

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

OD REDAKCYI.

Na mocy uchwały V. Zjazdu Delegatów „Krajowego Związku Nauczycielstwa ludowego“, odbytego dnia 9. września 1911 roku w Krakowie, przystępujemy obecnie do wydawania „Ruchu pedagogicznego“, jako stałego dodatku naszego pisma. „Ruch pedagogiczny“ będzie wychodził z wyjątkiem lipca i sierpnia raz na miesiąc.

Uchwała Zjazdu Delegatów ma nadzwyczaj doniosłe znaczenie dla wychowania i ogółu nauczycielstwa w kraju naszym. W czasach, kiedy wiedza pedagogiczna, oparta na badaniach, zatacza coraz szersze kręgi, kiedy widzimy wspaniałą rozkwit literatury pedagogicznej w Anglii, Niemczech, Francyi, Stanach Zjednoczonych i t. d., kiedy w krajach cywilizowanych nurtują ożywcze prądy, zmierzające do przeprowadzenia gruntownej reformy wychowania dziecka, zgodnej ze zdobyczami nowoczesnej nauki, — jesteśmy świadkami zupełnego niemal zastoju w dziedzinie reform wychowawczych w kraju naszym. Przyczyny tego smutnego i nader szkodliwego dla rozwoju kultury polskiej objawu należy szukać głównie w obecnym ustroju wychowania publicznego, w zgubnym systemie, jaki zapanował w naszym szkolnictwie ludowym. Seminaryja nauczycielskie nie dają swoim wychowankom z powodu ustroju, nie odpowiadającego nowoczesnym wymogom pedagogicznym, ani należytego wykształcenia ogólnego, ani fachowego; z powodu braku stałych katedr pedagogiki na obu naszych uniwersytetach wykształcenie pedagogiczne nauczycieli seminaryjnych jest z reguły tak niedostateczne, że nie mogą podołać trudnemu zadaniu; ruch na polu literatury pedagogicznej jest w stosunku do Zachodu i Królestwa Polskiego w kraju naszym na ogół bardzo słaby.

Nauczycielstwo ludowe domaga się na wszystkich swych wiecach i w prasie zawodowej reformy wychowania publicznego od lat szeregu. Konieczną jest jednak rzeczą, aby reformą dokonana się wprzód w umysłach całego nauczycielstwa, aby zajęło się ono gorąco pracą pedagogiczną, stojącą na poziomie współczesnej nauki. Skoro wśród całego nauczycielstwa obudzi się żywe zainteresowanie spr-

wami wychowania, sfery oficjalne staną wobec sytuacji, która je zmusi do wprowadzenia w czyn reformy szkolnej.

Praca ta poważna i trudna—wymaga należytego przygotowania nauczycielstwa, zainteresowania się współczesnymi prądami wychowawczymi, nowoczesną literaturą pedagogiczną, słowem poważnym samokształcenia się. To będzie następnie bodźcem dla nauczycielstwa do podjęcia pracy samodzielnej, mającej na celu poznanie natury dziecka polskiego tak pod względem fizycznym jak i psychicznym.

W tej pracy, mającej dla przyszłości doniosłe znaczenie *Ruch pedagogiczny* chce być towarzyszem i doradcą nauczycielstwa. Zapomocą wydawnictwa tego pragniemy zaznajomić jak najszerze sfery nauczycielstwa z nowoczesnym ruchem pedagogicznym, z głęboką zmianą, jaka się dokonywa w wychowaniu dziecka na Zachodzie i w Królestwie Polskiem.

W piśmie naszym umieszczają będziemy artykuły z zakresu pedagogii, pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka, prace treści historycznej ze szczególnem uwzględnieniem dziejów wychowania w Polsce, informacje o ruchu na polu nowoczesnego wychowania za granicą i u nas jakoteż bibliografię czasopism i dzieł pedagogicznych. Redakcja „Ruchu pedagogicznego” pozyskała na współpracowników najwybitniejsze siły polskie, pracujące na polu pedagogiki i psychologii dziecka.

Zadaniem naszym będzie utrzymanie stałego kontaktu z pracownikami na polu wychowania w Królestwie Polskiem; wspólnymi siłami dążyć będziemy do rozbudzenia silnego ruchu pedagogicznego wśród nauczycielstwa polskiego, albowiem od twórczej pracy całego nauczycielstwa zależy przyszłość racjonalnej pedagogiki narodowej, opartej na podstawach naukowych, na ścisłej i głębokiej znajomości fizycznej i duchowej natury polskiego dziecka.

O duchu pedagogiki doświadczalnej.

Przynajmniej od początku zeszłego stulecia było zasadą znaną i uznaną, że wychowanie opierać się powinno na znajomości dziecka, a więc przedewszystkiem na psychologii. Najnowszą fazą tego stosunku jest — pedagogika doświadczalna. Zmiana, jaka się tu dokonała, polega na tem, że podczas gdy przedtem pedagogika usiłowała brać z psychologii gotowe rezultaty, obecnie bierze z niej metodę, a do potrzebnych jej rezultatów dochodzić chce sama. Spodziewać się należy — i rzeczywistość w części to już potwierdza — że stosunek w tej formie okaże się bardziej płodnym i skutecznym, uznawany bę-

dzie nie tylko teoretycznie, w zasadzie, ale przyniesie korzyści realne.

Każda z nauk tych ma cel odmienny: psychologia — teoretyczny, analityczny, oderwany, zmierza ona do wykrycia i określenia zasadniczych, ogólnych form życia duchowego, praw jego podstawowych; cel pedagogiki — konkretny, syntetyczny, chce ona poznać uwarunkowanie życia duchowego nie w prostych, sztucznie wydzielonych jego objawach, ale takiego, jakim jest w rzeczywistości, ażeby na nie mózdz w praktyce oddziaływać. Dlatego też to, co stanowi ważną zdobycz dla psychologii, jest dla pedagogiki często bez znaczenia, albo ma tylko znaczenie pośrednie, dalekie od zastosowania w rzeczywistości. W psychologii nie tylko dawniejszej ale i nowszej, eksperymentalnej, jest względnie bardzo niewiele wyników, któreby się dały zastosować w praktyce wychowawczej wogóle, lub bez znacznych zastrzeżeń. Dopóki ten stosunek pedagogiki do psychologii ograniczał się do tego, że czerpać z niej chciała gotowe dla się wskazania, żniwo jej na tem polu musiało być bardzo skąpe.

Inaczej rzezy się mają, o ile idzie o metodę. Przedmiot obu nauk, lubo z różnych stron i dla różnych celów rozważany, jest w pewnym stopniu wspólny — duchowe życie człowieka. Zatem mieć one mogą i wspólną metodę badania, i w tym kierunku jedna nauka może korzystać z postępów, czynionych przez drugą. Ale metoda psychologii dawniejszej była albo spekulatywną, opartą na rozumowaniu, albo o ile była empiryczną, posługiwała się przeważnie samoobserwacją człowieka dorosłego, i to takiego, który zdolny był właśnie naukę tworzyć. Tymczasem pedagog musiał się zawsze trzymać twardego gruntu rzeczywistości, która silniejszą była od filozoficznej spekulacji i do niej się naginać nie dawała; miał on przytem do czynienia z dzieckiem, które do samoobserwacji albo ani jest zdolne wogóle, albo nie w tym stopniu, jakiego wymaga nauka.

Ale oto w psychologii ustala się i zapanowuje eksperyment. Zrazu zastosowana tylko do elementarnych objawów psychicznych — wrażeń zmysłowych, czasu reakcy — metoda eksperymentalna w tych prostych objawach zostaje wypróbowana, rozwinięta, ujęta w reguły, stopniowo zakres jej zastosowań rozszerza się, możność i skuteczność jej stwierdzoną zostaje nie tylko dla prostych zjawisk duchowych, stojących poinkęd na granicy psychologii i fizjologii, ale i dla czynności złożonych — pamięci, uwagi, myślenia, woli i uczuć.

Zbliżenie teraz nasuwało się samo przez się i nastąpiło, a rezultatem jego jest: doświadczalna pedagogika. Jest ona metodą teoretycznej psychologii w zastosowaniu do praktycznych zadań pedagogiki. A więc np. psychofizyczne metody badania stosunku podniety i czucia znajdujemy zastosowane do badań nad rozwojem zmysłów u dziecka; metody badania zakresu

uwagi i świadomości, doświadczenia z tachistoskopem pedagogika stosuje w celu wykrycia i wyjaśnienia procesów przez które dziecko uczy się czytać, rachować, rysować; doświadczenia z tak zwanej psychologii wypowiedzeń (zeznań) bezpośrednio prowadzą do oceny różnych metod Nauki o Rzeczach, i t. p.

Ze stosunku tego łatwo wywnioskować pewien ogólny charakter pedagogiki doświadczalnej i różnicę jej od innych kierunków, które w historii wychowania występowały jako dążności nowatorskie.

Doświadczalna pedagogika nie przynosi żadnego gotowego programu reform, żadnych nowych zasad działalności wychowawczej. Ma ona charakter raczej formalny: ustanawia podstawy i kryteria dla oceny tego, co jest, jak i tego, co chce być. Niczego z góry nie odrzuca ani nie narzuca: żąda tylko ażeby poddane zostało próbie doświadczenia. Dlatego jest ona o wiele mniej agresywną i rewolucyjną, aniżeli któryś z poprzednich kierunków. Pedagoga-praktyka, który w przeciwstawieniu do „teorii“ chętnie powoływał się na swoje „doświadczenie“, nowa pedagogika bierze za słowo i mówi: I ja sobie chcę wychowanie oprzeć na doświadczeniu, różni się w gruncie rzeczy tem tylko, że ja chcę to „doświadczenie“ uczynić pełniejszym, gruntowniejszem, bardziej metodycznym. Ale i te różnice są tylko stopniowe.

Każdy praktyk zgodzi się, że nie każda jego próba metody, nauczania, środka karności i t. p. była równie udatna, dla niego samego przekonująca, że niektóre swoje „doświadczenia“ robił w warunkach bardziej pomyślnych, z rezultatami wyraźniejszymi, aniżeli inne; zgodzi się niemniej, że „doświadczenie“, które zdobył na 100 uczniach lepsze jest, niż na 10, że wogóle „doświadczenie“ jego po kilkunastu latach jest bogatsze niż po roku, że sam on więcej ufa „doświadczeniu“, które potwierdzili inni, aniżeli takiemu, które sam tylko zrobił. Otoż nowa pedagogika usiłuje owe prymitywne, samorodne „doświadczenia“, które każdy nauczyciel i wychowawca robi w szkole, pod każdym z powyższych względów udoskonalić, zbliżyć i upodobnić do doświadczenia naukowego — do eksperymentu w ściślejszem znaczeniu; dokładnie i naprzód określić warunki doświadczenia, przewidzieć i usunąć możliwe źródła błędów, zwiększyć liczbę doświadczeń, na których oprzeć się mają wnioski ogólne, umożliwić innym powtórzenie i sprawdzenie doświadczeń.

Nie przynosząc żadnej nowej doktryny wychowawczej, określonego planu i treści wychowania, pedagogika doświadczalna bynajmniej nie wyłącza i nie czyni zbitecznymi innych dążności reformatorskich, które owszem jednocześnie z nią i współzależnie występować mogą, bynajmniej z nią nie współzawodnicząc: n. p. idea szkoły jednolitej, koedukacyi, szkolnego samorządu, „szkoła pracy“ i t. p.

Tylko dziś w obliczu pedagogiki doświadczalnej każda nowa idea reformatorska w wychowaniu musi być na jedno przygotowana: minął czas pedagogicznych utopii i fantazji, nowo powstające idee reform liczyć mogą na szerszy posłuch i rozpowszechnienie o ile wprzód w mniejszym lub większym stopniu poddadzą się i przejdą próbę doświadczenia — doświadczenia metodycznego, jakie właśnie nowa pedagogika dla wychowania i nauczania obowiązującym chce uczynić.

J. Wł. Dawid.

Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego.

W ciągu wieków kulturalnego rozwoju szkoła ludowa ulegała zmianom, zależnym od rozwoju nauki i rozwoju społecznego. Tradycja pracy wychowawczej jest w Polsce bogatą: zbadać ją trzeba dla dalszej twórczości pedagogicznej, choć budować jutro będziemy z oczyma wpatrzonemi nietylko w czasy minione lecz — przedewszystkiem w potrzeby dnia dzisiejszego. Musimy poznać dokładnie nietylko martwe cyfry, lub uroczyste słowa ustaw, któremi okraszać zwykliśmy wspomnienia przeszłości, lecz przedewszystkiem związek szkolnictwa z życiem narodu, zmiany, jakim ulegało zależnie od form życia społecznego, politycznego, przyczyny stwarzające rozkwit lub rzucające się kamieniem ciężkim na drodze postępu. Wtedy jaśniejszą się stanie i dzisiejsza walka o światło. W tradycji znaleźć można i gnuśną opieszałość i czyny ofiarne: odwoływanie się do niej bezkrytyczne powiększa nieraz zamęt w poglądach na narodowy charakter szkolnictwa. Trzeba wyjaśnić sobie drogę rozwoju, wyodrębnić od przejściowych objawów (które jako przeżytki długo się nieraz utrzymują) trwałe zdobycze, co nową wciąż stwarzają tradycję, wypływającą z dawnej jako jej ciąg dalszy, doskonalszy, z nowemi potrzebami życia zgodny.

Na tem polu pozostaje jeszcze wiele do zrobienia: naukowe badania zaledwie go dotknęły. Ale to, co już znane uprzytomnić sobie trzeba, by dalej mózdz posunąć badania i w chwili dzisiejszego czynu otuchę i natchnienie czerpać z tradycji życia.

W szeregu krótkich szkiców przedstawimy ważniejsze chwile z dziejów polskiego szkolnictwa elementarnego, ukazując jego związek z całokształtem życia narodowego.

I.

Poglądy na oświatę ludu w końcu XVIII wieku i Szkoły parafialne Komisji Edukacyi Narodowej.

Wśród dążeń reformatorskich w drugiej połowie XVIII wieku, przetwarzających całe życie Polski, szerzenie oświaty

stało na pierwszym miejscu. Powtarzano nieraz: „ciemnota ro-
zumu jest szkodliwą społecznością“, „nikt nie może być sta-
tecznie wiernym w swoich powinnościach, kto ich nie zna,
niema w społeczności człowieka, któryby nie był obowiązany
starać się o przyzwoite sobie rozumu oświecenie“. Trzeba ludzi
kształcić tak, by czuli się częścią całości społecznej. Ale od roli
w tej całości, raczej — od pojmowania udziału różnych grup
społecznych w twórczości narodowej — zawisły poglądy na
zakres i cel kształcenia jednostek. Na chłopów spoglądano je-
dyńcie jako na „najpotrzebniejsze i najpożyteczniejsze rolniczej
sztuki instrumenta“ — kształcenie ich uważano za konieczne
tylko dla celów podźwignięcia rolnictwa, jedynego wedle ów-
czesnych poglądów źródła bogactwa narodowego. Treść nauk
„rolnikom przyzwoitych“ musi być zdaniem jednego z najwy-
bitniejszych pedagogów i ekonomistów ówczesnych ks. Popław-
skiego, inną niż dla szlachty. Rozprawa ks. Popławskiego, wy-
dana w r. 1774 jako odpowiedź na pytanie konkursowe (ogło-
szone w r. 1770 przez biskupa Massalskiego): „Jakie nauki
należałoby dawać kmiotkom tej tak szacowanej części społec-
zeństwa ludzkiego, a tak u nas upodłonej“ — zawiera program,
który się stał drogowskazem dla działalności edukacyjnej dłu-
gich lat dziesiątków.

„Przyzwoitość ćwiczenia umiarkowana być powinna według
przyzwoitości kondycyi“. Formować należy ludzi w tem, w czem
tak prywatnego, jako publicznego szukać mają szczęścia. Ponie-
waż cel uszczęśliwienia tych, co się rolnikami urodzili „na
tymże rolnictwie ma się kończyć“, nauczanie powinno przy-
spособić ich do przyrodzonego zawodu. Obejmować ma prócz
nauki chrześcijańskiej (połączonej z informacją o gustach i za-
bobonach) czytanie i pisanie po polsku, łatwy sposób rachunku
i roboty gospodarskie. Takie nauki — podkreśla Popławski —
nie tylko „fortunom szlacheckim szkodliwe być nie mogą, ale
owszem konieczne potrzebne i arcypożyteczne“. Szkoły po-
winny istnieć przy wszystkich kościołach parafialnych kosztem
intrał kościelnych (z przyczynieniem się kolatora, dzieci w wieku
od lat 6 do 12 przez całą zimę pobierać winny naukę, w lecie
pracować na roli. Przymus w edukacji jest zbyt ciężki — należy
tylko do niej zachęcać. Książki szkolne, ułożone przez ludzi
uczonych i biegłych w edukacji „powinny być samą potrzebą
i praktyką napełnione“.

Zdanie ks. Popławskiego o konieczności „przyzwoitego“
kształcenia wieśniaków nie było odosobnione: opinia światłej
części społeczeństwa żądała oświecania ludu. „Komisya Edu-
kacyi Narodowej“, ustanowiona „konstytucją z dnia 15 IX. 1773
dla dozoru nad edukacją narodową szlacheckiej młodzieży“
dzięki głosom tej opinii już po dniach paru rozszerzyła swój
program i ordynacją z 21 II. 1774 postanowiła założyć 2500
szkół parafialnych dla ludu. Organizacja tych szkół natrafiała

na wielkie trudności. Z funduszów publicznych wbrew zamiarom kierowniczych jednostek nic nie przeznaczono na ich utrzymanie, lecz zwrócono się do uczuć poświęcenia i dumy, polecając zakładanie szkół gorliwości obywateli, zachęcając ku temu obietnicą wdzięczności uczniów i chwały publicznej i wezwano do duchowieństwa, by „według nakazu soboru tydenckiego“ swym kosztem i staraniem szkoły utrzymywało.

Długą i staranną pracę powzięła K. E. N. dla ułożenia programu dla szkół parafialnych. Ostatecznie skryształizowany w r. 1783 program szkół parafialnych przepisywał im jako zadanie „oświecenie ludu około religii, około powinności stanu jego, około robót i przemysłu w tymże stanie“. Potrzebę oświaty uzasadnia Komisya tem, że „każdy chętniej wykona obowiązki swoje, każdy lepiej odprawi robotę i rzemiosło, kiedy jako człowiek rozumny prowadzony w nich będzie, kiedy go nauczą jako i dla czego podległym mu być należy, jako dla polspolitego i swojego dobra ma używać władz duszy i ciała, które od stwórcy odebrał“.

Towarzystwo do ksiąg elementarnych od r. 1777 niejednokrotnie obradowało nad „plantą“ elementarza, ułożenie tej książki, która zawrzeć miała całokształt materiału pouczającego dla szkół elementarnych zajmowało najwybitniejszych pedagogów. Badano wzory obce, zastanawiano się nad wskazówkami praktycznymi. Dopiero w r. 1785/6 elementarz wyszedł z druku. Najciekawszą i najważniejszą w nim częścią była „Nauka obyczajowa dla ludu osobliwie wiejskiego“, „od wszystkich w Towarzystwie pochwalona“, napisana przez najwybitniejszego z działaczy K. E. N. Ks. G. Piramowicza. Ideowo wiąże się ona z innym dziełem Piramowicza, w uzupełnieniu elementarza wyjaśniającym powinności nauczyciela. „Nauka obyczajowa“ w sposób prosty, serdeczny, zwięzły wyjaśnia powinności człowieka, rozpoczynając od obowiązków dzieci ku rodzicom, rodzinie i ziemi rodzinnej. W rozdziale o pilności w naukach Piramowicz tłumaczy zgodnie z zasadami dydaktycznymi Komisji jaką korzyść przynosi czytanie, pisanie, rachunki. Przedkłada to utylitarnie, na faktach codziennego życia. Przy wykładzie obowiązków względem siebie podane są zwięzłe, doskonałe sformułowane wskazówki, jak zachowywać ochędostwo, ochraniać zdrowie, postępować z chorymi. Jako jedna z powinności najgłówniejszych występuje zadowolenie ze swego stanu: „Bóg cię w nim postawił, tę ci drogę do twojej szczęśliwości doczesnej i wiecznej nazaczył“. Piramowicz w przyszłość prowadzi, pragnąc stan chłopski podnieść, nakazując nauczycielowi szanować go w dzieciach, ucząc chłopskich synów, że „ludzie rozsądni, panowie i królowie, idąc za światłem rozumu nigdy niższej kondycyi człkiem nie pogardzają“. Ale jakżeż inaczej wyglądają z tych nauk cele wychowania chłopca niż, przez Piramowicza, sformułowane cele wychowania narodowego wogóle.

Kształcenie nie tylko cnotliwych oświeconych ludzi, lecz i „dobrych obywateli, którzy potrafią bronić praw swych“ zostaje sprowadzone do kształtowania szczęśliwych poddanych. Zamiast przyzwyczajania w nauce moralnej do postrzegania niedostatków prawa i sposobów doskonalenia prawodawstwa — zalecone bezwzględne zadowolenie ze „stanu swego“.

Ojczyzna pokazana jest dzieciom ludu tak ciasno, że mogą ją uważać za wieś rodzinną.

Inaczej być podówczas nie mogło. Położenie chłopca, poddanego całkowicie panu włości wpływało na to, że w stosunku do ludu panowały powszechnie poglądy „absolutyzmu oświeconego“. Pisarze, włościanom najprzychylniejsi, rozpatrywali „uszcześliwienie rolnika“ przedewszystkiem z punktu widzenia interesów jego pana. Możliwość „uszcześliwienia powszechnego“ przez przysposobienie „doskonalszych rolników“ światała w Polsce tylko w tych włościach, których pan był „monarchą oświeconym“ i wzorem „Pana Podstolego“ Krasickiego uważał „dobry stan poddaństwa“ za obowiązek swój i zarazem interes własny.

Działalność oświatowa pozostawała w ścisłej zależności od reformy stosunków agrarnych. „Wprzód nim się poddanych oświecać zacznie — dowodził Krasicki — trzeba im ulżyć ciężaru jarzma, które dźwigają: jeżeli bowiem stan ich niema być polepszony, na toby się im tylko oświecenie zdało, iżby tem dotkliwiej czuli nieszczęście swoje“. Głębsi od „Pana Podstolego“ obywatele rozumieli, że przy traktowaniu kmiotka „za jedno co bydłę“, bez przywrócenia mu „zatrzymanych dotychczas kondycyi życia cywilnego“ oświata, „córa wolności“ nie znajdzie do wsi przystępu.

Wymowny przykład wpływu wolności przytacza Popławski: oto oczynszowani przez Zamoyskiego włościanie w Olszowie „własnym domysłem“ najęli bakałarza.

Wraz z przykładami reformy stosunków agrarnych w wielu „państwach“ szlacheckich rozpoczyna się — jeszcze przed ustanowieniem K. E. N. — żywa działalność oświatowa. Najwszechstronniej, najgłębiej prowadzi ją ks. Brzostowski w Pawłowie, który już w r. 1784 może być dumny, że wszyscy włościanie „czytać umieją i po części pisać.“ Duże zasługi na polu szkolnictwa kładzie duchowieństwo, biskup wileński Massalski nakazuje proboszczom zakładać szkoły elementarne, biskup płocki, Poniatowski, zachęca ku temu gorąco. Wśród obywateli ziemskich znalazły się jednostki, co zasłużyły na „koronę obywatelską“ przez zakładanie szkółek. W ostatnim dziesiątku XVIII wieku działalność na polu szkolnictwa wzmogła się dzięki Wielkiemu Sejmowi, który zalecił Komisjom porządkowym starać się najusilniej, aby przy plebaniach znajdowały się szkoły parafialne, a „dla oświecenia ciemnej prostoty poddaństwa“, aby „każda wieś chowała bakałarza dla dania przynajmniej początkowej nauki młodzieży pod dozorem plebanów“.

Czynność niektórych Komisji przyniosła rezultaty, w aktach komisji rawskiej i czerskiej spotyka się liczną wzmiankę o szkołkach, które zakładają lub zakładać mają, nieraz na kilkanaście tygodni zimowych tylko księży, nie brak wzmianki o szkołce przez gromadę utrzymywanej.

Z dokumentów Komisji Edukacji Narodowej wiadomo, że stan szkółek parafialnych był naogół opłakany. Wiele z nich istniało na papierze. W wielu przygodni, rozmaicie uposażeni nauczyciele uczyli chłopców „stanu szlacheckiego“ przygotowujących się do szkół wyższych. Przepisy Komisji najczęściej nie były zachowywane, jej elementarz nieznan. Z bólem dowodził w r. 1792 jeden z wizytatorów: nie można spodziewać się skutku oświecenia pierwiastkowego młodzi po miasteczkach i wsiach, jeśli nie będzie zdolnych, przez Komisję mianowanych nauczycieli, którzy pewni będą stałego uposażenia. Sprawdza się to do zdania: póki szkoły zostawać będą na łasce dziedzica i księdza.

Nie brak zaczątków jednolitej organizacji. Założono szkołę dla nauczycieli parafialnych, odzywały się głosy za stworzeniem na wzór pruski składki szkolnej.

Organizacja szkolnictwa ludowego miała się jednak stać dziełem epoki następnej. Wiek XVIII zostawił w spuście poczucie jej potrzeby, program i nieocenione wskazówki pedagogiczne Piramowicza. Przekazał niejeden przykład działalności rozumnej i ku zachęce niejeden objaw rozbudzenia duchowego włościan.

U schyłku Rzeczypospolitej rewolucyjne czyny Kościuszki ukazywały nowe obowiązki względem tych, którzy „żywią i bronią“. Pracy oświatowej troszczącej się dotychczas o doskonalenie „rolniczej sztuki instrumentów“ przybywa nowe zadanie: w r. 1794 poraz pierwszy głoszone: „braćia oświecajmy się wszyscy w tej głównej sprawie naszej, w sprawie narodu“.

H. Orsza.

Rzut oka na rozwój pedagogii za granicą i w Polsce.

Pedagogia czyli nauka o dziecku jest umiejętnością stosunkowo bardzo młodą, rozwój jej bowiem obserwować możemy dopiero od kilku dziesiątków lat. Pod wpływem rozkwitu nauk przyrodniczych, a w szczególności biologii i polegających głównie na eksperymencie nowych metod badania, rozwija się „nowa“ pedagogika, która w różnych krajach rozmaitemi przyjmuje nazwę.

W Ameryce ustaliła się dla nowego kierunku nazwa „pedagogiki ścisłej“, w Niemczech używa się powszechnie terminu

„eksperymentalna“, we Francji i Włoszech przyjęło termin „nowa pedagogika“, a w Belgii, Polsce i na Węgrzech „pedologia“¹⁾. W ścisłym związku z pedagogiką doświadczalną, względnie z pedologią stoi psychologia dziecka.

Pedologia w najszerszym tego słowa znaczeniu zajmuje się badaniem fizycznej i psychicznej natury dziecka, a celem jej jest oparcie wychowania na ścisłych danych, zdobytych drogą eksperymentu. W tym momencie szukać też należy zasadniczej różnicy między „nową“ pedagogiką a systemami ubiegłych wieków. Dawne systemy pedagogiczne mają przeważnie charakter spekulatywny, powstawały *a priori*, albo też opierały się na introspekcyi, na luźnych faktach, nielicznych doświadczeniach i obserwacjach życia praktycznego. Współcześni pedagogowie natomiast dążą do oparcia wychowania na wszechstronnych i systematycznych badaniach nad fizycznym i duchowym rozwojem dziecka.

Próby badań nad rozwojem władz umysłowych spotykamy jeszcze w wieku XVIII. Basedow wydawał między r. 1770 a 1780 publikacje w formie czasopisma p. t. *Paedagogische Unterhandlungen*, w których umieszczał swe obserwacje nad rozwojem dzieci. Prof. Dietrich Tiedemann z Marburga ogłosił w r. 1787 obserwacje nad swoim synem w dziele „Sposstrzeżenia nad rozwojem władz duchowych dzieci“. Podobne sposstrzeżenia zawiera praca Necker de Saussure: „Wychowanie stopniowe czyli bieg życia“. Ale prace te, jak również i późniejsze studia o dziecku, ogłoszone w połowie XIX stulecia jak „Historja rozwoju duszy dziecka“ Loebisch'a (1841) i Sigismunda „Dziecko i świat“ (1854) mimo niektórych ciekawych przyczynków do poznania duszy dziecięcej noszą jeszcze na sobie cechy dyletantyzmu.

W drugiej połowie XIX wieku wydaje filozof niemiecki Gustaw Fechner dzieło *Elemente der Psychophysik* (1860). Nazwa „psychofizyka“ utworzona przez Fechnera oznacza naukę, zajmującą się wykazaniem stosunków, jakie zachodzą między naturą fizyczną a psychiczną. Fechner stara się udowodnić, że każdy fakt, zachodzący w świecie fizycznym ma swój odpowiednik w świecie psychicznym. Pod wpływem teorii Fechnera rozpoczynają się badania nad stosunkiem czuć do podmiotów fizycznych, fizjologia staje się nauką pomocniczą psychologii, a indukcyjna metoda badania używana w naukach przyrodniczych, znajduje coraz szersze zastosowanie także w badaniach psychologicznych. Pod wpływem teorii ewolucyi rozpoczynają się badania nad pierwszymi objawami życia psychicznego u niemowląt, powstaje nowa gałąź psychologii: psychologia dziecka,

¹⁾ Niektórzy uczeni, n. p. Lay odróżniają pedagogikę eksperymentalną od pedologii, zaznaczając, że pierwsza uwzględnia przeważnie praktyczne kwestye pedagogiczne, druga zaś ma charakter więcej teoretyczny.

opierająca się podobnie jak psychologia eksperymentalna wogóle na eksperymencie, statystyce i na systematycznych obserwacjach.

Na podstawie systematycznych obserwacji opiera się wydana w r. 1878 książka „Pierwsze trzy lata dziecka“, Bernarda Perez'a, który psychologię dziecka wprowadza na tory naukowe, właściwym zaś twórcą tej umiejętności jest psycholog i fizyolog niemiecki Preyer. Dzieło jego „Dusza dziecka; obserwacje nad rozwojem człowieka w pierwszych latach życia“ (1881) jest rezultatem systematycznych badań, które autor z wielką ścisłością przeprowadził nad swym synem. Późniejsi psychologowie jak Baldwin („Rozwój duszy dziecka i rasy“) zastosowali w psychologii prawo biogenetyczne, na mocy którego rozwój umysłowy pojedynczego człowieka przedstawia w skróceniu historię rozwoju duchowego całej ludzkości.

Badania doświadczalne prowadzone na szeroką skalę rozpoczynają się od chwili, kiedy znakomity filozof i psycholog niemiecki Wilhelm Wundt założył w Lipsku pierwsze laboratorium psychologii doświadczalnej (1879). Pod wpływem badań Wundta powstaje zrazu w Stanach Zjednoczonych Półn. Ameryki, a następnie w różnych krajach europejskich tendencja, zmierzająca do wyzyskania eksperymentu psychologicznego w praktyce: w wychowaniu i nauczaniu. Doświadczenie znajduje zastosowanie w szkole; między r. 1880 a 1890 znaczna liczba pracowników, wśród nich wielu uczniów Wundta zajmuje się eksperymentalnym badaniem fizycznego i psychicznego rozwoju dziecka.

Jednym z pierwszych uczniów Wundta był Amerykanin Stanley Hall, który po powrocie do swej ojczyzny zapoczątkował nowoczesny ruch pedagogiczny, rozwijający się odtąd w Stanach Zjednoczonych tak potężnie, że wywiera wpływ na Europę.

Otrzymawszy katedrę psychologii i pedagogiki w uniwersytecie w Baltimore, założył tu Hall pierwsze w Ameryce laboratorium psychologiczne. W licznych rozprawach i specjalnem czasopiśmie, poświęconem psychologii eksperymentalnej dowodzi amerykański pedagog konieczności oparcia wychowania na systematycznych badaniach nad dziećmi i w tym celu domaga się kreowania katedr pedagogiki doświadczalnej i psychologii dziecka. Myśl jego urzeczywistniła się wkrótce; nowo założony uniwersytet Clark'a w Worcester (stan Massachusetts), którego prezydentem został Hall, staje się ogniskiem nowej pedagogiki. W uniwersytecie tym powstaje osobny wydział psychologiczno-pedagogiczny, w którym kształcą się spory zastęp przyszłych badaczy.

Faktem wielkiej doniosłości dla spopularyzowania nowych idei wychowawczych i organizacyi sił pracujących na polu pedagogiki i psychologii jest powołanie w roku 1893 do życia

„Narodowego Towarzystwa badania dzieci“. Pierwszym przewodniczącym obrano Halla. W towarzystwie tem opracowuje się zebrane zapomocą kwestyonaryuszy materiały statystyczne, odnoszące się do rozmaitych kwestyi z dziedziny fizycznego i psychicznego rozwoju dzieci, i odnośne prace towarzystwa ogłasza się w specjalnem piśmie. W kilka lat później powstaje pierwsze laboratorium pedagogiki eksperymentalnej, założone w Chicago (1899).

Nauka o dziecku, którą Amerykanin Chrisman nazwał „pedologią“ zainteresowała w pierwszym rzędzie nauczycielstwo wszelkiej kategorii. Nauczyciele amerykańscy zbierają różne dokumenta z życia dzieci (rysunki, zabawki, wyroby z drzewa, gliny i t. p.), dane statystyczne, odnoszące się do różnych kwestyi wychowania i nauczania, badają wpływ środowiska na dziecko i t. d. Hasło oparcia wychowania na ścisłych badaniach znajduje wśród nauczycielstwa gorących zwolenników i w różnych miastach amerykańskich powstają sekcyje „Narodowego Towarzystwa badania dzieci“.

Wzmagający się ruch na polu „nowej“ pedagogiki w Stanach Zjednoczonych w ostatnich dwu dziesiątkach ubiegłego stulecia wywarł silny wpływ na Europę. Na wzór amerykańskiego Towarzystwa tworzą się we wszystkich kulturalnych państwach zrzeszenia, mające na celu skierowanie wychowania młodych pokoleń na nowe tory. — C. d. n.

H. Rowid.

O „metrycznej skali inteligencji“ Alfreda Binet'a.¹⁾

Alfred Binet wraz z dr. Simonem prowadzili od lat kilku w szkołach paryskich badania nad rozpoznawaniem stopnia inteligencji dzieci szkolnych. Ułożyli oni rodzaj „metrycznej skali dla mierzenia inteligencji“ w różnych okresach życia. Jest to szereg starannie dobranych pytań, zadawanych dzieciom. Z odpowiedzi wyprowadza się wnioski, czy dane dziecko jest normalne, zapóźnione lub nad wiek rozwinięte. Praktyka kazała im wprowadzić pewne zmiany do dawniej już ułożonych pytań, tak że obecnie próby te lub t. zw. testy są następujące:

- Dla dzieci 6 letnich:
1. Ma powiedzieć, czy jest rano czy wieczór.
 2. Dać określenie zwykłego przedmiotu, wymieniając, do czego służy.
 3. Przerysować ze wzoru romb.
 4. Policzyć 13 sztuk monet jednej wartości.
 5. Wydać sąd porównawczy o dwóch rysunkach (n. p. określić, która twarz jest ładna, a która brzydka.

¹⁾ L'Année psychologique z r. 1908 i 1911.

Dla dzieci 7 letnich:

1. Pokazać prawą rękę, lewo ucho.
 2. Opisać przedmioty na obrazku.
 3. Wykonać trzy polecenia naraz.
 4. Policzyc 7 monet różnej wartości.
 5. Nazwać 4 kolory.
2. Skopiować z pamięci rysunek.
 3. Dostrzedz niedorzeczność, zawartą w zdaniach.
 4. Odpowiedziec na trudne pytania.
 5. Trzy wyrazy umieścić w 2 zdaniach.

Dla dzieci 8 letnich:

1. Porównać z pamięci dwa znane przedmioty.
 2. Liczyć wstak od 20 do 0.
 3. Wskazać, czego brak na rysunku (rysunek przedstawia n. p. człowieka bez nosa, bez ręki i t. d.).
 4. Powiedziec datę (dzień tygodnia, miesiąc, rok).
 5. Powtórzyć 5 cyfr.
1. Oprzeć się sugestji linii.
 2. Z trzech wyrazów ułożyć jedno zdanie.
 3. W ciągu minuty wymienić więcej niż 60 wyrazów.
 4. Dać definicję 3 pojęc oderwanych (n. p. miłosierdzie, sprawiedliwość, dobroć).
 5. Z 8-10 wyrazów, które tworzyły zdanie i zostały pomieszanе ułożyć zdanie pierwotne.

Dla dzieci 9 letnich:

1. Wydać resztę z korony¹⁾.
 2. Dać definicję zwykłych przedmiotów, zawierające więcej cech niż użytek przedmiotu.
 3. Nazwać 9 sztuk znanej dziecku monety (układamy pieniądze na stole tak, żeby cyfry nie były widoczne, pomieszane, n. p. po 20 h. 2 h., 1 K., 10 h. i t. d.).
 4. Wylizyc miesiące roku.
 5. Odpowiedziec na łatwe pytania n. p. co robić w razie spóźnienia się na pociąg i t. p.
1. Powtórzyć 7 cyfr.
 2. Do danego wyrazu dobrać 3 rymy.
 3. Powtórzyć zdanie, złożone z 26 sylab.
 4. Objaśnić myśl obrazka.
 5. Rozwiązać zagadkę.

Dla dzieci 15 letnich:

1. Powtórzyć 7 cyfr.
2. Do danego wyrazu dobrać 3 rymy.
3. Powtórzyć zdanie, złożone z 26 sylab.
4. Objaśnić myśl obrazka.
5. Rozwiązać zagadkę.

Dla dorosłych:

1. Zrozumieć wykrój (patrz odwracanie figur).
2. Narysować trójkąt (patrz odwracanie figur).
3. Określić różnicę między władzą króla, a prezydenta republiki.
4. Rozróżnić pojęcia abstrakcyjne.
5. Streścić myśl Herwieu'go.

Dla dzieci 10 letnich:

1. Pięć różnej wielkości przedmiotów ułożyć w porządku ich ciężaru.

Metryczna skala inteligencji Binet'a i Simona, ostatnio ogłoszona mieści po 5 prób dla każdego wieku. Skala poprzednia z r. 1908 mieściła ich po 5, 6 lub 7. Binet i Simon wprowadzili te zmiany dlatego, żeby móz dokładniej oznaczyć poziom umysłowy badanego osobnika.

Według autorów metody należy postępować w sposób następujący:

Dziecko 8 letnie odpowiedziało na wszystkie pytania, przeznaczone dla lat 6-ciu — ten wiek bierzemy więc za punkt wyjścia, pozatem, na 2 pytania dla lat 7-miu, na 3 dla 8-miu, 2 dla 9-ciu, 1 dla 10-ciu; uważamy zatem, że ma poziom umysłowy dziecka 6 letniego plus $\frac{2}{5}$ roku roku. (Każdą dobrą odpowiedź na pytania dla dzieci powyżej lat 6 uważamy za $\frac{1}{5}$ roku — w danym wypadku zebrało się więc $\frac{8}{5}$ — czyli 7-6).

¹⁾ Próba w postaci gry; dajmy dziecku koronę, kupujemy coś od niego n. p. za 20 h. i żądamy reszty.

Ten sposób obliczania pozwala operować ułamkami, jest zatem dokładniejszy, niż gdybyśmy się trzymali tytko pytań dla danego wieku przeznaczonych.

Objaśnienie pytań.

Niektóre z testów „metrycznej skali inteligencji“ wymagają bliższego objaśnienia.

Definicje. Według Bineta dzieci 4—6 letnie określają przedmioty tylko przez ich użytek np. koń? — ciągnie wóz; nóż? — to do krajania; krzesło? — to do siedzenia. U dzieci 8—9 letnich pojawiają się określenia, w których wymienione jest pojęcie ogólniejsze lub opis przedmiotu n. p. stół? — przedmiot, przy którym się je; koń? — to zwierzę, które ciągnie wozy; albo stół ma cztery nogi; wóz jest z żelaza. Dopiero od 12 roku życia dzieci dają określenia pojęć abstrakcyjnych n. p. dobroć? — to jeśli człowiek czeka, gdy mu nie mogą zapłacić; nie bije innych; sprawiedliwość? — to znaczy skazywać na karę winnych, uwalniać niewinnych.

Ścisłe rozróżnianie pojęć abstrakcyjnych n. p. próżniactwo i lenistwo, ewolucja i rewolucja — to próba dla dorosłych.

Obrazki. Jest to próba, którą zastosować można do dzieci i do osób dorosłych. Odróżnić można różne stopnie w rozumieniu i objaśnieniu obrazków. I tak dziecko 7 letnie może powiedzieć, jakie osoby widzi na obrazku i co one robią; 15 letnie ujmuje myśl, temat obrazka.

Polecenia. Przykłady: Zamknij drzwi na klucz. Weź książkę ze stołu i włóż ją do szafy. Zobacz, czy w lampie jest nafta. Polecenia dajemy wszystkie naraz, możemy je powtórzyć w krótkości, ale potem zostawiamy dziecko samemu sobie; nie podpowiadamy, co ma robić. Dziecko zapóźnione w rozwoju spełni każde polecenie z osobna, ale nie da sobie rady, gdy otrzyma ich kilka.

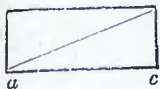
Porównywanie z pamięci. Sprawdzamy naprzód, czy dziecko zna odnośne przedmioty, a potem każemy je porównać i wymienić różnicę. N. p. ręka i noga, ptak i motyl, woda i lód, drzewo i las, koszyk i pudełko.

Powtarzanie cyfr oraz wyrazów, jest to próba pamięci. Ilość wyrazów powtórzonych zadecyduje przedewszystkiem o pamięci, dokładność jest już oznaką inteligencji; przekraczanie bowiem wyrazów wskazuje zazwyczaj na ich niezrozumienie. A. Binet przez szereg doświadczeń doszedł do przekonania, że większość dzieci trzyletnich powtarza dwie cyfry i wyrazy lub zdanie z 6 sylab, dzieci 4 letnie powtarzają 3 cyfry, 5 letnie — zdania z 10 sylab, 6 letnie — zdania z 16 wyrazów, 8 letnie powtarzają 5 cyfr, 12 letnie — 7 cyfr i zdania z 26 sylab. Późniejsze badania wskazały, że niektóre z tych prób są za trudne — więc Binet powtarzanie 5 cyfr przesuwa do lat 8-miu, 7 cyfr i zdania z 26 sylab do lat 15.

Niedorzeczności. Przykład: Wczoraj zdarzył się wypadek kolejowy, na szczęście bez poważnych następstw: liczba zabitych wynosi 48 osób.

Odwracanie figur. Arkusz papieru składamy we czworo, na jednym brzegu wycinamy mały trójkąt, którego podstawa schodzi się z brzegiem złożonego papieru. Żądamy od osoby, którą badamy, ażeby narysowała, jak wyglądać będzie taki arkusz papieru po rozłożeniu, jakie i w którym miejscu będą w nim otwory.

Bilet wizytowy przecinamy po przekątnej ab . Nie rozsuwając połówek, pokazujemy je ułożone na stole i pytamy, „jeśli dolny kawałek odwrócimy tak, iżby brzeg ac stykał się z brzegiem ab i róg c z rógiem b — jaką otrzymamy figurę? Proszę ją narysować“.



Kopiowanie rysunków z pamięci. Pokazujemy dziecku 2 rysunki o konturach (prostych np. pryzmat w przecięciu, jakąś arabeskę), pozwalamy przyglądać się im nie dłużej niż 10 sekund i każemy ją odrysować z pamięci. Przed rozpoczęciem tej próby uprzedzamy dziecko, że będą mu pokazywane rysunki, które musi skopiować, i że 10 sekund to czas bardzo krótki. Jeśli jeden rysunek jest oddany dokładnie, a drugi w przybliżeniu dokładnie, w takim razie uważamy próbę za udaną.

Sugestia linii. Bierzemy mały zeszyt o 6 stronicach. Na pierwszej kreślimy 2 linie, a i b , z których pierwsza, z lewej strony ma 4 cm długości, druga zaś, z prawej 5. Odległość pomiędzy nimi wynosi 1 centymetr. Na drugiej stronie linia z lewej strony ma 5 centymetrów, z prawej — 6, na trzeciej — 6 i td. Na trzech dalszych stronicach linie są narysowane w ten sam sposób, tylko że wszystkie są jednakowej 7 cm długości. Pokazujemy dziecku 3 pierwsze pary linii i pytamy: Która z tych 2 linii jest dłuższa? Gdy dochodzimy do 4-tej strony, zmieniamy nieznacznie pytanie i mówimy: a ta tutaj? Doświadczenie wykazało, że dzieci bardzo małe, nawet 7-letnie, spostrzegają różnicę pomiędzy pierwszymi trzema parami linii, gdy zaś dochodzimy do linii równych, dziecko znajduje się pod działaniem pewnego automatyzmu, jakgdyby rozpoczynającego się przyzwyczajenia — i jest skłonne do przypuszczenia, że i te linie są nierówne. Próba ta, dość trudna, określa, w jakim stopniu dziecko podlega sugestyi. Jeśli pierwiastek refleksyjny, oraz spostrzegawczość przeważa, to dziecko z łatwością zobaczy, że trzy dalsze pary linii są równe. Przy dwóch odpowiedziach trafnych na trzy zadane pytania uważamy, że próba wypadła pomyślnie.

Streszczenie myśli. Czytamy głośno myśl następującą, którą nazywamy zazwyczaj myślą Herwinga.

O wartości życia sądy wydawano bardzo różne. Jedni twier-

dzą, że życie jest dobre, inni, że złe. Byłoby słuszniej, nie uważać go ani za zbyt dobre, ani za zbyt złe, gdyż z jednej strony daje nam ono mniej szczęścia, niżbyśmy sobie sami życzyli, ale też z drugiej strony i nie tyle nieszczęść, ile nam życzą inni. Ta mierność życia sprawia, że jest ono sprawiedliwe, a raczej, że nie jest zupełnie niesprawiedliwe.

Treść, którą należy powtórzyć, jest następująca: „Życie nie jest ani złe, ani dobre, tylko średnie, gdyż jest gorsze od tego, czego sobie sami życzymy, lepsze zaś od tego, czego nam życzą inni. Nie chodzi tu o ścisłość wyrażań, tylko o zrozumienie myśli, nieco subtelnej. Dla oszczędzenia miłości własnej osoby, poddawanej próbie, zwracamy jej uwagę przed rozpoczęciem czytania, żeby dobrze uważała i starała się spamiętać. Jeśli więc próba wypadnie źle, w takim razie będzie się jej zdawało, że zbrakło jej uwagi, lub, że pamięć jej szwankuje, a to jest mniej przykre, niż skonstatowanie, że nie mogła zrozumieć myśli trudniejszej.

Prezydent republiki a król. Pytanie: Jakie są trzy zasadnicze różnice pomiędzy królem a prezydentem republiki? Odpowiedź: 1) Władza królewska jest zazwyczaj dziedziczna, trwa przez całe życie monarchy, król ma większą władzę niż prezydent; prezydent republiki jest obieralny; mandat jego trwa tylko pewien czas, władza jego jest mniejsza od władzy królewskiej.

Wskazówki praktyczne.

Binet w swym artykule w „L'anné psychologique“ udziela kilka ogólnych wskazówek praktycznych osobom, któreby chciały prowadzić badania jego metodą. A więc: najlepiej jest, gdy badanie odbywa się bez świadków, gdyż obecność kilku świadków wpływa na dziecko onieśmielająco, a więc obniża jego inteligencję. W żadnym zaś razie nie należy dopuszczać, ażeby świadkowie wtrącali się i chwalili lub ganili dziecko. Z dzieckiem trzeba się obchodzić delikatnie, ośmielać je, okazywać zadowolenie ze wszystkich, nawet ze złych odpowiedzi, a w żadnym razie nie nauczać, gdyż w danej chwili idzie nie o nauczenie, tylko o poznanie stopnia inteligencji. Przedmioty potrzebne do doświadczeń, należy sobie naprzód przygotować, jak również i dwa zeszyty: w jednym notować ogólne rezultaty badań w cyfrach, w drugim szczegóły, nieraz bardzo charakterystyczne dla rozwoju dziecka np. jak się uczy w szkole, z jakiej, biednej czy bogatej rodziny pochodzi, czy zdarzył się w życiu jego jakiś fakt ważniejszy, w jaki sposób dziecko skrytykowało jakieś zdanie bezsensowne, jakie były omyłki przy wyliczaniu cyfr (jeśli dziecko zamiast 1. 3. 9. 2. 7. omyli się i powie 1. 3. 8. 5. 0, to omyłka będzie o wiele mniej poważna, niż gdyby powiedziało — sądząc, że powtarza — 1. 2. 3. 4. 5. 6, czyli gdyby wyliczało cyfry w porządku naturalnym).

Niżej podana tablica streszcza wyniki badań, przeprowadzo-

nych w jednej ze szkół paryskich, przy zastosowaniu metrycznej skali inteligencji.

	Wiek dzieci				
	7 lat	8 lat	9 lat	10 lat	12 lat
Inteligencja normalna	5	9	17	9	8
Wyższa o rok	1	4	6	1	1
Wyższa o 2 lata	—	1	1	4	2
Wyższa o 3 i więcej lat	—	—	—	—	9
Niższa o rok	3	6	1	7	1
Niższa o 2 lata	1	—	—	—	4
Niższa o 3 i więcej lat	—	—	—	—	3

Poziom inteligencji dzieci a nauka szkolna:

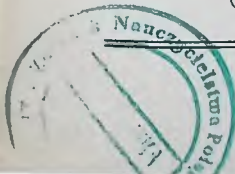
Przy badaniu dzieci szkolnych Binet zwrócił uwagę na stosunek inteligencji dziecka do jego postępów szkolnych. Tablica Nr. 2 wskazuje stosunek pomiędzy poziomem inteligencji, a sytuacją szkolną dzieci:

	Dzieci w nauce szkolnej opóźnione.	Dzieci uczące się normalnie.	Dzieci uczące się bardzo dobrze.
Inteligencja wyższa od normalnej	1	16	7
Inteligencja normalna	9	33	5
Inteligencja niższa od normalnej	14	16	—

A więc: dziecko o inteligencji wyższej rzadko kiedy bywa w nauce szkolnej opóźnione, dziecko o inteligencji poniżej normalnej, nigdy nie będzie wybitnym uczniem. Binet dochodzi do wniosku, że wbrew często wygłaszanym paradoksom, ci co są pierwsi w szkole mają wszelkie szanse po temu, żeby i w życiu zająć wybitne stanowisko.

Dr. E. W.

(Dok. nast.)



W sprawie zakładania „kółek pedagogicznych“ w Ogniskach nauczycielskich.

W myśl rezolucyi, uchwalonej na V. Zjeździe Delegatów „Kraj. Związku naucz. lud.“ tworzą się w tonie wielu „Ognisk“ z inicjatywy członków organizacji sekcye badań nad dziećmi. Między innymi zwrócili się do krakowskiej sekcji pedologicznej w sprawie udzielenia informacji co do zakładania podobnych sekcji członkowie „Ognisk“ w Jaworznie, Stryju, Tarnopolu, Tarnowie, Lwowie, Rzeszowie, Zatorze, Wiśniczu nowym, Białej i t. d.

W Białej odbyło się dnia 5. listopada 1911 w auli seminarjum naucz. liczne zebranie nauczycielstwa tamtejszego powiatu, na którym dr Kanarek z Krakowa wygłosił referat „O rozwoju pedologii za granicą i w Polsce i znaczeniu tej nauki dla wychowania“. Po referacie toczyła się ożywiona dyskusya, w której zabierali głos pp. Makuch, prezes Ogniska bialskiego, Stein, dyr. gimnazjum w Białej, p. Dzuś, prof. Bąkowski, p. Horoński i inni. Zebranie zakończyło się uchwałą członków „Ogniska“ w myśl rezolucyi powziętej na Zjeździe delegatów.

Celem rozbudzenia żywszego ruchu pedagogicznego wśród nauczycielstwa i zainteresowania jak najszerszych sfer nowymi prądami w dziedzinie wychowania byłoby pożądanem, ażeby w każdym większem „Ognisku nauczycielskiem“ powstała sekcya badań nad dziećmi. Dla oryentacyi tych członków „Ogniska“ naucz., którym nie zbywa na dobrych chęciach i którzy rozumieją konieczność głębszej i systematycznej pracy pedagogicznej, zgodnej z współczesnym stanem nauki, umieszczamy kilka uwag i wskazówek natury praktycznej w sprawie zakładania „kółek pedagogicznych“.

Celem zapoznania członków z nowoczesnymi prądami w dziedzinie wychowania należy przygotować należycie opracowany odczyt o rozwoju współczesnej pedagogiki, w szczególności psychologii dziecka i pedagogiki doświadczalnej, i wykazać jakie znaczenie mają nowe te kierunki dla pracy nauczycielskiej.

W katalogu sekcji pedologicznej w Krakowie znajdzie referent wyszczególnione dzieła, z których mógłby korzystać przy opracowaniu wspomnianego odczytu. Katalog taki może na żądanie otrzymać każde „Ognisko“.

Po uchwaleniu odpowiedniej rezolucyi i drobnej wkładki na cele Kółka (n. p. 20 h. miesięcznie) należy rozpocząć przede wszystkim pracę w kierunku samokształcenia się.

W tym celu nieodzowną jest biblioteka i czytelnia czasopism, zaopatrzona w dzieła i pisma z zakresu pedagogiki eksperymentalnej, psychologii dziecka i pedologii. Dzieła wyszcze-

gólnione we wspomnianym katalogu wartości kilkuset koron, sprowadziła za pośrednictwem księgarni Gebethnera i Ski w Krakowie sekcya i spłaca je ratami. (Księgarnia daje 10—15% opustu.

Kilka Ognisk sąsiadujących ze sobą mogłoby założyć wspólnymi siłami wędrowną biblioteczkę pedagogiczną. W katalogu sekcji krakowskiego „Ogniska naucz.“ są wyszczególnione dzieła, w któreby przedewszystkiem należało zaopatrzyć bibliotekę.

Przynajmniej raz na miesiąc należałoby urządzać odczyty i pogadanki na podstawie przeczytanych dzieł i własnych spostrzeżeń. Takie tematy, jak o szkołach nowego typu, o rozmaitych metodach badania inteligencji, o dzieciach opóźnionych w rozwoju umysłowym i o specjalnych klasach, względnie szkołach dla anormalnych, o badaniu zmęczenia w szkole, o znaczeniu modelowania z gliny lub plastyliny, o lenistwie w świetle współczesnych badań i t. p. zainteresowałyby niezawodnie szerokie koła nauczycielskie.

Studia takie będą następnie bodźcem dla podjęcia samodzielnych prób i prac celem głębszego poznania fizycznej i psychicznej natury dziecka polskiego, a temsamem do oparcia wychowania i nauczania na racjonalnych podstawach naukowych.

H. R.

Z ruchu pedagogicznego w Polsce i za granicą.

Kurs pedologii. We Lwowie odbył się we wrześniu 1911 staraniem tamtejszego Towarzystwa pedologicznego kurs nauki o dziecku. Prelegentka dr Józefa Joteykówna, kierowniczka pracowni psycho-fizyologicznej w Uniwersytecie brukselskim, wygłosiła wobec nadzwyczaj licznego audytorjum, złożonego głównie z nauczycielstwa lwowskiego ośm wykładów dwugodzinnych, w których omówiła historyczny rozwój nowego kierunku w pedagogii i zapoznała słuchaczy z rozmaitemi metodami badania rozwoju fizycznego, zmysłów, pamięci, uwagi, inteligencji; przedstawiła znaczenie antropometrii i ambidekstryi dla wychowania szkolnego. Wykłady dra Joteykówny wyda Tow. pedol. we Lwowie własnym nakładem.

Z Polskiego Towarzystwa badań nad dziećmi w Warszawie. Na I. zebraniu powakacyjnem Towarzystwa uchwalono utworzenie funduszu wydawniczego im. Edmunda Bogdanowicza, przeznaczonego na wydawnictwa treści pedologicznej. Ś. p. Bogdanowicz był jednym z założycieli i jednym z najwybitniejszych pracowników Towarzystwa badań nad dziećmi. (Wychowanie w domu i szkole, IV. z 9.) Tow. wychowania przedszkolnego w Warszawie urządza cykl odczytów p. t. Umysłowość dziecka, obejmujących następujące tematy: 1. myślenie, 2. uwaga, 3. pamięć, 4. wyobraźnia, 5. twórczość. Pierwszy odczyt wygłosił prof. Messowicz 17. list. z. r. W serji odczytów Pol. Tow. badań nad dziećmi dr Brodziński wygłosił rzecz p. t. Różne typy dzieci nienormalnych. (Muzeum II. 5).

Z Sekcji pedologicznej „Ogniska naucz.“ w Krakowie. Począwszy od 3. listopada 1911 odbywa się w Krakowie kurs pedologii urządzony staraniem sekcji „Ogniska naucz.“ oraz sekcji pedagogicznej Tow. naucz. szkół wyższych. Znany psycholog i pedagog polski p. J. Wł. Dawid wy-

kładła w Uniwersytecie Jagiellońskim o doświadczalnych podstawach pedagogiki, zaznajamiając słuchaczy z rozwojem współczesnej psychologii dziecka, pedagogiki eksperymentalnej, z różnymi metodami badania władz fizycznych i umysłowych. Wykłady odbywają się wobec bardzo licznego audytorium, złożonego nie tylko z nauczycielstwa szkół średnich i ludowych, ale i z osób z poza sfer nauczycielskich.

Po ukończonym kursie, który potrwa do 21. stycznia urządzone będą pod kierownictwem p. Dawida konwersatorya pedagogiczne.

„Wykłady Doświadczalne podstawy pedagogiki“ wyda sekcyą drukiem w bieżącym roku, aby umożliwić jak najszerszym sferom nauczycielskim zaznajomienie się z nowymi kierunkami w pedagogice.

Z Francyi. Alfred Binet, znakomity psycholog francuski, umarł w październiku z. r. w Paryżu w 54 roku życia. Binet, którego dwa dzieła przetłomaczone zostały na język polski, jak „Nowoczesne pojęcia o dzieciach“ i „Dusza i ciało“ położył największe zasługi około rozwoju pedagogiki eksperymentalnej we Francyi.

W Instytucie psychologicznym Tow. naucz. w Lipsku rozpoczął się 27. list. z. r. kurs pedagogiki i psychologii eksperymentalnej, który potrwa do końca lutego b. r. Pod kierunkiem prof. uniwersytetu dra Brahna odbywają się obok wykładów teoretycznych ćwiczenia w praktycznym zastosowaniu ważniejszych przyrządów i aparatów, służących do badań psychologicznych. (Zeitschrift f. Kinderforschung XVII, 1).

Stała katedra pedagogiki utworzona zostanie w uniwersytecie w Monachium, na co bawarskie ministerstwo oświaty wstawiło już odpowiednią kwotę do budżetu na r. 1912/13.

Laboratorium psychologii pedagogicznej powstało w r. 1910 w Barcelonie, utworzone przy tamtejszem Muzeum pedagogiki eksperymentalnej.

Godne naśladowania. W Norwegii otrzymało w b. roku szkolnym 53 nauczycieli i nauczycielek stypendya naukowe na odbycie studyów nad rozwojem szkolnictwa krajowego i zagranicznego.

Międzynarodowe biuro Związków nauczycielskich, utworzone w r. 1905 w Leoduyi obejmuje dotąd 18 organizacyi nauczycielskich, liczących około 403 tysięcy nauczycieli. Instytucya ta zajmuje się statystykiem opracowaniem kwestyi odnoszących się do szkolnictwa ludowego i nauczycielstwa różnych krajów, wydaje roczniki, gromadzi akta i czasopisma, wydawane przez związki naucz., urzęda co 5 lat międzynarodowe kongresy pedagogiczne i utrzymuje własne biuro wywiadowcze w sprawach szkolnych. Doroczne Zjazdy delegatów Międz. biura odbyły się dotąd w Paryżu, Londynie, Pradze, a ostatni w roku 1911 w Berlinie. (Zeitschrift. f. päd. Psych. u. exp. Päd. XII. 10).

IV. międzynarodowy kongres wychowania fizycznego odbędzie się w Rzymie od 12—14 kwietnia b. r. Rozpatrywane będą na nim sprawy: 1) organizacya wychowania fizycznego ze stanowiska potrzeb przygotowania do służby wojskowej; 2) metody racjonalnego wychowania fizycznego w szkołach, tudzież ich stosunek do charakteru narodowego; 3) wartość sportów w wych. fiz.; 4) wych. fiz. kobiety w związku z rolą jej w rodzinie i społeczeństwie; 5) gimnastyka oddechowa i śpiew chórally w szkole; 6) szkoły na świeżem powietrzu; jakie ćwiczenia należy polecać w celu zapobiegania gruźlicy. (L'Ed. Mod.).

Przegląd czasopism.

A. Z prasy polskiej.

„Wychowanie w domu i szkole“. IV. 10. Autor artykułu „O pracy poważnej“ L. Z. zaznacza, że ideały t. j. cele ludzkości nie ulegają tak łatwo ewolucyi, są stałsze w przeciwieństwie do dróg czyli metod, któremi dążymy

do ich zrealizowania. Całą wartością społeczną człowieka, treścią jego charakteru jest umiejętność działania dla osiągnięcia celów. Wszelka organizacja w łonie społeczeństwa, a więc i szkoła, winna przyuczać ludzi do poważnej, metodycznej pracy.

Następnie wykazuje autor zgubne działanie tych instytucji, w których zamiast pracy poważnej daje się tylko jej pozory, szumny frazes i błagę. W najlepszym zaś razie bywa u nas tak, że cała masa członków organizacji pozostaje bierną z lenistwa, z braku poczucia obowiązku pracy społecznej. Skutkiem tego wszystkie instytucje u nas kuleją, a ludzie dobrej woli, którzy zwykle pracują za dziesięć, zeszarpią się w końcu i zniechęcą. Takie małe poczucie obowiązku pracy poza zarobkowej dla społeczeństwa jest u nas przerażającym objawem i smutną wróżą przyszłość społeczeństwa.

Wyrobienie poczucia odpowiedzialności jednostki za dobro publiczne, czynny, społeczny patriotyzm ma na celu instytucja „Scouting”, wprowadzona przez Powella w Anglii, której to instytucji wychowawcze znaczenie omawia w następnym artykule X. dr K. Lutosławski i z radością wita powstanie u nas, we Lwowie drużyn skautów. Drużyna musi mieć pewne cechy wojskowe jak karność, sprawność, dzielność, poczucie solidarności, przyzwyczajając się ma do czynów realnych i spełniać wspólną, karną pracą wspólne cele, dążąc do podniesienia społeczeństwa.

Kto wie, czy nie jesteśmy teraz na najwłaściwszej drodze do odrodzenia społecznego.

Powell powiedział: „Dopóty nie można będzie uważać społeczeństwa za moralne, dopóki będzie znaczna liczba ludzi, którzy wołają przyglądać się, jak inni pracują za siebie i za nich i na tych innych zwalają swoją część obowiązków społecznych”.

W art. „Z ruchu pedagogicznego” podaje A. Szcycówna wyniki badań nauczyciela seminarium w Kaiserlautern w sprawie układania „rozkładu godzin”. Badania nie rozstrzygnęły ostatecznie kwestyi układania planów, choć wydaje się już dowiedzionem, że zwłaszcza w klasach niższych lepiej mieć wyznaczone lekcje dzień po dniu, bo wpływ powtórzenia jest tem silniejszy, im ono nastąpiło prędzej po pierwszej próbie.

P. K. Ostachiewiczowa pisze o znaczeniu posiadania własnych pieniędzy przez dzieci, p. A. Grudzińska o zabawkach wskazując, że z wyjątkiem dopiero zabawki wyrabiały, co pobudza ich popęd do zajęcia i twórczości.

„Wolna Szkoła”. (I., 11 i 12.). W artykule wstępnym „Nasz program” podnosi autor z naciskiem konieczność nie połowicznej reformy ale gruntownej przebudowy szkoły, poczynając od podstaw. Szkoła, która ma wychować wolnego człowieka — twórcę, ma być wolną od wszelkich wpływów tak państwa jak kościoła i partii politycznych, ma być szkołą życia, szkołą pracy. W artykule „Walka nauczycielstwa ludowego o byt” zaznacza autor, że nawet te sfery społeczne, które stały zdala od nauczycielskiego ruchu lub mu tendencyjnie przeszkadzały, zrozumiały dziś, że nie jest to walka tylko „o chleb i brzech”, ale zarazem kwestya należytego rozwoju lub jeszcze większego upadku naszego szkolnictwa; liche bowiem uposażenie nauczycieli powoduje także między innymi liczne emigracje najlepszych sił zawodowych. Dr Z. Leser pisze o wolnych gminach w Austrii, Stg. dokończenie sprawozdania z pierwszego międzynarodowego kongresu pedagogicznego. „O potrzebie bibliotek ruchomych dla nauczycieli ludowych” pisze M. Orsetti, poczem następuje Pokłosie pedagogiczne i Przegląd.

„Szkoła”. (XLIV, 11). W artykule „Zawód wychowawczy” autor Wł. rozwinął na podstawie poglądów Foerstera myśl, że kto chce kształcić charakter drugich, musi sam być człowiekiem niezłomnego charakteru. J. C. pisze o silnym wpływie, jaki wywiera poezya Konopnickiej na nauczyciel wychowawcę. (Marya Konopnicka jako wychowawczyni wychowawców). Następują między innymi wykłady pedagogii dra Józefy Jotekówny, w streszczeniu, dokończenie sprawozdania z wystawy higienicznej w Dreźnie (Doleżan); Jan Magiera daje sprawozdanie z ruchu pedagogicznego

w Chorwacyi na podstawie osobistej obserwacji (o muzeum szkolnem w Zagrzebiu i opiece nad dziećmi umysłowo i moralnie zaniedbanemi).

„Muzeum“ (XXVII, t. II. 5). Wartykule wstępnym p. t. „Groźne położenie“ rozpatruje autor kwestyę suplencką w Galicyi. B. Sławomirski podaje kilka cennych wskazówek metodycznych odnośnie do nauczania geografii w niższych klasach szkół średnich. Następują recenzye dzieł i książek dla młodzieży, sprawozdania z prasy pedagogicznej, wiadomości bieżące i bibliograficzne.

B. Z prasy francuskiej.

„Revue psychologique“ (Przegląd psychologiczny, Bruksela, redaktorka dr J. Joteyko) z ostatniego kwartału przedstawia nam częściowy dorobek ostatniego kongresu pedagogii, a więc mowy wstępu p. Jacqmain, Decroly'ego i p. Joteyko, które wykazują znaczenie pedagogii i związek jej z psychologią, oraz postępy jej, przedewszystkiem w Belgii. Z nadesłanych na kongres prac drukowany wyjątek Bechterewa określa znaczenie życia narodów i grup społecznych na psychologię jednostek, p. Marya Dunin-Sulgustowska, kierowniczka pierwszej szkoły słoju w Warszawie, uwydatnia wpływ moralny zajęć praktycznych na wolę i umysł dziecka. Urywek z dłuższej pracy p. Joteyko, drukowanej już w zeszycie pierwszym r. 1911, zajmuje się stanami półświadomymi naszego ja, roztargnieniem i prawami zacierania się wrażeń pamięciowych.

„Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant“ (Paryż Alcan) poświęca bolesne wspomnienie nieodżałowanej pamięci kierownikowi instytutu psychologicznego w Paryżu — Binetowi. Zresztą, jak zwykle, przedstawia praktyczny materiał doświadczeń przeprowadzonych w szkołach. Testy Bineta sprawdzane na dzieciach sfer ubogich i zamożnych okazały, że te ostatnie, o ile przewyższają rozwojem dzieci biedne, o tyle nie dorównują im w praktyczności. Nauczycielki: Mdlle Prudhommeaux i Mdlle Maquin podały swym uczennicom do opisu przedmioty, jedna w celu przekonania się o sile spostrzegawczej, druga, by zbadać różnicę między uwagą dowolną, a skierowaną na jakiś przedmiot. Obydwie podnoszą dodatnie strony tego rodzaju ćwiczeń, bo dziecko przyzwyczajają do samodzielnego, ścisłego myślenia, a nauczycielkę zaznajamia z umysłem dzieci. Ankieta nad pierwszymi wspomnieniami, przeprowadzona w seminarjum przez M. Géhin, wykazała, że najczęściej wrażeń silnych udzielał wzrok, w połączeniu z osobistym uczuciem radości lub bólu, mniej było wspomnień o podkładzie altruistycznym, a najmniej połączonych z aktem woli.

W zeszycie ostatnim „Société libre“ z listopada porusza Claperède pytanie, w jaki sposób naukę uczynić przyjemną i pociągającą, Dreufluss, jak leczyć kłamstwo u dzieci — odpowiedź brzmi, że prawe postępowanie osiągnie się przez pilnowanie dokładności w pracy i uwagi, a kłamstwo usunie się przez odstrasżające przykłady. O typach dzieci upośledzonych pisze Roguet. W bibliografii sprawozdanie ze szkół ludowych angielskich, opartych na obserwacji przyrody wprost, nie za pośrednictwem obrazów lub okazów.

Dr. Z. S.

C. Z prasy niemieckiej.

„Zeitschrift für päd. Psychologie und experimentell Pädagogik“ (XII, 11).

Dr H. Gaudig w artykule „Szkoła pracy jako szkoła zreformowana“ rozpatruje jedną z najżywotniejszych kwestyi pedagogicznych. Idea „szkoły pracy“, dotąd jeszcze nieskrystalizowana jest przedmiotem ciekawych rozpraw w prasie niemieckiej i dyskusji na kongresach pedagogicznych. Różne zapatrywania na tę kwestyę skupiły się około zasadniczych poglądów na „szkołę pracy“ dwóch wybitnych przedstawicieli reformy szkolnictwa w Niemczech: prof. uniw. Gaudiga i radcy szkolnego dr Kerschensteinera, znanego organizatora szkolnictwa ludowego w Bawarii.

W artykule wstępnym pod powyższym tytułem rozwija dr Gaudig

swój pogląd na istotę „szkoły pracy” i pod tym względem zajmuje stanowisko zupełnie odmienne od Kerschensteinera. U ostatniego celem wychowania jest wykształcenie pożytecznych obywateli państwa (staatsbürgerliche Erziehung), a głównym środkiem, wiodącym do tego celu wprowadzenie do programu nauki systematycznego nauczania pracy ręcznej.

Zdaniem Gaudiga zaś ostatecznym celem szkoły jest wychowanie osobowości Persönlichkeitserziehung), a środkiem jest tu samodzielna praca ucznia w najszerszym tego słowa znaczeniu. Z tego też względu uznaje doniosłość prac ręcznych, jako wyższej formy poglądu; zastrzega się jednak przeciw nadaniu szkole elementarnej i średniej charakteru szkoły zawodowej. Nie są wykładową winna być izba szkolna, jeno warsztatem. Zasada „pracy w szkole” dotyczy wszystkich przedmiotów. W szkole pracy wychowanek jest jednostką działającą, a nie bierną; metoda, stosowana tu budzi w młodzieży energię, wytrwałość i władzę decydowania, poczucie odpowiedzialności i samokrytykę.

O. Schreiber umieścił sprawozdanie z I. kongresu niem. w sprawie kształcenia młodzieży i nauki o dziecku, który się odbył w Dreźnie od 6—8 października 1911 — staraniem „Związku reformy szkolnej” (Bund für Schulreform).

Obok referatów Gaudiga i Kerschensteinera „o szkole pracy” omawiane były tematy: problem inteligencji a szkoła (ref. Stern i Meumann), psychologiczne podstawy systemu manheimskiego, specjalne klasy dla wybitnie uzdolnionych, minimalny i normalny plan nauki, wreszcie na wielkim zgromadzeniu publicznym wygłosili Meumann, Cordsen i Gertruda Bäumer referat „ekonomia naszego życia duchowego a szkoła”.

Dr F. Kemsies rozpatruje „wykroczenia uczniów i kary szkolne” na podstawie statystyki (c. d. i ocenia je ze stanowiska psychologicznego i higienicznego. Zebrane na podstawie dzienników kary szkolne grupuje w odpowiednich tabelach statystycznych. Dr Dück zajmuje się kwestyą sugestyi, jaką wywiera osoba nauczyciela na uczniów i ilustruje swe wywody przykładami, zaczerpniętymi z osobistego doświadczenia. Dr Hüther w artykule „Wola inteligencya i zmysł logiczny” rozpatruje wzajemny stosunek tych trzech funkcji psychicznych. Wiadomości i recenzje najnowszych dzieł treści pedagogicznej i psychologicznej zamykają zeszyt.

„Zeitschrift für Kinderforschung“ (XVII, 3). Artykuł Trüpera „Plan szkolny i nauka o dziecku” jest przeważnie polemiką autora z Kerschensteinerem odnośnie do pojęcia „szkoły pracy” z okazji referatów, wygłoszonych na kongresie drezdeńskim. Lehmann krytykuje w artykule „szkoła pomocnicza na międzynarodowej wystawie higienicznej w Dreźnie 1911” nieudane urządzenie działu szkół dla anormalnych dzieci na tej wystawie. Zeszyt zawiera nadto artykuły p. t. „Opieka nad dziećmi umysłowo upośledzonymi w Stanach Zjednoczonych”, „w sprawie postępowania z młodocianymi przestępcami”, sprawozdania z VIII. konferencji odbytej w maju 1911 w Bernie (szwajc.) w sprawie wychowania umysłowo upośledzonych, z II. Zjazdu „Towarzystwa pedagogiki szkół wyższych” w Monachium, z działalności austr. Tow. badań nad dziećmi, wreszcie przegląd prasy pedagogicznej.

H. R.

Zapiski bibliograficzne.

a) Dzieła w języku polskim.

- J. Wł. Dawid: Inteligencya, wola i zdolność do pracy, Warszawa 1911.
E. Wende i Sp. Str. XVI. + 591. K. 9-30.
F. Jaros: Badania psychometryczne w szkole. Warszawa 1911. Odbitka z Nowych Torów.
Dr. R. Radziwiłowicz: Zagadnienia psychologii. Spółka nakł. „Książka” Kraków 1911. K. 3.

- Wierzbowski Teodor: Komisya edukacji narodowej 1773—1794. Monografia historyczna. Warszawa 1911. Wende i Sp. 1:20 rb.
- Gustaw le Bon: Psychologia wychowania. Przełożyła Iza Moszczeńska. Warszawa 1911. Geb. i Wolf. rb. 1:10.
- Dr Fr. W. Foerster: Wychowanie człowieka. Książka dla rodziców, nauczycieli i kapłanów. Zeszyt 1.—III. do str. 240. Warszawa 1911. Gebethner i Wolf. Zeszyt K 1.
- Szczański Józef: Co nam daje szkoła polska, a czego od nas wymaga? Studium społeczne. Warszawa 1912. Gebethner i Wolf. Kop. 20.
- Metoda E. Jaque-Daleroze'a. Z 4 rycinami. Przedmowa T. Micińskiego. Warszawa 1912. Kop. 40.
- M. Mazanowski: Szkice pedagogiczne. Serya I. Kraków 1912. Księgarnia Krzyżanowskiego.
- Dr Jan Górski: Świadomość jaźni. Uwagi psychologiczne. Kraków 1912. Gebethner i Sp. K. 3.
- Alfred Binet: Dusza i ciało, przełożyła W. Bruner. Polskie Tow. nakł. Lwów 1912. K. 4:50.
- Mary Everest Bvole: Przygotowanie dziecka do wiedzy ścisłej. Z angielskiego przełożyła M. Sadzewiczowa. Kraków. Gebethner i Sp.
- Bert Paweł: Kurs elementarny nauk przyrodniczych. Rok I. dla dzieci od 7 do 10 lat. Z 19 wyd. oryginału przełożyła A. Kratzer. Wyd. II. Warszawa 1912. Gebethner i Wolf. Kop. 50.

b) Dzieła w językach obcych:

- Dr K. Heilmann: Leitfaden der Pädagogik für Lehrer u. Lehrerinnenseminare. I. Psychologie u. Logik. Berlin 1911. Union, Zweigniederlassung. M. 1:40.
- Fr. Paulsen: Pädagogik. Stuttgart-Berlin 1911. Cotta.
- Dr. A. Stadler: Philosophische Pädagogik. Leipzig 1911. Voigtländer. M. 4.
- Wilhelm Wundt: Einführung in die Psychologie. Leipzig 1911. Voigtländer. M. 2.
- Dr. M. John: Psychologie als Grundwissenschaft der Pädagogik. Leipzig 1911. M. 8.
- F. Lorentz: Über Resultate der modernen Ermüpfungsforschung und ihre Anwendung in der Schulhygiene. Leipzig 1911. M. 1.
- E. Meumann: Vorlesungen zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen. I. Bd. II. Aufl. Leipzig 1911. M. 9.
- W. Wetckamp: Selbstaestätigung und Schaffensfreude in Erziehung und Unterricht. Leipzig 1912. M. 2.
- O. Lipmann und William Stern: Forschung und Unterricht in der Jugendkunde I. T. Leipzig 1912. M. 1:20
- M. Kostyleff: La crise de la psychologie expérimental; le present et l'avenir. Paris 1911. Alcan.
- F. Buisson: Nouveau dictionnaire de pédagogie. Paris 1911.
- L'Année psychologique, publiée par A. Binet. XVII. année. Paris 1911. Masson. fr. 15.

TRĘŚĆ DODATKU: Od Redakcyi. — J. Wł. Dawid: O duchu pedagogiki doświadczalnej. — H. Orsza: Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego. — H. Rowid: Rzut oka na rozwój pedagogii za granicą i w Polsce. — Dr. E. W.: O „metrycznej skali inteligencji“ Alfreda Binet'a. — H. R.: W sprawie zakładania „Kółek pedagogicznych“ w Ogniskach nauczycielskich. — Z Ruchu pedagogicznego w Polsce i zagranicą. — Przegląd czasopism. — Zapiski bibliograficzne.
