clemen zauważa, że brak w tej nauce pierwiastka chrześcijańskiego i uważa to niewątpliwie szlusznie za duży minus planu. Krytykuje też rozkład materiału na poszczególne klasy oraz dobór lektury uzupełniającej; a wreszcie budzi w nim wątpliwości zasadnicze zagadnienie: „Czy przy pomocy tego planu (nauki moralnej) oddziała się rzeczywiście na wolę, czy da ona dzieciom nie tylko pojęcie, ale i popędy?”. Nie potrzeba zaznaczać, że wogóle cały problem nauki moralnej do tego właśnie pytania się sprowadza.

Powiedziano powyżej, że w Stanach Zjedn. usunięto ze szkoły naukę religii w tej dążności, żeby młodzieży nie uczyć tego, co by mogło kogokolwiek urazić. Nauczanie tedy religii wzięły na siebie szkoły niedzielne. To usunięcie nauki religii ze szkoły nie zepchnęło jednak samego jej zagadnienia na szary koniec; owszem stało się ono jednym z ważniejszych problemów pedagogicznych; wzięło je za główne swoje zadanie towarzystwo pod nazwą: Religions Education Association i zdziałalo już bardzo wiele w kierunku przedewszystkiem pogłębienia i ulepszenia metody nauki religii (co jest i u nas wciąż kwestją otwartą pierwszorzędnej wagi) oraz do przepojenia się nowoczesną treścią etyczną.

Wybitnie oddziały w kwestji nauki moralnej w szkole Stany Zjedn. na Anglię. Dla propagowania tej myśli powstało (1897 r.) towarzystwo: Moral Instruction League; opracowało ono dobrze przemyślany plan nauki moral. i dokonało, że Education Bill z r. 1906 wprowadził naukę moralną jako przedmiot nauki elementarnej. Ale w stosunku do nauki religii zajęta ustawa stanowisko pośrednie, umiarkowane: nie usunęła jej ze szkoły, lecz odebrała jej charakter obowiązkowości, pozwalając, ale nie zakazując nauczać religii czy to na gruncie danego wyznania, czy na podstawie wspólnej, a więc czytanie Biblii. Objaśnienia zaś do ustawy, wydane przez Board of Education nakazują wyrażnie osobne godziny na naukę głównych rysów moralności indywidualnej, obywatelskiej, społecznej, ale zaznaczają równocześnie, że nie może się to nauczanie dzieci dzieć z uchybieniem autorytetu religii. W ten więc sposób — jak zauważa Jodl — „zdaje się powstawać w Anglii, na tym klasycznym gruncie tolerancji religijnej i swobody duchowej, możliwość zgodnego współistnienia religii i etyki ludzkości“.

I w Anglii, za przykładem Ameryki, nie przywiązuje się wagi do podręcznika dla młodzieży, natomiast jest dążenie do dania w ręce nauczycieli mądrze obmyślanego szkieletu czy rusz-

¹⁾ Clemen. Op. c. 11.

wielka, że nauka religii dziś jest prowadzona przeważnie (nie mówię o chlubnych wyjątkach) niedbale, czasem opacznie. I to jeden motyw za świecką nauką etyki. Ale nie sądzę, żeby należało u nas rugować naukę religii ze szkoły, a zastępować ją całkowicie świecką nauką moralną. Obok naszych własnych powodów, które przeciw temu przemawiają, ważne są i obce doświadczenia, które stwierdzają, że nie można eliminować z pośród środków wychowawczych pierwiastka chrześcijańskiego, bo to przynosi poważne szkody. Mogą snadnie te dwa przedmioty nauki żyć ze sobą w zgodzie najlepszej, ba, co więcej, uzupełniać się nawzajem; a więc i w tej sprawie pożytecznie jest nawiązać do tradycji K. Ed., tylko, że nie możnaby pójść za jej połowicznym sposobem załatwienia sprawy, który był rezultatem tak mocno ścierających się dwóch prądów umysłowych: saskiej bigoterii i oświecenia.

Ale zamykam te rozważania „aktualne”; chaotyczne one i nie wchodzą w głąb zagadnienia, bo też nie one są celem mego artykułu. Jest nim tylko zarejestrowanie prób wprowadzenia nauki moralnej świeckiej do szkoły — w naszej przeszłości i w czasach niedawnych na Zachodzie, dalej poinformowanie o głosach, myślach, faktach, a choćby i niepowodzeniach w tej dziedzinie. Ale nie minęłoby się też z celem i dążnością tego artykułu, gdyby, jak to zaznaczyłem na początku, obudził on aktualne, żywotne zainteresowanie tą sprawą i popchnął więcej powołane pióra do poruszenia życiowej doniosłości tego zagadnienia, które — rzecz to aż nadto jasna — wymaga głębokiej rozwagi i rozpatrzenia go z różnorodnych punktów widzenia, pedagogicznego, psychologicznego, etycznego i społecznego, i paru zdaniem czy frazesami, a tem mniej namietnością stronnictwą podyktowanemi inwektywami ani załatwić, ani tem bardziej zepchnąć się nie da.

A dla tego życiowego celu i czysto informacyjny artykuł, notujący cudze doświadczenia, nie będzie bez wartości. Zresztą, o ile się nie mylę, zdążamy, choć powoli i stopniowo, do pójścia śladem śmiałej reformy Komisji Edukacyjnej. Już porusza się teoretycznie (a i przeprowadza praktycznie) zagadnienie nauki obywatelskiej, jako tej, której potrzeba najbardziej jest pałaca; zapewne pójdzie za nią i nauka moralna. Boć przecież dzisiejsze plany naukowe nie przy jednym przedmiocie nauki (przy języku polskim, historii) nakładają na nauczyciela obowiązek wydobywania z materiału naukowego treści etycznej i wysnuwania moralnych pouczeń. A czyż nie byłoby pożyteczne — żeby już pójść za rozważaniami Compayré'go — te przygodne pouczenia, wzmianki zsystematyzować w króciutkich, niezbyt oschłych i oficjalnych, ale osobnych lekcjach moralnych? A zdaje mi się, że pod tym względem doskonałe wzory dać nam mogą zwłaszcza doświadczenia pedagogiczne Stanów Zjedn., których mieszkańcy — trzeba to podnieść — tak świetnie umieją połączyć idealizm z praktycznością i realizmem (czego u nas domagał się illo tempore St. Szczępanowski). Może zresztą bliższy kontakt z Zachodem i jego dążeniami nas do tego zachęci, a kongres wychowania moralnego

z końca lipca i początku sierpnia b. r., w którym i my uczestniczyliśmy, popchnie może tę pracę i przyspieszy.

Stanisław Tync.

Krytyczne uwagi

o ministerjalnym programie nauki języka ojczystego w państwowych seminarjach nauczycielskich.

(Referat wygłoszony na posiedzeniu Krak. Komisji Referentów).

(Dokończenie).

Kiedy przeczytałem uważnie program gramatyki dla I kursu seminarjów, odniosłem wrażenie, że autor chciał dogodzić językoznawcom, którzy żądania swoje na konferencji gramatyków w r. 1921 ustalili i w niektórych pismach, jak n. p. „Język Polski“, „Przegląd Pedagogiczny“ ogłosili. Ale w swej życzliwości poszedł dalej, niżliby najfanatyczniejszy gramatyk w najśmielszych swoich marzeniach mógł się zapędzić. Prawdą jest, że owi gramatycy domagali się, aby fonetykę uwzględniono i to nie tylko w seminarjach, ale także w gimnazjach. Wogóle postulat ten powstał z powodu całkowitego niemal pominięcia fonetyki opisowej w niższym gimnazjum. Ale żaden z tych gramatyków nie wymaga z pewnością, ażeby 14 letni uczniowie i uczennice I kursu seminarjum uczyli się fonetyki historycznej i to najtrudniejszych jej rozdziałów o iloczasiu, półsamogłoskach, nosówkach. Nie chcą też zapewne tego, aby dzieciom podano jakąś mętłą statystykę gwar, bo chyba czemś takim byłby rezultat nauki o gwarach na tym kursie.

Wysnuwając wnioski pozytywne z krytycznej oceny programu gramatyki dla kursu I — oświadczylibym się za takim jego uproszczeniem:

Ogólne ujęcie materiału: Fonetyka opisowa współczesnego języka polskiego i nauka o przemianach głosowych.

Rozwinięcie:

1. Opis narządów mowy i ich czynności, sposób wytwarzania głosek języka polskiego i ich podział.
2. Zgłoska, rola zgłoski w zgłosce, głoski zgłoskotwórcze i niezgłoskotwórcze.
3. Akcent w języku polskim.
4. Zmiany głosowe w grupach spółgłoskowych, upodobnienie pod względem artykulacji krtani, upodobnienie pod względem artykulacji w jamie ustnej, zmiany głosowe w wygłosie wyrazów.
5. Zmiękczenie spółgłosek.
6. Samogłoski jasne i pochylone.
7. Przeglószy samogłoski e.
8. Samogłoska e ruchoma.

Uwaga: Opracowując te szczegóły powinien nauczyciel wyzyskać znajomość gwary swoich wychowanków i wskazać na różnice wymawiania samogłosek a spółgłosek w języku literackim a w danej gwarze.

KURS II. Na ten rok nauki przewiduje program słowotwórstwo, składnię zdania pojedynczego, złożonego, oraz okresu wreszcie sprawdzanie, a w razie potrzeby uzupełnienie wiadomości w zakresie fleksji. — Uwagi krytyczne rozpoczynam od tego ostatniego wskazania programowego. Widać z niego zupełnie wyraźnie, że fleksję z systematycznego opracowania w całym seminarjum wykluczono. Dlaczego, to już tajemnica autora programu. Skoro bowiem zasadę systematycznego wykładu podkreślono tak wyraźnie w cytowanym już ustępie uwag do programu, skoro zastosowano ją istotnie do wszystkich działów gramatyki, to zaiste trudno domyślić się, dlaczego fleksję potraktowano po macoszemu. Jeśliby nawet uczeń wyniósł ze szkoły powszechnej, czy gimnazjum niższego, szczególnie rozległe wiadomości o fleksji, co jest optymistycznym założeniem, to jednak seminarjum, jako szkoła o charakterze specjalnym i zawodowym musi raz jeszcze dział ten przedstawić systematycznie, a dotychczasowe przygotowanie uczniów nie pójdzie na marne, bo przyspieszy tę pracę systematyczną.

Zamiast systematycznego opracowania fleksji poleca program sprawdzenie, a w razie potrzeby uzupełnienie wiadomości z tej dziedziny nauki o języku. Takie ujęcie sprawy uważam za fałszywe i dydaktycznie nieuzasadnione. Uzupełnienie i pogłębienie musi się dokonać na tle powtarzania, zaś powtarzanie ma metodyczne uzasadnienie tylko wtedy, gdy się ma pewność, że dany materiał został raz należycie opracowany, wyczerpany i przyswojony. Tej pewności nauczyciel II kursu seminarjum mieć nie może, ponieważ jego uczniowie przychodzą z różnych zakładów, a mogą przynieść różne, postrzępione wiadomości z zakresu fleksji. W tych warunkach repetycja może być prostą stratą czasu. Powtórze ze stanowiska metodyki można uznać celowość i pożyteczność uzupełniania i pogłębiania wtedy, gdy chronologicznie następuje ono w niedługim czasie po przyswojeniu sobie wiadomości, a materiał, mający być pogłębionym tkwi świeżo w umysłach uczniów. Tymczasem w naszym wypadku, po jednorocznej systematycznej pracy nad fonetyką, przechodzi się do pogłębiania i uzupełniania rzeczy, które dawno stosunkowo usunęły się ze sfery zainteresowania uczniów i mogły pójść w niepamięć. Toteż owo „uzupełnienie w razie potrzeby“ w praktyce będzie równać się najprawdopodobniej ponownemu, szczegółowemu opracowaniu. Ale w takim razie znowu materiał gramatyczny dla II kursu będzie stanowczo za wielki, bo obejmie słowotwórstwo, składnię i fleksję.

Mam znowu wrażenie, że autor programu chciał spełnić żądanie zjazdu gramatyków, dotyczące nauki gramatyki w gimnazjum wyższem. Narzucił też II kursowi w pewnej mierze to, czego gramatycy domagali się dla IV klasy gimnazjalnej¹⁾. Ale tu jest znowu wielkie nieporozumienie. W gimnazjum niższem opracowuje się propedeutykę gramatyczną sposobem koncentrycznym; w gimnazjum wyższym należałoby omówić historyczną,

¹⁾ Porówn. Przegl. Pedag. Zeszyt 4 z r. 1921 str. 100.

kulturalną, psychologiczną stronę zjawisk językowych. Na pograniczu między temi dwoma stopniami pożądane jest krótkie ujęcie wiadomości 1-go stopnia i utrwalenie podstawy pod budowę 2-go stopnia. I temu celowi służy właśnie „uzupełnienie i powtórzenie wiadomości z klas niższych“ w klasie IV-tej gimnazjalnej. Ale w seminarjum jest zupełnie odmienny punkt wyjścia i cel. Uczeń seminarjum ma jeszcze raz systematycznie opracować to wszystko, co w sposób koncentryczny i ogólnikowy podano mu w gimnazjum niższym, czy wyższych klasach 7-letniej szkoły powszechnej. Zgodnie z tem zaczyna się istotnie na kursie I systematyczny kurs od fonetyki. Wykluczenie zaś systematycznego opracowania fleksji nie ma żadnego uzasadnienia, jest błędem bardzo szkodliwym.

Przenawiałbym tedy za tem, aby na kursie II przerobiono:

1. Naukę o budowie słowotwórczej wyrazów,
2. naukę o fleksji, przyczem możnaby wyjaśnić historycznie t. zw. przeżytki w dzisiejszym języku literackim, jak tego żąda program.

Natomiast składnie przeniósłbym na kurs III.

KURS III. Materiał przepisany na ten kurs przez program pozostawiłbym, a dodałbym nadto systematyczne opracowanie składni zdania.

KURS IV. Tak, jak program rzecz ujmuję, to gramatyka na tym kursie nie ma właściwie określonego ani zakresu, ani celu. „Powtarzanie nabytych poprzednio wiadomości o języku przez częste odwoływanie się do gramatyki przy ćwiczeniach w mówieniu, lekturze i ćwiczeniach piśmiennych“ — jest niewątpliwie pożądane, może być i pożyteczne. Jednakże zdaniem mojem, należało w programie ściśle i dokładnie określić, co powinno być zrobione. Sądję, że przedmiotem lekcji gramatyki byłoby jak na kursie III życie wyrazów. Z tem możnaby powiązać elementarny kurs stylistyki, którą, rzecz dziwna, w programie (także w jego części literackiej) pominęto. Ponadto możnaby na tym kursie zastanawiać się nad metodyką nauczania gramatyki w szkole powszechnej. Nauczyciel języka polskiego w porozumieniu z nauczycielem metodyki elementarnego nauczania przeszedłby krótko całokształt gramatyki, uwzględniając potrzeby i możliwości szkoły powszechnej.

KURS V. W programie znajdujemy wskazówkę, że w pierwszym półroczu kursu V należy postępować, jak na kursie IV, to znaczy, iż niewiadomo, co z tej gramatyki przerabiać. W praktyce może to mieć ten skutek, że już trzecie z rzędu półroczce gramatykę może łagodnie usunąć poza nawias pracy szkolnej. W drugim półroczu ma się syntetycznie powtórzyć cały materiał gramatyczny. Z takim stanowiskiem autora programu znowu nie mogę się zgodzić. Ponieważ ilość godzin języka polskiego w tygodniu obniżono na kursie V do trzech, oświadczyłbym się za tem, aby cały rok poświęcić syntetycznemu powtarzaniu kursu

gramatyki. W związku z powtórzeniem mógłby nauczyciel — według swego uznania i zdolności uczniów — podać pewne wyjaśnienia historyczne, zwłaszcza z zakresu fonetyki, n. p. wspomnieć o dawnym iloczasiu, podać dzieje pośsamogłosek, co na I kursie usunąłem. Tu możnaby także poświęcić kilka godzin ogólnej charakterystyce gwar polskich, a to w tym celu, żeby zaostriżyć wrażliwość słuchaczy na te zjawiska, wyrobić w nich zmysł obserwacyjny i wykształcić umiejętność wyyskiwania wartości gwarowych dla wyjaśnienia zjawisk języka literackiego; przykłady mogłyby być czerpane z gwary znanej danemu skupieniu uczniów. Sądzę, że tak określony materiał wypełniłby około 40 godzin.

Na stronie XVII „wstępu do programu” przyznaje Ministerstwo — z właściwą sobie wyrozumiałością — że program „w toku wprowadzenia go w życie powinien ulegać poprawie”, a „do współudziału w jego udoskonaleniu Ministerstwo wzywa wszystkich, którzy w tej dziedzinie pracują”. W tem niechaj znajdą usprawiedliwienie powyższe krytyczne uwagi o programie, który w obecnej formie bezwarunkowo utrzymać się nie da. Nietylko bowiem naraża na szwank naukową powagę Ministerstwa, jako ciała normującego rozwój nauki i tok nauczania, ale może się stać udręką dla nauczyciela, narzędziem dreczenia uczniów i znakomitym środkiem obrzydzenia nauki o języku ojczystym, nie cieszącej się i tak zbytnią sympatią u tych nawet, których najwyższym ideałem zawodowym powinno być krzewienie miłości języka ojczystego, płynącej z jego zrozumienia.

Cały program czyni wrażenie dzieła dobrej woli, której jednak nie dorównuje znajomość przedmiotu. Jakie są błędy szczegółowe wytknąłem w obrębie poszczególnych kursów. Wśród wad ogólnych wymienić należy brak myśli przewodniej i fałszywe rozłożenie materiału. Rzecz to istotnie znamienna a wysoce niepożądana, że autor programu nauki języka ojczystego, nie określił ani sobie, ani uczącemu celów tej nauki. A przecież dopiero one wytyczają szczegółowe środki; one też pozwalają zająć wobec programu stanowisko prawdziwie krytyczne, boć dopiero odpowiedź na pytanie, czy dany program pozwala osiągnąć oznaczony cel, rozstrzyga o jego wartości. Według mego zdania celem nauki gramatyki w seminarjum nauczycielskiem powinna być:

1. Znajomość zjawisk współczesnego języka polskiego t. zw. literackiego;

2. Zrozumienie najwybitniejszych odrębności fonetycznych, morfologicznych i leksykalnych języka staropolskiego;

3. Umiejętność jasnego i przystępnego przedstawienia zjawisk języka współczesnego w zakresie elementarnym, wytyczonym przez program szkoły powszechnej;

4. Umiejętność ewentualnego wyyskania gwary dla powyższych celów.

Co się tyczy drugiej wady, przenikającej konstrukcję programu, to jest fałszywego rozłożenia materiału, chciałbym do poprzednio wypowiedzianych szczegółowych uwag dorzucić jeszcze jedną. Skutek takiego rozkładu materiału jest ten, że nie-

wiadomo dla jakich przyczyn kurs I i II jest nadmiernie przeciążony, kurs III ma już stosunkowo niewielki zakres, a kurs IV i pierwsze półrocze V prawie nie zajmują się gramatyką.

Rozkład materiału w ogólnych zarysach przedstawiałby się według mego mniemania następująco:

Kurs I. Fonetyka opisowa.

Kurs II. Słowotwórstwo i fleksja.

Kurs III. Składnia. Okolicznościowo interpretacja form staropolskich na tle lektury autorów staropolskich. Również okolicznościowo życie wyrazów.

Kurs IV. Okolicznościowo życie wyrazów; krótki zarys stylistyki; metodyka elementarnego nauczania gramatyki w szkole powszechnej.

Kurs V. Syntetyczne powtórzenie gramatyki z ewentualnem historycznem pogłębieniem niektórych szczegółów, zwłaszcza z zakresu fonetyki, oraz zwięzła charakterystyka gwar polskich ze wskazaniem ich wartości dla nauki języka ojczystego w szkole powszechnej.

Zenon Klemensiewicz.

O nauczaniu historii.

(Zagadnienia i książki).

Broszura p. *Natalji Gąsiorowskiej* p. t. „L'enseignement de l'histoire en Pologne”¹⁾, napisana została dla informowania uczestników międzynarodowego kongresu wychowania moralnego w Genewie o stanie nauczania historii w Polsce. Autorka na wstępie stawia tezę, że historia jest nauką nawskróś subiektywną, że zmienia się i przekształca pod wpływem wypadków bieżących, że oddziałują na nią poglądy i kierunki przeważające w życiu. Żąda się od historii, by dawała „pouczenia praktyczne”, by była „mistrzynią życia”. W czasach silnej władzy państwowej uczono przeważnie historii politycznej — współczesny demokratyzm wysuwa na plan pierwszy historję społeczną. Wojna i dyplomacja ustępują dziś wobec zagadnień kulturalnych; zamiast potężnych indywidualności, w grę wchodzi masy ludowe; w miejsce kultu bohaterów, przejawia się dążenie do kształcenia uczuć społecznych.

Broszura p. *Gąsiorowskiej* charakteryzuje ideologję poszczególnych „szkół historycznych” w Polsce, na tle współczesnych im prądów i stosunków. I tak szkoła Naruszewicza podnosi znaczenie silnej władzy monarchicznej, Lelewela odbija dążenia demokratyczne i republikańskie — pesymistyczne nastroje szkoły krakowskiej, wykazując wady ustroju Polski, zdają się: jakoby usprawiedliwiać rozbiory — od Korzona zaznacza się zwrot do uznania wartości naszych urządzeń i instytucyj, który w odrodzonym państwie przechodzi w radosny optymizm, cechujący dzieła najmłodszego pokolenia historyków polskich. Tajne nauczanie historii w czasach porozbiorowych utrzymywało świadomość narodową, budziło uczucia patriotyczne, kult dla przeszłości

¹⁾ Warszawa 1922 r., Książnica Polska T. N. S. W.

i tradycji. W chwili bieżącej historia być może środkiem obywatelskiego kształcenia młodzieży, może przygotować ją do korzystania z praw i pełnienia obowiązków obywatelskich. W nauczaniu jej zająć winny zasadnicze zmiany — zmienić się musi zarówno jego treść jak forma, wybór materiału, metoda, a także uczuciowy stosunek do przeszłości. Wiedza historyczna, zamiast być jak dotąd relikwiarzem narodowym, stać się może skarbcem, zasilającym produkcyjną pracę naszego pokolenia, a także pokoleń, które po nas snuć będą dalej wątek dziejów narodu. Życie współczesne wzywa do intensywnych wysiłków około kształcenia mas społecznych, powołanych do czynnego udziału w sprawach publicznych — historia wytłómaczyć im winna zawile procesy demokratyzacji państwa i cywilizacji, wykazać związek zachodzący między przeszłością a teraźniejszością.

Praca nad reformą nauczania historii podjęta została zarówno na wschodzie jak i na zachodzie — u nas jest ona dopiero w zaczątku — nie łatwe to zadanie zerwać z rutyną i formą ogólnie od lat wielu obowiązującą, nie łatwo znaleźć nowe drogi, odpowiadające zmienionym poglądom i stosunkom. Nie brak w Polsce inicjatywy tak ze strony władz szkolnych, jak i poszczególnych pedagogów — wiele zagadnień zostało postawionych i przedyskutowanych, opracowano nowe programy, wydano podręczniki i pomoce naukowe dla szkół powszechnych i średnich.

Autorka mniema, że ilość pracy na polu nauczania historii przewyższa dotąd jej jakość, zaznacza występujące wyraźnie dążenie do związania przeszłości z życiem współczesnym, do uczenia dziejów Polski na szerokim tle dziejów powszechnych. W zakończeniu wyszczególnia najpilniejsze potrzeby w tej dziedzinie, do których zalicza: redukcję materiału na korzyść głębszego ujęcia ważniejszych wypadków; wydobyć z przeszłości, obok zjawisk rzucających światło na chwilę bieżącą wszystkiego, co miało wartość moralną, umysłową i artystyczną, co było wielkiem i pięknem. Podjąć trzeba wydawnictwo tablic historycznych, wyboru czytań, nowych podręczników dla uczniów i nauczycieli szkół powszechnych. Podręcznik dla szkół średnich winien być opracowany zbiorowo, przez zespół specjalistów; potrzebną też jest biblioteczka historyczna, któraby w szeregu monografii ujmowała najważniejsze okresy i zagadnienia dziejowe.

Broszura p. Gąsiorowskiej wskazuje przewodnie linie zmian, jakie zarysowują się dzisiaj w nauczaniu historii, zaznacza co zrobiliśmy, a co jeszcze zrobić nam należy.

W tem oświeceniu warto przyjrzyć się nowym wydawnictwom, ocenić, czy i o ile odpowiadają wymaganiom naszych czasów i stosunków? Firma Gebethnera i Wolffa podjęła cykl wydawnictw p. t. „Szkoła powszechna” — „ma on na celu objęcie całokształtu niezbędnych potrzeb naukowych w zakresie elementarnej oświaty narodowej”. W cyklu tym wyszły dotąd dwa tomy poświęcone historii. Pierwszy z nich, p. t. „Historja Polski”, opracował prof. Władysław Smoleński. Podręcznik to dla nauczycieli, przystosowany do programu szkół powszechnych,

ogłoszonego przez Ministerstwo Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego. Ułożony jest w sposób taki, że jednoczy w sobie oba programy, A. i B., zakreślone dla III oddziału szkół powszechnych i tworzy całość dziejów ojczystych, od chwili powstania państwa polskiego aż do dni naszych. Tom drugi, p. t. „W służbie ojczyzny“, ułożyła *Julja Kisielewska*. Zbiór to opowiadań historycznych, czytanek i wierszy, dla IV oddziału szkoły powszechnej — ułatwiać ma nauczycielowi prowadzenie pogadek o jednostronnym cyklu, wedle programu Ministerstwa W. R. i O. P. Dla dzieci ma znaczenie raczej wypisów niż podręcznika.

W ogólnych zarysach książka Władysława Smoleńskiego mało różni się od wielu podobnych wcześniejszych opracowań całokształtu naszych dziejów. Na uwagę zasługują trzy pierwsze rozdziały p. t. kto ma prawo do nazwy Polaka, o bogactwach i pięknie Polski i czego uczy historia. Czasom porozbiorowym poświęcił autor stosunkowo wiele uwagi i miejsca. Pożytecznym dla nauczycieli może być spis popularnych monografii historycznych, umieszczony na końcu książki.

Pogadanki Julji Kisielewskiej są zbiorem barwnych, zajmujących obrazków, przez nią samą napisanych, lub wyjętych z większych opracowań — mogą one oddać nauczycielom IV-go oddziału cenne usługi.

Drugie wydanie „Wypisów historycznych z dziejów ojczystych“ *B. Geberta i G. Gebertowej*¹⁾ przeznaczone jest dla szkół średnich, jako środek pomocniczy przy nauczaniu historii. Wypisy ułożone zostały w porządku chronologicznym, podają ważniejsze wydarzenia, wyjęte z dzieł wybitnych pisarzy, od czasów Chrobrego do konstytucji marcowej 1921 roku, a także zaznająmają czytelników z literaturą historyczną, z wybitniejszymi kronikarzami, historykami i autorami pamiętników. Ozdobione ilustracjami, wypisy pomagają do plastycznego przedstawienia dziejów, dają barwne obrazy różnych czasów i ludzi.

Wymienione powyżej wydawnictwa świadczą o wysiłkach, podjętych około udoskonalenia nauki historii — starają się one ułatwić młodzieży głębszy wgląd w dzieje, przemawiać do niej przez żywe słowo nauczyciela, lub pośrednictwo uczonych badaczy, którzy z odczuciem i talentem odtwarzali przeszłość minioną. Pojawiają się licznie podobne wydawnictwa, jako nowe próby w tej dziedzinie. Żadne z nich wszelako nie jest jeszcze ową radykalną reformą, którą zapowiada p. Gąsiorowska. Zarysy nowych metod występują wyraźnie zarówno w instrukcjach ministerjalnych, jak w referatach i dyskusjach nauczycielskich i artykułach pism pedagogicznych. Metody owe są jednak dotąd w jaskrawej sprzeczności z obowiązującymi i przez te same władze układanymi programami. Nie łatwo jest zerwać z rutyną i szablonem — wynikają stąd trudności, o które rozbijają się wysiłki wielu nauczycieli.

¹⁾ Lwów—Warszawa 1921 r. Nakładem Książnicy Polskiej Tow. Nauczycieli szkół wyższych.

Jakiem stanie się czasem nauczanie historii, jaką treść jego i forma? o tem dziś chyba mówić przedwcześnie. Może jaki umysł wybitny odnajdzie odrazu drżemiącą w nas już podświadomie formułę, a może będzie ona wynikiem zbiorowej pracy wielu pedagogów, długich, mozolnych doświadczeń, zebranych w różnych czasach i miejscach?

Zmiany zachodzące w poglądach i metodach nauczania postawiły przed nami powyższe zagadnienie — dziedzina, której ono dotyczy, należy do najważniejszych, boć idzie o przedmiot, na podstawie którego kształcić można w młodzieży sumienie obywatelskie, a także odczucie kulturalnych wartości, zdobytych wysiłkiem wieków i pokoleń.

Helena Witkowska.

Recenzje.

K. Wóycicki: *Życie Polskie — Wypisy na kl. IV szkoły średniej. Z rycinami. Str. 2-szpalt. 334. — Gebethner i Wolff.*

Nowy tytuł i rzeczywiście nowa książka! Jakkolwiek bowiem wogóle w wypisach polskich życie narodu było uwzględniane i ustępy historyczne i „kulturalne” coraz częściej okraszały nasze podręczniki, jednak nigdy jeszcze nie ułożono całej książki tak pracowicie i tak wszechstronnie z tylu kamyczków, które dają piękny obraz najbardziej przemawiających do duszy młodzieńca momentów duchowego dziedzictwa każdego Polaka.

Trzeba chwilę przyjrzeć się tej mozaice, by dostrzec, jak subtelnie jest ona poukładana, jak celową i artystyczną jest kompozycja całej książki. Pięć nierównych części intryguje nas swą ogromną różnorodnością treściową i formalną.

Pierwsza (stron 140) obejmuje życie Polski niepodległej. Jest to część najbogatsza, gdyż poczynając od czasów przedhistorycznych mamy tu przedstawione najważniejsze czynniki życiowe w średniowieczu, a później w epoce odrodzenia. Stąd ustępy o dawnym ratuszu, o rękopisach, czy o prochu strzelniczym i pierwszych armatach we Lwowie. Przy renesansie trzeba było dać pojęcie o podkładzie klasycznym bujnego wieku XVI. Mamy więc takie nowości, jak jeden list Seneki do Luciliusa o wyrobieniu wewnętrznym, lub listy Pliniusza Młodszego, wreszcie opis Aten po wojnach perskich. Najpiękniejsze tradycje polskiej duszy przypominają listy Stanisława Żółkiewskiego, natomiast brak jakiegos charakterystycznego obrazku z końca w. XVIII, z epoki oświecenia. Zato językowa strona kultury naszej pięknie zarysowuje się w artykułach Rozwadowskiego, Łosia i Nitscha.

Część druga (str. 54) to okres powstań do r. 1863. I tu są dygresje, jak piękny ustęp K. Morawskiego o modlitwie jako wstęp do Mickiewiczowskiej Modlitwy Pielgrzyma.

Część trzecia (str. 84) przedstawia wysiłki polskiej pracy w okresie popowstańowym. Przedstawione są i wyprawa podbiegunowa Polaka i trud polskiego górnika; czytelnik ujrzy szlachectwo duchowe Matejki w „Liście do Czechów” i heroizm

Adama Chmielowskiego — brata Alberta, czy wreszcie owe momenty dawnego życia w niewoli „pod piorunami“.

Niewiele miejsca zajmują dwie części ostatnie. Część czwarta (str. 34) to wspomnienia walk polskich czasu wielkiej wojny, a piąta (str. 17) to okres powojenny — epoka otwierającej się pracy pokojowej. Książka kończy się wspaniałym hymnem Wyspiańskiego: „Zstąp Gołębicą, Twórczy Duch, byś myśli godne wzbudził w nas...“

Cel, który przyświecał autorowi, przy zestawianiu antologii spowodował jednak pewną jednostronność w wyborze. Szczególnie uwydatnia się to w zakresie poezji. Ma ona tu zadanie ilustracyjne i jest podporządkowana ustępom prozaicznym. Ustępów poetyckich jest nawet dość, ale wartość ich nie zawsze pierwszorzędna, a czasem także niedostosowana do poziomu młodzieży np. Ksieni K. Zawistowskiej. Sprawa dostosowania świata wyobrażeń i pojęć podręcznika do stopnia rozwoju młodzieży jest teraz wogóle cokolwiek zaniedbana. Zapomina się o tem, że do lat 15 mamy wprost z kim innym do czynienia (jeśli bierze się pod uwagę chłopców) niż później. Książka Wóycickiego przeznaczona jest widocznie dla młodzieży rozwiniętej nie tylko poprzednio w szkole, ale także przynoszącej pokazny zasób wiedzy i kultury z domu.

Są co prawda bardzo liczne objaśnienia nieraz może zbyt elementarne, ale czy każdy nauczyciel w każdej szkole średniej będzie mógł czytać z pożytkiem piękny ustęp St. Tomkowicza „Piękność miast“, lub prawdziwie poetyczny i głęboki wyjątek „Francia i Polska“ Stefana Żeromskiego? Otóż zdaje mi się, że tak, ale będzie to można zrobić z uczniem starszym cokolwiek, nie czternasto lub piętnastoletnim. Tymczasem każdy interesujący się kulturą polską inteligentny nauczyciel przeczyta tę książkę i da jako lekturę uzupełniającą swym uczniom. *Fr. Bielak.*

A. Mickiewicz: Pan Tadeusz — Objaśnili i zastosowali do potrzeb szkolnych Jan Bystrzycki i Michał Janik. — Lwów—Warszawa 1921. — Książnica Polska T. N. S. W.

Każdy kulturalny Polak z ciekawością bierze do ręki nowe wydanie „Tadeusza“, a cóż dopiero nauczyciel, który ma wtajemniczać młodych w głębie „historji szlacheckiej“. W ostatnich czasach ukazało się kilka wydań Mickiewiczowskiego arcydzieła, bo zapotrzebowanie jest coraz większe; w miarę tego coraz większe stawiamy wymagania nowym opracowaniom.

W wydaniu obecnem praca podzielona między dwóch doskonałych znawców przedmiotu dała bardzo piękny wynik. Wstęp prof. Janika ujmuje w zwięzłej formie wszystko, co trzeba wiedzieć o genezie poematu i jego artyźmie. Uwzględnił tu on wszystkie wyniki badań, których tyle w ostatnich latach poświęcono Panu Tadeuszowi; dziś wypadłoby rozszerzyć ust. 5 po studjum St. Pigonia o pierwotnym planie „Tadeusza“. Szczególnie pięknie przedstawił prof. Janik realizm epopei obok liryzmu poety, przyjęcie tej arcydziełki przez emigrację. Wzmianka o dalszem życiu poematu w społeczeństwie polskiem wydaje się za krótka.

Tekst oparty na wydaniu z r. 1834 objaśniono bardzo szczegółowo. Ilek wiadoomości z życia dawnej szlachty polskiej zawiera w sobie epos Mickiewicza, ale trzeba przebić się przez pierwszą powłokę rzeczowych objaśnień i dopiero wtedy można wżyć się w tekst i odczuć, że „jako zjawienie Litwa ubrana w tęczone promienie wychodzi z lasu” (Słowacki). Przeszło 600 przypisków przeważnie objaśniających różne zjawiska życia kulturalnego, ale również i życia języka dobrze spełnia zadanie. Uwagi wydawców uszła „głowa do włosów” (I, 544) prowincjonalizm oznaczający uczesanie kobiety swobodne, nie pod kapelusz. Ponieważ nieraz przypiski Mickiewicza znajdujemy dopełnione przez wydawcę możnaby też zaznaczyć (ks. V, 330), że wywodzenie Filipa z Konopi jakkolwiek Mickiewiczowskie jest jednak nieprawdziwe, bo w folklorze Filip jest zajęcem, jak Wojtek bocianem.

Objaśnienie 13 na str. 375 przy t. zw. „Epilogu” wymaga poprawki. Obie piosenki wymienione przez Mickiewicza są znane: przypomniał je W. Borowy w r. 1918.

Oдноśno zwrotki brzmią:

„Wzięła bębenek i skrzypowiska,
Pognała gęsi na pastwiskā.
Bębniła i grała,
Na swego Jasinka wołała.
Bębenek stłukła, gąski zgubiła i t. d.

Rymy drugiej piosenki ludowej „o tej sierocie, co piękna jak zorze, Zaganiać gąski szła w wieczornej porze” powtórzył Mickiewicz dokładnie za „oryginałem”.

Nad wodą, w wieczornej porze
Za gąskami chodziła
Dziewczyna śliczna, jak zorze;

Każda księga opatrzona jest na końcu pytaniami metodycznymi. Nowość tę wprowadzono pod wpływem dzisiejszych stosunków, gdyż chodzi tu o instrukcję dla rozpoczynającego nauczanie nowicjusza. Przeważają pytania wyjaśniające treść i kompozycję. Skoro już raz umieszczono pytania jako malum necessarium, to trzeba by je rozszerzyć nieco, szczególnie przy opisach przyrody.

Kilka uwag wywołać musi forma zewnętrzna wydawnictwa. „Pan Tadeusz” zasługuje nawet w czasach powojennych na lepszy papier i lepszą korektę. Książka ta kupiona przez ucznia szkoły powszechnej czy średniej powinna być zawiązkiem jego biblioteczki prywatnej. W zrozumieniu tej misji Macierz Polska dawniej puszczęła w obieg egzemplarze oprawne. Czyżby dziś było to niemożliwe, zwłaszcza gdy do Książnicy już oddawna stosujemy „noblesse oblige”!

Fr. Bielak.

T. Czapczyński: *Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza” w formie pytań*. Wyd. II. poprawione. Warszawa. Gebethner i Wolff str. 188.

Postawienie pytania jest rzeczą w nauczaniu niezmiernie ważną, ale równie trudną. Metoda indukcyjna dążąca do odtworzenia w umyśle ucznia drogi, jaką postępował badacz, ma go

uczynić wtórnym odkrywcą i poznanie połączyć z pewnym nastrojem, który będzie silnym fundamentem przyswojonej wiedzy.

Lektura „Pana Tadeusza” ma być jednym z najważniejszych etapów nauki literatury w szkole średniej i tu właśnie ma uczeń zdobyć podstawy swej wiedzy literackiej. Chcąc przyjąć z pomocą nauczycielowi, a także uczniowi T. Czapczyński wydał przed trzema laty „Rozbiór metodyczny”, który teraz wyszedł w drugim wydaniu. Pytania są bardzo szczegółowe, głównie zaś przy rozbiórze księgi pierwszej (403 pytań na 985 wierszy), co jest całkiem jasne, gdyż na początku uczeń ma się wdroyć w ujmowanie i rozumienie zjawisk literackich. Autor dzieli księgi na naturalne całości, które już Mickiewicz zaznacza we wstępnych „argumentach” i analizuje postaci zjawiające się, sposoby charakteryzowania ich, tło, krajobrazy. Do czego zmierza autor i ile kwestyj chce przy lekturze poruszyć, wyjaśnia sam we wstępie: „dla analizy przytoczę zakres zagadnień z dziedziny stylistyczno-estetycznej, które poruszam w rozbiórze księgi I. Pana Tadeusza”, a które uczeń może sobie z łatwością przyswoić, dochodząc do poznania tak cech charakterystycznych na tle poematu poety, jak i zagadnień zasadniczych, związanych wogóle z czytaniem dzieła sztuki. Oto ich szereg: przenośnia, uosobienie, porównanie, apostrofa, mowa podniosła, powtarzanie, akcent w zdaniu, budowa wiersza, styl poetycki, plastyka stylu, obrazowość, kolorystyka, realizm, stopniowanie, kontrast, podmiotowość, przedmiotowość, ironia, humor, środowisko, tło fizyczne, historyczne, moralne, epoka, zawiązanie i rozwój akcji, kontrakcja, rozwój akcji w czasie, w przestrzeni, układ kompozycyjny, obrazy, charakterystyka ludzi pośrednia, bezpośrednia, charaktery i typy, środki charakteryzowania (zwyczaj, rozmowa, czynności, opis zewnętrzny, wewnętrzny, związek psychofizyczny, zakres myśli, uczuć i pragnień), rola przyrody (opis obiektywny, subiektywny, przyroda jako środek, tło, nastrój, związek z człowiekiem), koncentracja środków artystycznych, indywidualność poety, jego uczucia osobiste, narodowe, religijne, jego ideały, charakter poematu, opis, opowiadanie, epeja, sielanka, poezja a proza, poezja a malarstwo, piękno, sztuka” (str. 5 i 6). Tyle kwestyj rzeczywiście jest poruszonych w rozbiórze I ks., ale chyba i tu trzeba było koniecznie przypomnieć starą sentencję „Der Meister zeigt sich in Beschränkung”. Jakkolwiek bowiem według nowych planów lektura Pana Tadeusza na szczęście została w gimnazjum przesunięta do kl. V, to jednak wypada się zastanowić, czy wszystkie powyżej wzmiankowane sprawy estetyczno-literackie mogą być z prawdziwą korzyścią poruszane z młodzieżą dzisiejszą na stopniu rozwoju lat piętnastu? Czyby nie należało rozdzielić zagadnień łatwiejszych od trudniejszych i program maksymalny uzupełnić wskazówkami, jakby można ograniczać pytania, które z nich są konieczne i podstawowe, które zaś są naprawdę, troską późniejszą, zupełnie odpowiednią do rozstrząsania przy omawianiu twórczości Mickiewicza w związku historyczno-literackim. Przed kilku laty Krak. Komisja Referentów Koła T. N. S. W. proponowała właśnie taką maksymalnie ujętą

lekturę P. Tadeusza jako koronę studjów stylistycznych i historyczno-literackich, ale w ostatnim roku nauki gimnazjalnej. Przesał bowiem jeden z wybitnych krytyków (Grzymała-Siedlecki) twierdząc, że na połowę pytań „Rozbioru“ nie umiałby dać odpowiedzi, ale dał świadectwo, że są one dość trudne.

Autor włożył bardzo wiele pracy w przygotowanie szczegółowych pytań, obok których zawsze podaje cel rozbioru. Pytania czasem nie tylko ze względu na cel, do którego zmierzają, ale na wiedzę uczniów są za trudne. Dużo materialnych trudności tkwi dla chłopca czternasto lub piętnasto-letniego w odpowiedzi (o ile ma być rzetelna) na takie pytania: Jakie wpływy oddziaływały na Polskę na przełomie XVIII i XIX w.? lub jaka jest różnica pomiędzy romantycznością a romansowością?

Cel rozbioru podawany przy każdej jednostce jest zbyt lakonicznie ujęty. Jeżeli uczeń nie będzie miał jasnego pojęcia, do czego ma dążyć ze względu na całość zagadnień literackich, to lektura Pana Tadeusza może się stać męcząca. Lepiej może nawet byłoby szerzej rozwinąć cele rozbioru, a pytań nie formułować tak kategorycznie, lecz raczej egzemplarycznie. Twórca praca nauczyciela miałaby wtedy więcej pola do popisu. Byłoby to ograniczenie wskazane także dlatego, że nigdy wszystkich kwestyj nasuwających się nam przy lekturze nie tylko nie możemy, ale nie powinniśmy rozwiązywać. Lektura powinna niejednokrotnie zaintrygować, zaciekawić, a zbytek analizy może wywołać zupełnie zrozumiałe psychologicznie znużenie i zubożenie.

Równocześnie z rozbiorem metodycznym Pana Tadeusza zjawia się analogiczne opracowanie *Ogniem i mieczem*. Powieść historyczna inaczej została ujęta niż „historja szlachecka“, właśnie w kierunku wydatnego uwzględnienia celu rozbioru. To samo może zastosuje autor przy trzecim wydaniu omawianej tu książki, o której użyteczności świadczy jej rozpowszechnienie. Zaleca się jeszcze dodatkami jak np. planem okolicy Soplicowa i samego dworu opracowanym przez Z. Kramsztyka.

Fr. Bielak.

Janusz Domaniewski: Pogadanki przyrodnicze dla kl. III. Nakładem Książnicy Pol. T. N. S. W. Lwów-Warszawa 1922.

Jest to ilustrowany podręcznik do nauki przyrody, ułożony dosyć ściśle wedle ministerjalnego programu dla kl. III gimnazjalnej. Każda pogadanka stanowi zamkniętą w sobie całość. Stosownie do wskazówek zawartych w planie ministerjalnym nie podaje autor wiadomości z zoologii i botaniki w systematycznym porządku, lecz przedewszystkiem stara się o wykazanie związku między budową a funkcją organów tak w świecie zwierząt, jak w świecie roślin wysuwa na plan pierwszy zjawiska biologiczne. Po każdej pogadance następuje szereg pytań ściśle związanych z treścią danego ustępu.

Przy przeglądaniu tej książki nasuwa się mimowoli pytanie dla kogo ją autor przeznacza, czy dla nauczyciela czy dla ucznia? Jako podręcznik dla nauczyciela wydaje mi się zbyt pobieżny w treści, mało wyczerpujący, a pod względem metodycznego uję-

cia wykazuje braki, zwłaszcza w ustępach o klasyfikacji. Tak np. po zapoznaniu ucznia z przedstawicielami rodzin kotów, psów, niedźwiedzi, kun i hien przechodzi autor do klasyfikacji naukowej w ten sposób, że z góry podaje, iż wspomniane rodziny należą do „rzędu drapieżnych“, a następnie dopiero każe zastanowić się uczniom, jakie są cechy charakterystyczne tego rzędu? i t. p. Jeślibyśmy w praktyce tą drogą postępowali, to nie doprowadzilibyśmy uczniów do samodzielnego uogólniania, rozumienia klasyfikacji, co zdaje się jest jednym z celów pogadek przyrodniczych w kl. III. Zaś jako podręcznik dla uczniów wydaje mi się taki zbiór pogadek zbędny, a nawet trochę niebezpieczny. Pogadanki ułożone mniej więcej w ten sposób w jaki prowadzone być mają lekcje, mogą łatwo skusić (bezmyślnych) uczniów, by zamiast samodzielnie obserwować i własną pracą wykrywać związki i zależności uczyli się „na pamięć“ z podręcznika.

Zdaje mi się, że książka p. Domaniewskiego mogłaby się stać bardzo pożytecznym podręcznikiem dla początkujących nauczycieli, należałoby ją jednak odpowiednio przerobić. I. B.

Stanisław Karczewski: *Geologia i mineralogia w szkole średniej. Wskazówki metodyczne.* Nakład Gebethnera i Wolffa. Warszawa. Str. 144. Rys. 109. 8^o.

Względy metodyczne oraz rzeczowe skłoniły autora do złączenia w swem dziełku dwu przedmiotów takich, które programy Min. W. R. i O. P. traktować polecają oddzielnie od siebie. I trudno się w tym względzie z autorem nie zgodzić. Stanowczo więcej będzie miał uczeń do czynienia z mineralogią przy nauce geologii niż przy chemii czy fizyce. Jakkolwiek zatem dziełko autora czyni pewien wyłom w oficjalnych programach, to jednak należy je gorąco polecić wszystkim nauczycielom, na barkach których spoczywa obowiązek nauczania geologii i mineralogii. Dziełko to bowiem napisane jest z dużą znajomością przedmiotów oraz metodyki udzielania tych przedmiotów w szkole średniej, gdzie niedostateczna ilość godzin nie pozwala na obszerniejsze traktowanie rzeczonych nauk, a przytem ilustrowane jest bardzo bogato. Ryciny dobrane trafnie i niejedna z nich może wprost służyć przy braku innych obszerniejszych podręczników do sporządzenia tablicy ściennej.

Po wstępie historyczno-metodycznym, w którym autor specjalną uwagę zwraca na niezbędność ćwiczeń praktycznych i wyliczek, przechodzi do omówienia metodyki ćwiczeń. Daje wskazówki co do wyboru narzędzi i przyrządów i następnie kolejno omawia metodycznie ćwiczenia nad rozpoznawaniem najpospolitszych, wzgl. najważniejszych minerałów. Nie trzyma się przytem owego utartego schematu, że najpierw należy zaznajomić ucznia z zasadami krystalografii, a potem dopiero omawiać poszczególne minerały. I czyni autor słusznie. Metoda, jaką zaleca, pozwala poznać cały szereg minerałów bez uciekania się do wiadomości z krystalografii. Dopiero po poznaniu przez uczniów dużej stosunkowo ilości minerałów poleca autor omówienie głównych za-

sad tej nauki. Szeroko następnie omawia autor metodę dmuchawkową rozpoznawania minerałów.

Cennym bardzo przyczynkiem jest wykaz literatury w każdym poszczególnym ustępie.

Rozdział II-gi poświęca autor omówieniu szkolnych zbiorów mineralogicznych. Daje cenne wskazówki, jak należy zabrać się do kolekcjonowania minerałów oraz jak należy zbiory przechowywać. Wskazówki te wystarczają w zupełności do należytego urządzenia szkolnego muzeum mineralogicznego.

Niemalą też wartość przedstawia podany na str. 66—69 spis minerałów i miejscowości w Polsce, gdzie minerały te znaleźć można.

Rozdział III-ci omawia tablice, mapy, modele, a IV-ty zawiera obfite wskazówki, jak i jakich należy używać lamp projekcyjnych.

W rozdziale V-tym stara się autor na szeregu prostych bardzo przykładów wykazać czytelnikowi ważność umiejętności posługiwania się rysunkiem i podaje najprostsze wskazówki, jak należy sporządzać t. zw. diagramy blokowe.

Rozdział VI-ty poświęcony jest omówieniu sposobów zaznajomienia uczniów z mapami i przekrojami geologicznymi.

Rozdział VII-my zawiera metodykę wycieczek, przyczem dla ułatwienia czytelnikowi zadania przy zestawianiu programu wycieczek podaje autor tytuły dość znacznej ilości dzieł i prac, odnoszących się do różnych krain Ziem Polskich.

Dziełko powyższe winno się znaleźć w rękach każdego nauczyciela mineralogii czy geologii, a nawet geografii. Może ono oddać również duże usługi nauczycielowi w szkole powszechnej przy nauce przyrody.

Dr K. Piech.

Ludwik Misky: *Plastyczne uzmysławianie przedmiotów*. Lwów-Warszawa. Książnica polska T. N. S. W. 1922.

Omawiając w swoim czasie drobną pracę p. Misky'ego p. t. „Rysunki“ (Ruch Pedagogiczny z r. 1918, Nr. 5—6) wyraziłem przypuszczenie, że po niej nastąpi rzecz obszerniejsza, już ściśle metodyczna. I oto pojawia się część I. „Martwa natura“, jako człon dużej pracy objętej tytułem „Plastyczne uzmysławianie przedmiotów“. W pracy tej będzie — zdaje się — kilka równolegle biegnących dróg, których końcowym a wspólnym punktem będzie cel nauki rysunków w szkole średniej. Dziś autor daje jedną z nich, wiodącą od elementarnych zaczątków, więc od szkoły powszechnej, aż do końca szkoły średniej; od rysunku z wyobraźni i pamięci, poprzez rysunek z „pokazu“ do rysunku z „modelu“. Przebieg zgodny z psychiką dziecka, z psychologią rysunku, z rozwojem sprawności oka i ręki i skłonności pojęciowej. Dzieło swoje zaczyna „prefacją do wydania“. Następnie — raz jeszcze — rozprawia się z zacośaniami poglądami na naukę rysunku i traktowaniem tej nauki wczoraj a dziś, omawia jej wychowawczą wartość i zadania wychowania artystycznego, poczem przystępuje do metody. O rysunku elementarnym mówi najogólniej, bo na tym stopniu nie może być mowy o „studjum z modelu“. Obszerniej

traktuje dział modelu „płaskiego“, przechodząc tu stopniami od rysunku z „pokazu“ do „studjum“ z modelu, kończąc ten dział małą wstawką o modelowaniu (które jako bryłowe ujmowanie kształtu jest tu może pewną dygresją) i o „ćwiczeniach z modelu w trafianiu właściwego koloru“.

Następuje dział drugi, najważniejszy w nauce rysunku wogóle: rysunek perspektywiczny. Rozwinął go autor obszernie, raz dlatego, że jest on głównym podłożem tego, co w dalszym ciągu pulsuje żywym tętnem apostołskiej żarliwości w pragnieniu dopięcia górnego celu: wychowania artystycznego w duchu narodowym; a powtórę, że jako znawca stosunków na szkolnej roli panujących, wie, że ten rysunek bywa często bardzo... nieszcześliwy. Nigdzie może nie poczynił nauczyciel takich krzywd swemu przedmiotowi, jak właśnie w rysunku perspektywicznym. To też autor i biała ciężko i chłoczce ironją i radzi serdecznie a obszernie i bardzo metodycznie. Dziwne bowiem rzeczy działy się z tym rysunkiem. Na przeróżnych wystawach rysunków szkół wszelakiego rodzaju widywaliśmy owoce pracy i wysiłków nie zawsze szczęśliwych. Najsilniej bywał reprezentowany ornament, bardzo często wiszący w powietrzu, nikomu i niczemu niepotrzebny — ot taki „ornament dla ornamentu“ i może dla wystawy, uprawiany bez uwagi na takie uboczne względy, jak „przysposobienie psychiczne i kulturalne twórcy“, jak „charakter“, związek zdobnika z przedmiotem zdobionym, jak „celowość“ i t. p., co w podsumowaniu znaczy: poczucie piękna. Lata całe trwała ta zabawa; szkoły konsumowały góry wzorów: 1) obcych (Pichler etc.), 2) niby swojskich (Kłapkowski), 3) żywcem kopjowanych „materjałów“ sztuki ludowej. „Tworzono“ ornamenty z liści, z piór (nb. pawich), z kwiatów (koniecznie kosaciec, rumian, bratek), a w rezultacie uczeń, któremu przypadło ozdobić np. rozkład godzin, „odrabiał“ róże z rosą na listku z kartek Kleinówny, dziewczę zaś po wzór na fartuszek szło do „zakładu do wybijania wzorów“. To była lwia część pracy... wygodnej i efektywnej. Ze ścian wystaw szkolnych szedł bujny rozgwar przebarwnych gwiazd, rozet i „fryzów“, przykuwał i olśniewał. Pęczniały teczki i szafy, ale w duszach „twórców“ działało się bardzo niewiele. Znacznie mniej tracono czasu na rysunek płaski z modelu. Znów liście, pióra, jakaś paleta, trochę młotków i koniec. A już całkiem źle było tam, gdzie włożyć trzeba wysiłek największy, gdzie więcej idzie o to właśnie, co ma pozostać w duszy, niż o olśniewanie... wyrobami. Prawda, że „to takie mało efektowne, te pudełka, stołki, okna i t. p.“, że może „mało kto zwróci na to uwagę“, ale... autor wie, co sądzić o tem, zna jako artysta i nauczyciel ten trud, jaki podjąć trzeba, by ów stołek „stał“ uczciwie, by „wychodził“ z płaskiej kartki papieru, by rysownik „czuł“, co się dzieje z tym gratem w przestrzeni i wrażeniu i by „wiedziać“ wreszcie, jak sobie poczynać, by pełne wyobrażenie umieć zobrazować, „wyrazić“. Dobrze nachylenie jednej linii w perspektywie, trafne ujęcie jakiegoś skrótu, to praca i długa i żmudna. Nie wzbudzą może te studia zachwyty w rzeszach spektatorów, ale

uczeń zacznie naprawdę coś „umieć”. „Patrz i myśl pół godziny a rysuj minutę” — oto wezwanie, które niezupełnie byłoby przesadnem. Czas obserwacji i wnikania skróci się w miarę wprawy aż do takich momentów, na jakie pozwala lot ptaka, a o czym nam może autor powie w dalszej części swej bogatej pracy. Zaliste nie od „konia w skoku” rozpoczniemy robotę i nie od „wolnych tematów” w rodzaju „jak urządzę swój pokój”. Trudny jest każdy początek, a szczególnie w rysunku perspektywicznym. Nauka ani na chwilę nie może być „masową”, ni jedna kreska nie śmie być położona błędnie. Z trudem tym różni różnie się rozprawiali. Byli i są tacy, którzy uczyli „perspektywy”. Na przeciwnym biegunie stanęli ci, którzy z pogardą odrzucali wszystko, co trąciło jakąś teorią. Ci starali się prześliznąć popod tym problemem różnemi sztuczkami, tamci torturowali uczniów niemal... Rotterem. A błąd mścił się zawsze. Autor naszej książki zna dobrze ten ciężki okres i daje na jego przebycie wiele bardzo cennych — nie recept — lecz rad i wskazówek. Ciekawe jest np. owo pierwsze ćwiczenie z metrem składanym, ułożonym na tablicy w figurę o różnych załamaniach. Skupia się tu kilka momentów kształcenia, dostrzegania i umiejętności rysowniczej, bo i chwytywanie nachyleń, badanie kątów i długości i przenoszenie z odległości z koniecznością pomniejszania. Z tem ćwiczeniem połączył autor mimochodem a dowcipnie rysunek rzeczy o rozwiniętych konturze, nie wymagających jednak jeszcze umiejętności, niezbędnych przy perspektywie, dających natomiast pole do ćwiczenia w światłocieniu np. płaszc (wiszący), wstęgi, kokardy i t. p. Linje „blokowe” zarysów tych modeli wiążą się z owem ćwiczeniem z metrem i wynagradzają uczniom trud włożony.

Wreszcie wkraczamy w „perspektywę”. Wszystko, co tu autor mówi na 32 stronicach, przekonuje i bije na głowę rzadkie wysoki niecierpliwych geniuszów metody, którzyby chcieli jakimś niesłychanym a lekkim i „nowym” skokiem przenieść swych uczniów (i siebie) ponad tym trudem i znaleźć się odrazu tam, gdzie i dojrzałemu człowiekowi często... nieswojo: w świat sztuki. W zamieszczonym na końcu książki wyjątku z planu szkół belgijskich praca ta zajmuje 3 stopnie (3 lata?). Plan ten godzi się z planem autora, bo też dopiero w klasie IV-tej idą uczniowie zbrojni poniekąd w wyszkoloną rękę i wyrobione wycucie przestrzennego rysunku tam, gdzie można rozpocząć wychowanie artystyczne w duchu narodowym nie z książki i przechadzek, lecz drogą pracy rzetelnej, jedynie do celu wiodącą drogą studjum rysownika. Bo nie zawsze w efekcie końcowym tkwi wartość dzieła, często więcej twórczej duszy włożył autor w szkic, niż w wystawową „paradę” i kto chce pojąć trud mistrza, musi się wespół z nim czuć i wdzierać w tajniki żmudy człowieka-twórcy. Temu działowi pracy poświęca autor resztę książki, wynoszącą więcej niż jej połowę. I tu szczególnie wypisał się z całą niepopolitą siłą swej wiary artystycznej i pedagogicznej i ze swem porywającym umiłowaniem. Wiedzie swych uczniów przez te wszystkie szlaki, któremi szła polska dusza, chłonna w siebie

kulturę i sztukę świata i przetwarzająca je w żarze swych dziejów w formy swoiste. Widzi je autor w przebogatej mozaice wszystkich epok od romańskich zrębów do roccocowych pałaców, od włóczyń św. Maurycego do szabli ks. Józefa, w splocie dziejów narodowych, wybłysków twórczości i podgwiezdnych upragnień, srogich zmagani o byt i słowiańskich tęsknot, ciche gędzy lirnika i twardej doli rycerzy — w tej boleśnie promiennej epopei wzlotów i upadków, bólów i krwi, chwały i niewoli. Nie „historji sztuki“ nauczyć chce autor, lecz wsłuchania się i wczucia w tę cichą a potężną mowę przeszłości naszej, płynącą przez usta Sztuki. I pragnie jeszcze, by jego uczniowie zrozumieli ją i ukochali. Ale skoro ta chęć serdeczna przepoić wprzód musi tych, którzy pracują nad wychowaniem przyszłego pokolenia, niechby książka ta znalazła się w rękach nie tylko nauczycieli rysunków, lecz wszędzie tam, gdzie rodzi się myśl i czyn dla naszej przyszłości. Może wtedy ta nauka zdobędzie należne sobie miejsce w ujmowaniu zasadniczych celów wychowania, a w usiłowaniach z niem związanych rozszerzy się i zapełni ta rubryka, bez której rozwój intelektu i serca nigdy pełnym nie będzie.

Wymiatając stare poglądy i zjełczałe wysiłki rutyny, „bije się autor w piersi“, ale choćby mu ci i owi z wdową po Pichlerze na czele nie przebaczyli, niechaj wierzy, że świat nowych myśli, świeżem tchnieniem przewiany „pójdzie swoją drogą a w miejsce tamtych stanie hufiec już przekonanych, dla których ironja autora nie biczem będzie, lecz solą attycką wybitnego propagatora. W zamian za to zapewnienie może zgodzi się autor na opuszczenie modelu z rys. 80, może w zgodzie z własnem zapytywaniem na przepaść, jaka dzieli matematykę i dostrzeganie odstąpi od rysunku „rzutowego“ (rys. 16), lub schematyzowania (rys. 19a). „Nie wierzymy konstrukcji, pójdźmy za wrażeniem“. I słusznie. Ale jeśli uczeń dozna „wrażenia“, że np. jakieś linje zbiegają się tak a tak, jeśli za „wrażeniem“ ruszy myśl badawcza, jeśli odkryje, jak się to tam dzieje, urośnie zasada, która później pomoże do „wyrażenia“ rysunkiem tego, co podziela na wrażeniową kliszę i stanie się nabytkiem trwałym: „wiadomością“. I tego zabraniać nie można. To też widzimy w zamieszczonych rysunkach wszędzie te linje nachyleń w przedłużeniu, taką pospieszną ale uważną i zdecydowaną już konstrukcyjkę kontrolną, bez której żaden nawet dobry rysownik się nie obejdzie. Nie obejdzie się także bez pomiaru skracających, czy zweźających się powierzchni (rys. 120), choćby trafnie ujął nachylenia linij. To też po przebiegu metodycznych ćwiczeń przygotowawczych w ocenianiu nachyleń i kątów, należałoby przejść pewne wyćwiczenie w ocenianiu skrótów. Wogóle ten dział przygotowawczy, niezmiernie ważny a trudny, musi nauczyciel rozwinąć szeroko i bardzo skrupulatnie. Autor zostawia i tu i gdzieindziej nauczycielowi swobodę, dając nie program „szczegółowy“, w nauce naszej niemożliwy, lecz znacząc ogniwa metody, zakreślając kręgi, które myśl nauczyciela-metodyka wypełni indywidualnie idąc drogą „postępu i wiecznego odmładzania się żywej idei“.

Ale jasno już i twardo określa cel całej pracy z chwilą, gdy uczeń wiedziony dźwiękiem swego przewodnika wkracza w świat sztuki. Jak zaś pojmuje zadania nauczyciela, czego odeń żąda, widać jasno w długim szeregu rysunków z „modelu”. Wszystko, co kryją muzea i bogate zbiory nasze, gdzie tylko zataiła się choćby w oknach sztuka nasza od rzeźb Stwosza do alabastrowymi słupkami zdobnych zegarów, od wielkanocnej kołatki do koronkowego łyżnika góralskiego, wszystko, co jak gasnąca pieśń przeszłości dźwięczy jeszcze wśród zalewu płaskości i barbarzyństwa dorobkiewiczowskiej wspaniałości, co znika zwolna z szacownych naszych murów, bram, odrzwi, attyk i t. d., spychane handlarską estetyką dnia dzisiejszego, a co utajoną potęgą oddziaływania złożyło się na zarzewie takiej emanacji twórczej, jak wizje Noakowskiego, może i powinno stać się głównym dla nas światem „modeli” w studjum „martwej natury”. Niech nas nie myli ten tytuł, bo nie „natura” i nie „martwa”. W „kamieniu” życie iskrami płynie, choć ludzie o tem nie wiedzą — mówi gdzieś poeta, a autor naszej książki każdym zdaniem dopowiada, że żyje każdy okruh, po którym przesunęła się dłoń sztuki i tchnienie dziejów, że zatem godzi się, by młode pokolenie odczuło i poznało to życie wiodące wyżej ponad błotne i duszne drogi dzisiejszego bytowania.

Książka p. M. to wyrok zagłady dla wszelkiej rutyny, to z głębin przekonania i uczucia płynący odzew i jasne wskazanie celów nauki rysunku w szkołach średnich. „Nauczyciel artysta ma młodzieży unaocznic Polskę” i niema żadnej retorycznej przesady w tem, co mówi do rysownika: „Ty mocen jesteś pokazać Twym uczniom te siły potężne, co i w ciągu długiego pasma lat niewoli rozstawiały imię polskie zagranicą i świadczyły o nas, że żyjemy i należymy do narodów kulturalnych”. A że taka książka-przewodnik pod takim zawołaniem pisana zjawia się dziś, w epoce nowego siewu narodowego, będzie nie tylko dobrym i pożądanym podręcznikiem dla nauczycieli, ale i trwałej wartości czynem złożonym w skarbnicy naszego wychowawczego dorobku.

Stanisław Wójcik.

Z obcych czasopism.

„Revue Pédagogique”, Publication mensuelle, Paris. („Przegląd Pedagogiczny”, miesięcznik wychodzący w Paryżu).

W ostatnich numerach omawiana jest wielokrotnie sprawa reformy szkolnictwa francuskiego, podane są nowe plany, wzory, kierunki. Zaznaczają się dążności, zmierzające do zwalczania panoszącego się dotąd werbalizmu, przystosowania nauki do środowiska, zbliżenia szkoły do życia. W ostatniej klasie szkoły powszechnej dzieci obowiązane są do wielostronnego zapoznania się z wioską lub miastem rodzinnem, badają położenie, przyrodę, krajobraz, zabytki historyczne i artystyczne, dokumenty jakie przeszłość zostawiła po sobie, stosunki gospodarcze, instytucje społeczne i kulturalne. Uczniowie organizują wycieczki,

opracowują ćwiczenia, plany, rysują i sporządzają tablice statystyczne. Zaprowadzono specjalny egzamin z zakresu zagadnień i spraw codziennego życia¹⁾. Wymaga on nietylko teoretycznych wiadomości, ile zmysłu praktycznego, obserwacji, doświadczeń, orjentowania się w otaczających zjawiskach. Kandydatom zadają np. następujące pytania: 1. Na co narażają się ci, co męczą zwierzęta? 2. W jaki sposób urządzisz swój ogród warzywny? 3. Jakie są zalety dobrej gospodyni? 4. Jak należy dbać o zdrowie? 5. Jakie szkody alkoholizm wyrządza jednostkom, rodzinom i społeczeństwu? 6. Deszcze, jako czynnik dobroczynny i szkodliwy w rolnictwie.

Troska o przyszłość Francji, wobec zmniejszającej się stale liczby ludności, przejawia się w artykule Auriac'a²⁾. Na nauczycielu ludowym ciąży obowiązek pracy około odbudowy życia moralnego, zatrutego przez sofizmaty — budzić on winien uczucia rodzinne i społeczne, organizować odpowiednie kursy dla dorosłych.

Kryzys moralny przeżywany po wojnie, orgie spekulacji rozwielnione w społeczeństwie, wywołały reakcję ze strony nauczycieli. Wystąpili oni do walki ze złem, przenikającym młode serca i umysły. Za ich inicjatywą i pod ich kierunkiem organizować się poczęły w szkołach francuskich „Ligi dobroci”. Z ruchem tym zapoznaje nas piękny artykuł F. Papillona. Ligę dobroci stanowi grupa dzieci, zespólna ze sobą węzłami moralnymi. Pracę przygotowawczą spełnia tu nauczyciel — budzić on usiłuje w wychowankach swoich cześć dla ideałów, poszanowanie dla przyjętych przez się obowiązków, wstręt do kłamstwa. Następują potem ćwiczenia praktyczne. Dzieci obiecują wstawać rano bez ociągania, nie gniewać się, ani wymyślać, pomagać sobie wzajemnie itp. Każde dziecko codziennie notuje w zeszytach, czy i o ile dotrzymało danego słowa. Nauczyciel kontroluje, udziela rad i wskazówek, prostuje, błędne mniemania, częściej chwali, aniżeli gani. Z biegiem czasu poleca uczniom, by zawsze wieczorem zastanowili się chwilę nad dniem spędzonym i zapisali czyn, który w dniu tym uważają za najlepszy. Przy końcu tygodnia dzieci oddają nauczycielowi anonimowe ćwiczenia, w których opisują najlepszy czyn w czasie tym spełniony. Ten zaś wybiera jeden z pośród nich i na tle jego osnuwa lekcję.

Po mniej więcej miesiącu podobnych ćwiczeń „Liga dobroci” zaczyna się organizować. Członkowie jej przyjmują na się następujące zobowiązania:

1. Spełnić codziennie dobry uczynek.
2. Być dobrym dla ludzi i zwierząt.
3. Nie kłamać.
4. Opiekować się słabymi, pomagać nieszczęśliwym.
5. Być wdzięcznym wobec rodziców i dobroczyńców.
6. Okazywać zawsze i wszędzie głęboki szacunek obrońcom

ojczyzny.

¹⁾ A. Gilles „La composition des sciences usuelles au Certificat d'études primaires”.

²⁾ Ce que peut l'enseignement primaire pour la natalité,

szkolnej jest życie. Na wszystkich jej stopniach usunąć należy dotychczasowy podział na poszczególne przedmioty, zdążać do syntezy.¹⁾ Życie otaczające pełne jest niepokojących zagadnień — często nad jednym z nich skupić wypadnie pracę roku całego. Różne przedmioty ułożone być mają w sposób taki, by tworzyły cykl przystosowany do warunków życia dziecka.

Młodzież szwajcarska, pod wpływem sąsiednich Niemiec, zorganizowała związek „Wędrownego ptaka”²⁾, Zwalcza oń materializm i nadużycia cywilizacji współczesnej, zwraca uwagę na piękno przyrody, urządza wycieczki zbiorowe, zaleca życie czynne i pełne prostoty.

Wśród książek omawianych w „Przeglądzie” zwraca uwagę „Dusza chłopska”³⁾ Dra Labat. Przedstawia w niej autor, ile dobrego zdziałać może wiejski nauczyciel, jeżeli prawdziwie kocha ziemię i umie ją uprawiać. Ad. Ferrière, kierownik biura między-narodowego szkół nowych, wydał książkę o „Samorządzie uczniów”⁴⁾. Zebrał w niej bogaty materiał faktów i doświadczeń, od anarchicznych republik dziecięcych w Rosji, do wzorowo zorganizowanych gmin szkolnych w Abbotsholme, Roches, Verneuil i Odenwald. Aleksander Murat w pracy swej omawia „Zagadnienia moralne w narodowej szkole jutra”⁵⁾.

H. W.

Kronika pedagogiczna.

Komisja książek i pomocy szkolnych, utworzona w łonie Ministerstwa W. R. i O. P., odbyła swe pierwsze posiedzenie w grudniu b. r. pod przewodnictwem p. wiceministra *Tad. Łopuszańskiego*. Uchwalono statut organizacyjny, regulamin Komisji, tudzież powzięto szereg uchwał w sprawie polecenia, względnie dozwolenia przedłożonych podręczników i pomocy szkolnych w nauczaniu. W myśl statutu organizacyjnego Komisja kieruje wytwórczością podręczników szkolnych i pomocy naukowych: a) przez rozbudzenie wytwórczości i nadawanie jej odpowiedniego kierunku; b) przez kwalifikowanie przedstawionych jej książek i pomocy szkolnych.

Podręczniki, przeznaczone do używania w szkołach, poddaje Komisja ocenie pod względem naukowym, dydaktycznym, literackim, estetycznym — dla zbadania: a) czy stoją na poziomie wiedzy współczesnej; b) czy przedstawiają wartość dydaktyczną; c) czy zgodne są z programami Ministerstwa i wskazówkami metodycznymi w programach; d) czy są napisane poprawnie pod względem językowym i stylizacyjnym; czy wyglądem zewnętrznym mogą działać dodatnio na wychowynie estetyczne młodzieży; f) czy wymiar i rodzaj druku odpowiada zasadniczym wymaganiom higieny.

Komisja dzieli podręczniki i pomoce na: 1. polecane, 2. dozwolone i 3. niedozwolone. Wynik kwalifikacji ważny jest tylko do jednego wydania.

¹⁾ Gesamtunterricht.

²⁾ Wandervogel.

³⁾ L'Ame paysanne.

⁴⁾ L'autonomie des écoliers.

⁵⁾ La morale à l'Ecole nationale de demain.

Czasopisma pedagogiczne.

Muzeum. Czasopismo poświęcone sprawom nauczania i szkolnictwa, wydawane przez T. N. S. W. Treść Nru 3-go (r. 1922): Szkic programu geografii i geologii w klasie VII (IV) gimn. (T. Wiśniowski i W. Pokorny). — Etnologia a szkoła polska (Dr. A. Fischer). — Lekcja praktyczna z geografii w kl. IV (M. Laufer). — Poznaj swój kraj (S. Domagala). — Współdział szkoły w badaniach fenologicznych (L. Bykowski). — Sprawozdanie z lekcji o rogoży w kl. II lic. (E. Mędlewska). — Wstęp do teorii ewolucji (L. Bykowski). — Programy. — Oceny i sprawozdania.

Miesięcznik Pedagogiczny. Organ Pol. T-wa Ped. na Śląsku. Nr. 10—11 (październik—listopad 1922): Psychologia moralności (H. Życzynski). — Znaczenie historyczne przełęczu Jabłonkowskiej (A. Milata). — Nauka o rzeczach (W. Wojnar). — Ćwiczenia gimnastyczne w różnych okresach wychowania (J. Wojnar). — Kompozycja w dzieje sztuki (H. Życzynski). — Kronika. — Recenzje.

Oświata Pozaszkolna. Biuletyn Wydziału Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. Zesz. 5—6 (r. 1922): Nauka o Polsce w programie kształcenia dorosłych (Al. Janowski). — Nauka obywatelska na miejskich kursach dla dorosłych (B. Gadecki). — Nauka o Polsce na kresach zachodnich (M. Hasiński). — Wiejski Uniw. Lud. w Dalkach (E. Nowicki). — Oświata pozaszkolna a seminarja naucz. (M. Jaworska). — Nauka o Polsce na kresach wsch. — Typy bibliotek i ich koordynacja. — Z ruchu oświatowego w Polsce i zagranicą.

Płomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Wyd. Związku P. N. S. P. Nr. 21—22 (grudzień 1922): Świerszczyk i dzieci (E. Ostrowska). — Wzory do haftu (M. Kownacka). — O książkach. — Klisza do ułożenia powiastki. — W stajence betleemskiej (M. Ch.). — Matka Boska i ptaszki (Z. Leśniewska). — Zbliżska i daleka. — Szarady i łamigłówki. W dodatku **Płomyczek** dla młodszej dziatwy.

W Słoiu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców pod redakcją Stef. Sempotowskiej. Warszawa. Nr. 19—22 (październik—listopad 1922): Wybory do Sejmu. — Rzeczpospolita Lipińska (H. Bobińska). — Jak Marysia szukała prawdy (M. Librachowa). — Sąd (Z gazetki szkolnej). — Dzieci polskie na Dalekim Wschodzie. — Pieśń o dwojgu starszuchach (P. Loti). — O Sejmie i Senacie. Z gazety Naszego Domu. — Zima idzie. — Poszukiwacze skarbu.

Zapiśki bibliograficzne.

J. St. Blaike. Zarys pedagogiki opartej na polskich tradycjach wychowawczych. Lwów 1923, Nakładem Księgarni Naukowej.

W. K. Nowicki. Nauka pisania. Podręcznik metodyczny. Wyd. II. Lwów 1923. Nakładem Księgarni Naukowej.

W. Lewicki i Z. Zaklika. Kancelarja szkolna. W. III. Lwów 1923. Nakł. Księgarni Naukowej.

Dr. A. J. Mikulski. Polska książka dla kl. V. szkół powszechnych. Lwów 1922. Wyd. Zakładu Narodowego im. Ossolińskich.

J. Bataban. Dzieje Polski. Książka poglądowa dla dojrzalszej młodzieży i dorosłych. Z 266 rycinami. Wyd. IV-te. Lwów 1922. Spółka Narodowa „Odrodzenie”.

Dr. T. Siłnicki. Historia Polski. Z 9 mapami. Lwów 1922. Nakł. Księgarni Naukowej.

Z. Satorski. Samolotem do wnętrza Nowej Gwinei. Lwów 1923. Nakł. Księgarni Naukowej.

Administracja „Ruchu Pedagogicznego“ zawiadamia, że wskutek szalonego podrożenia tak papieru, jakoteż druku i opłat pocztowych jest zmuszoną podnieść prenumeratę kwart. na **1500 Mk.**

Roczniki z r. 1921 po 1000 Mk., z r. 1922 po 1600 Mk z przesyłką pocztową do nabycia w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków, Rynek 29.

Roczniki z innych lat są wyczerpane.

ROK ZAŁOŻENIA 1917.

WSZYSCY, KTÓRZY PRAGNĄ WIEDZY, PRENUMERUJĄ PRZEGLĄD ŚWIATOWY

Ilustrowany aktualny tygodnik poświęcony wiadomościom wszechstronnym.

Do każdego numeru „Przeglądu Światowego“ dołącza się bezpłatny dodatek „Ilustrowanej Encyklopedji Podręcznej“.

Redakcja i Administracja: Warszawa, ul. Sienna nr. 23.

Prenumerata w kraju (z przesyłką pocztową) roczna 30.000 Mk., półroczna 15.000 Mk., kwartalna 7.500 Mk. — Prenumerata (wraz z przesyłką pocztową) za granicę: roczna 50 fr. — 1 funt szterling, 1 dolar, półroczna: 25 fr., — $\frac{1}{2}$ funta szterl. — 2 dol.

TREŚĆ Nru 9—10:

Stanisław Tync: Nauka moralności w szkole w Polsce niepodległej przed wojną i na Zachodzie. (Dokończenie). — *Zenon Klemensiewicz:* Krytyczne uwagi o ministerjalnym programie nauki języka ojczystego w państwowych seminarjach nauczycielskich. (Dokończenie). — *Helena Witkowska:* O nauczaniu historii — zagadnienia i książki. — *Recenzje.* K. Wóycicki. Życie Polskie (*Fr. Bielak*). — A. Mickiewicz. Pan Tadeusz. Objasnili J. Bystrzycki i M. Janik (*Fr. Bielak*). — T. Czapczyński. Metodyczny rozbiór „Pana Tadeusza“ (*Fr. Bielak*). — J. Domaniewski. Pogadanki przyrodnicze dla kl. III. (*J. B.*) — St. Karczewski. Geologia i mineralogia w szkole średniej (*Dr. K. Piech*). — L. Misky. Plastyczne uzmystawianie przedmiotów (*St. Wójcik*). — Z obcych czasopism pedagogicznych (*H. W.*). — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne. — Spis rzeczy.

Prenumerata:

Na I. kwartał 1500 Mp
Zeszyt 9—10 kosztuje . . . 500 Mp

Nabyć można w Administracji „Ruchu Pedagogicznego“, Kraków, Rynek 29, II. p.

Ogłoszenia na okładce: Cała strona 50.000 Mkp. — poł. str. 25.000 Mkp. — $\frac{1}{4}$ str. 13.000 Mkp., w te k s c i e cała strona 40.000 Mkp., $\frac{1}{2}$ str. 20.000 Mkp. $\frac{1}{4}$ str. 10.000 Mkp.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. Redaktor odpowiedzialny: Władysław Sienko
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powszechnych.
Czcionkami drukarni „Sarmacja“ Kraków, ulica Grzegórzecka 30.