

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNY DODATEK

DO „GŁOSU NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO“.

O duszy nauczycielstwa.

III.

O wartościach moralnych i celach mówi etyka. Ale etyka, która tu ma zastosowanie, nauczyć się nie można — jak psychologii i metodyki. Jest to etyka, którą każdy musi sam dla siebie stworzyć, przeżyć ją i — nią żyć.

Zgadamy się wszyscy, że szkoła powinna przygotowywać do życia. Ale — do jakiego życia? Czyli: jak żyć się powinno? To znaczy dla nauczyciela: jak ja żyć powinienem? co ma być celem, wartością mojego życia? — Od tego zależy, jakie życie potrafi w uczniu swym zbudzić, i do jakiego zdolny będzie go przygotować.

Za główną wartość i cel życia przyjąwszy można przyjemność, użycie, szczęście. Na zasadzie tej opierano systematy etyczno-filozoficzne, cel ten przyświecał niejednemu życiu jednostkowemu. Jednakże z systematów tych żaden nie ostał się wobec krytyki, nie wytrzymał próby doświadczenia. Doświadczenie to pokazuje także, że życie jednostki, którego zasadą była przyjemność i użycie, okazuje się zawsze chybnym, znajduje zaprzeczenie samo w sobie i kończy się moralnym bankructwem. Inaczej być nie może. Życie, zasadzające się na biernym użyciu, prędzej czy później wpada w próżnię, pustkę, związane z warunkami zewnętrznymi, w części znacznej niezależnymi od nas, jak materyalne posiadanie, zdrowie, świeżość zmysłów, ze zmianą warunków tych traci podstawę. Życie ma wartość trwałą przez to i o tyle, o ile je tworzymy sami, o ile w pewnym stopniu stajemy poza niem, wznosimy się nad nie, takie jakie jest samo przez się, przy działaniu sił naturalnych, fizycznych, organicznych. Ale to znaczy, że życie takie musi zawierać pierwiastek wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc przykrości, cierpienia. I to w warunkach nawet najpomyślniejszych zewnętrznie. Rozpatrując z energetycznego punktu widzenia różne formy życia psychicznego, stwierdzamy, że wysiłek, trudność, przymus, wyrzekanie się, cierpienie przedstawia większą ilość pracy albo energii na równi z wszelkimi twórczymi aktami umysłu, jak abstrahowanie, tworzenie syntez, wynajdy-

wanie, — stoją one wyżej na skali energetycznej, aniżeli stany bierno, odbiorcze, łatwość, przyjemność. Z wysiłku, przymusu, wyrzeczenia się, a więc z przykrości i cierpienia, rodziły się wszystkie wielkie dzieła myśli, sztuki, religii; z cierpienia krwi ludzkiej wyrastało wszędzie drzewo wolności; przez wysiłek, przymus, wyrzekanie się, powstawały i żyły narody i państwa, ginęły — gdy zanikała w nich zdolność wysiłku, pokonywania trudności, przymusu, a miejsce ich zajmowało bierne użycie, przyjemność i łatwość działania. Niema i nie było w ludzkości nic wielkiego, co nie byłoby przesiąknięte cierpieniem, wysiłkiem, wyrzeczeniem się.

A więc pierwiastek ten z góry pomieścić musimy w rachunku życia, do którego ma przygotowywać wychowanie. Ale to znaczy — wiemy już — że pierwiastek ten mieć musi nauczyciel w swoim życiu, odnaleźć go lub stworzyć we własnej duszy.

Jest to właśnie zadanie zdobycia, stworzenia w sobie nowego życia, życia duchowego.

Człowiek tkwi w naturze. Ale o ile w niej pozostaje cały — ginie, ztraca się jako człowiek. Staje przed nim problemat: być albo nie być, jako człowiek, jako istota duchowa. Ażeby niezależnie się i zapanować nad swem istnieniem zwierzęcem, naturalnym, musi zacząć istnieć na jakiejś innej płaszczyźnie bytu, zacząć żyć życiem trwalszem, bardziej rzeczywistym, aniżeli życie zmysłowe. I zadanie to spełnia w sferze poznania i w sferze działania. Wrażeniom, których dostarczają zmysły, zmiennym, przemijającym i sprzecznym, przeciwstawia trwałe pojęcia, idee, prawidłowość przyczyn i skutków. Zadaniem niekończącym się nigdy jest tu z chaosu wyprowadzić przyczynowo uwarunkowany porządek. Analogiczmem w sferze moralnej zadaniem jest wyjść poza chaos instynktów, wzruszeń, pożądań, przeciwstawić im rozumną, moralną wolę, mechanizmy przyrody uczynić narzędziem, środkiem urzeczywistniania tej woli i wystawianych przez nią celów, a za przedmiot i treść celów tych przyjąć nie to, co jest potrzebą i dobrem zmysłów, co niesie w sobie od początku zarodek przesyty, sprzeczności i śmierci, co zamyka nas w sobie i każe żyć tylko dla siebie, co dzieli nas od innych i od wyższej poza nami istniejącej rzeczywistości, — ale to, co jest dobrem zawsze trwałem, zgodnem z sobą, poza warunkami czasu i miejsca byt swój mającym, będącym dobrem nie tylko dla nas, ale i dla innych, przez które przeto z innymi jednoczyć się możemy, żyć także ich życiem, życiem wielkiej całości, a więc nieskończenie pełniejszym i bogatszym, a nie przemijającym — życiem wiecznem.

Jedno i drugie zadanie — poznawczo-praktyczne i moralne — człowiek podejmuje i spełnić jest zdolny tylko dzięki mocom innego porządku, które w nim tkwią i przez niego działają, porządku poza zmysłowego. Czuje on potrzebę, pragnie

i tęskni do wzniesienia się, niezależnienia od porządku zmysłowego, dlatego właśnie, że moce owe w sobie przeczuwa, że ich działania doświadczą, i że może je zastosować. Bo i jakże mógłby człowiek odczuwać swą słabość, niedostateczność, znikomość, gdyby w nim nie było czegoś wielkiego, doskonałego, wiecznego? Moce te to w sferze intelektualnej — potrzeba jedności, trwałego bytu, przyczynowej prawidłowości, w sferze duchowej — to prawo moralne, ideał, sumienie.

Ale świadomość moralna nie może pozostać subiektywnym przeżyciem, wzruszeniem, pojęciową koncepcją. Tkwi w niej konieczność realizacyi, nieprzeparta potrzeba czynu. Tak jak przez przeciwstawienie się chaosowi wrażeń zmysłowych, umysł musi w pewien sposób, pewnymi kategorjami myśleć świat, tak z chwilą gdy poprzez instynkty i pożądania przemówi w nim świadomość przeznaczenia i obowiązku, musi on w pewien sposób czynny na świat reagować, według pewnych norm stosunek swój do niego wyrazić. Tylko gdy proces intelektualnego opanowania świata przez samoistne twórcze siły umysłu posunął się już daleko, zapuścił w umyśle głębokie korzenie, stał się niemal umysłu tego organicznym procesem, który z trudnością tylko i hypotetycznie odróżniać się daje od samego działania zmysłów, — to proces moralnego wyzwolenia się człowieka od natury jest w okresie początkowym, daleki od tego, iżby uważać go można za ogólny dorobek ludzkości, na świat przez każdego przynoszony, przez jednostkę każdą z trudem na nowo musi być podejmowany i utwierdzany — jako walka naprzód o swoje duchowe, ludzkie „być albo nie być“, potem o realizację duchowego, moralnego porządku w świecie, realizację „Królestwa celów“, jak mówi Kant, które byłoby odpowiednikiem i dopełnieniem wcześniej już i pewniej urzeczywistniającego się „Królestwa konieczności i praw przyrody“. I im wyżej człowiek postąpił w duchowem swem istnieniu, tem silniejszą, bardziej nieodpartą czuje potrzebę, powołanie czynu, czynu-obowiązku. Tą wewnętrzną koniecznością powodowany, bierze na siebie dobrowolnie część ogólnego cierpienia, przymusu, wyrzeczenia się, wysiłku. Cierpienie, wysiłek, wyrzeczenie się, najściślej związane są z wyzwolonem istnieniem duchowem: jedno i drugie są względem siebie wzajemnie przyczyną i skutkiem. Cierpienie jest materyą, z której tworzy się i którą trwa w człowieku duchowa rzeczywistość. I odwrotnie, z chwilą gdy rzeczywistość tę posiadał, budzi ona w nim potrzebę i czyni go zdolnym do cierpienia, wysiłku i ofiary.

Nie może być zadaniem mojem w tem miejscu wskazywać i rozrzucać poszczególne wartości i cele moralne. Różne ich formuły znajdzie nauczyciel w ogólnych traktatach etyki i pedagogiki. Każda z nich zawiera część prawdy, ale wszystkie one są martwe, nieskuteczne, o ile nauczyciel niema wrażliwości, zmysłu dla ich przyjęcia i zrozumienia. Dopiero gdy od-

najdzie swą duszę, gdy uczuje rzeczywistość duchowego porządku, nabierają one dla niego treści i znaczenia, z łatwością rozpoznaje, co w każdej z nich jest prawdziwego i żywego, co jemu najlepiej odpowiada, co ma w jego życiu być wartością i celem, a zatem dla jakich wartości budzić ma i utrwać wrażliwość w uczniu swoich, ku jakim celom wolę jego kierować. W każdym razie to jasnym staje się dlań, że wychowanie, szkoła nie może być szkołą zabawy, łatwości, gry, ale musi być szkołą wysiłku, pokonywania trudności, wyrzeczenia się, przymusu. Rozumie się, nie przymusu z zewnątrz fizycznie narzucanego, ale takiego, który rodzić się będzie z własnej woli i wewnętrznej potrzeby ucznia, ze wspólnego — u nauczyciela i ucznia — entuzjazmu dla wysiłku, przymusu, obowiązku.

Jedno jeszcze w związku z tem wymaga wypowiedzenia. Koniecznym wymaganiem, nakazem i potrzebą głębokiego życia duchowego, przynależności człowieka do moralnego świata celów — jest wewnętrzna prawdziwość, zgodność z sobą, objawianie się takim tylko, jakim się jest, i w całości jakim się jest. Człowiek czuje: musisz być sobą, albo przestaniesz istnieć moralnie. A więc: być sobą naprzód każdorazowo w poszczególnych stanach — myślach, uczuciach. Potem — w całości ogólnie, jako indywidualność. Wreszcie — jako członek społeczności i narodu. Warunki zewnętrzne pełnego, na wewnętrznej zgodności z sobą i prawdziwości opartego życia i wyrażania się, w znacznej mierze wytwarza tylko Państwo — samorządne, z woli obywateli powstałe i wolność ich poręczające Państwo narodowe. Tam gdzie państwo oparte jest na ekonomicznym wyzysku albo narodowo obcem, dla moralnego życia jednostek wyrasta stałe niebezpieczeństwo, powstaje w niem szereg konfliktów i sprzeczności. Życie jednostek nie może się w pełni wyrazić, jakim jest rzeczywście, indywidualnie i narodowo nie może jednostka realizować wszystkich swych wewnętrznych potrzeb i nakazów, część sił i uzdolnień musi tłumić, innym wyraz dawać tylko połowiczny i spaczony, w zetknięciu z zewnętrznymi, jej własnym potrzebom i dążnościom, obcemi lub wrogimi formami społecznymi i państwowymi mimowoli musi potrzeby te i dążności gwałcić, zaprzeczać im, kłamać przekonaniem i uczuciom. W najlepszym razie wytwarza się życie dwoiste, ale dwoistość jest już zaprzeczeniem wewnętrznej zgodności i prawdziwości. Dwoistość przytem normalnie trwać nie może, organizacja umysłu usiłuje odzyskać jedność, między sferą, do której pod parciem zewnętrznych sił dostęp daliśmy kłamstwu, obłudzie, zaprzaństwu, a tą, która miała pozostać rezerwą prawdziwej naszej istoty, dokonywa się, mimo wiedzy i woli naszej, nieustanna osmoza, przenikanie, i w rezultacie obie okazują się zatrute nieszczerością. Gdy człowiek w pewnej liczbie sytuacji z przyczyn zewnętrznych ulega pokusie zaparcia się siebie, nie ma on już dostatecznej pobudki ani siły, ażeby w pełni

być sobą w tych wypadkach, gdzie niema zewnętrznego nacisku. A że zgodność z sobą, wewnętrzna prawdziwość uczuć, przekonań, sumienia, jest rdzeniem życia moralnego, warunkiem i ostoją poczucia godności, które z kolei życie to umacnia i podtrzymuje, to gdy rdzeń ów zostaje podcięty, samo życie to musi w pewnym stopniu zostać nadwątlone i zakłócone.

W warunkach tych wychowanie traci głęboki swój sens, staje się także czemś sprzecznem w sobie, połowicznym, konwencyonalnem. Może być jeszcze przystosowywaniem, tresurą, rodzajem ortopedyi, przestaje być wprowadzaniem człowieka do życia wyższego, budzeniem w nim boskiego pierwiastku, walką, którą w każdym nowem pokoleniu podejmujemy o swoje wyzwolenie i zrealizowanie na ziemi — dobra. Czy można bez sprzeczności pomyśleć, że: kłamcy i obłudnicy wychowują sobie uczniów, ażeby umieli żyć w kłamstwie i obłudzie! Wychowanie — i kłamstwo, obłuda!

Odzyskanie niepodległości jest postulatem nie tylko naszego bytu materialnego, ale naszego życia i naszego ocalenia jako istot moralnych, które tylko przy wewnętrznej zgodności i prawdziwości utrzymać mogą swoją godność i czuć swą przynależność do wyższego świata duchowego. Idzie o to, ażeby do chwili tej przechować charakter narodu, ustrzedz go od deprawacyi, która mogłaby się stać nieuleczalną, znaleźć przeciwtruciznę niewoli. Przeciwtrucizną tę widzę w budzeniu i kształceniu odwagi we wszelkiej formie: odwagi tej, która potrzebną będzie gdy wybije godzina czynu, odwagi na dziś, na dzień powszedni — odwagi być sobą, jak to tylko w granicach fizycznej przemocy jest możliwe, wyznawać siebie, swoje uczucia, mowę, przekonania, zamiary, niczego się nie zapierać, co jest ideą polskiego życia i wyzwolenia, niczego nie kłamać, co z ideą tą jest niezgodne. I jeżeli jest cel, który bardziej wyłącznie określać powinien polskie wychowanie, to jest nim wychowywanie tej odwagi.

Ale czem jest odwaga?¹⁾ Jest to może jeden z najgłębszych i najbardziej tajemniczych przejawów ludzkiej natury. Zrozumieć ją można tylko jako stan człowieka, który już pewną częścią swojej istoty stanął poza życiem, t. j. poza życiem organicznem i zmysłowem, poza tem, co jest jego potrzebą i warunkiem, zyskiem lub stratą, i który dzięki temu zdolny jest działać wbrew życia tego interesom i samozachowaniu. Ale stawać tak poza życiem fizycznym może to tylko, co jest od niego z istoty swej niezależne, co jest w człowieku pierwiastkiem nadzmysłowym, nieucieleśnionym. Jakoż widzimy, że ile razy pierwiastek ten ulega rozbudzeniu i nabiera siły, gdy roz-

¹⁾ Nie mówię tu o t. z. odwadze fizycznej, zwierzęcej, która zależna jest od zdrowia i siły organizmu, temperamentu i pewnego stopnia bezzmysłowości, ślepoty.

wija się głębsze życie wewnętrzne, jednocześnie ujawnia się w człowieku moc działania niezależnie lub wbrew wymaganiom życia materialnego — duch ofiary, zaparcia się siebie, bohaterstwa. A w tem wszystkim mieści się już i odwaga. Najwyższe napięcie duchowego życia, które wyraz znajduje w męczeństwie za swoją prawdę, jest tylko spotęgowanym objawem tego, co w słabszej postaci znajdujemy w każdym akcie odwagi. Wychować zatem odwagę, jako stale działającą w człowieku siłę, jest to naprzód rozbudzić w nim i wychować głębokie życie duchowe. To zachować życie takie mieć już w sobie.

IV.

Potrzeba doskonałości, poczucie odpowiedzialności i obowiązku, wewnętrzna prawdziwość, moralna odwaga i ponad tem wszystkim miłość dusz ludzkich — stanowi tło i istotę tego, co nazwaliśmy „duszą nauczycielstwa“. Jest to dar indywidualny, powołanie, przejaw wyższego duchowego w człowieku pierwiastku. Ale jednocześnie jest to fakt ogólnego życia psychicznego, które w związku swym z organizmem fizycznym podlega szczególnym warunkom i ograniczeniom.

Na innym miejscu, analizując „zdolność do pracy“ i składające się na nią czynniki, uwydatniłem znaczenie spokoju, braku zewnętrznych i wewnętrznych podnieć, wogóle beczynności, jako warunku, od którego zależne są wyższe psychiczne wytwory¹⁾. Wytwory takie, znamionujące rozwój i wzrastanie życia psychicznego, jak powiększanie wiedzy, tworzenie pojęć i syntez, nowe kombinowanie się wyobrażeń, wynajdywanie, pomysły, natchnienia, — jakkolwiek wymagają uprzedniej pracy świadomej, pobudzeń, wysiłku, to jednak ostatecznie dochodzą do skutku, „dojrzewają“ jako ślady pamięciowe, „układają się, organizują“ jako pojęcia, wyłaniają się z podświadomości jako pomysły i natchnienia, wtedy przedewszystkiem, gdy umysł przez czas pewien pozostaje w beczynności, niejako ugoruje. Jest to beczynność, ale beczynność płodna; płodną jest jednak o tyle, o ile poprzedza ją i przygotowuje praca, i tem różni się ona od próżnowania, i o ile umysł nie jest zbyt zmęczony, wyczerpany, co znów beczynność taką odróżnia od odpoczynku.

Życie wewnętrzne wraz z towarzyszącymi mu objawami, takie, jak je wyżej określiliśmy, jest także jedną z najwyższych postaci życia psychicznego. Poprzedzić je musi i przygotować pewnego rodzaju praca, doświadczenia, przeżycie, czytanie, rozmyślanie; ale iżby z przeżyć tych wyniknąć mogło duchowe pogłębienie, najwyższa „moralna synteza życia“, koniecznem jest pewne minimum spokoju, beczynności, samotności, milczenia. Życie na zewnątrz, rozproszenie, przerzucanie się z przedmiotu

¹⁾ P. Inteligencya, Wola i Zdolność do pracy. Warszawa, 1911. Str. 322 i n. — Tamże o energetycznej wartości cierpienia: str. 426—471.

na przedmiot, nieustanne towarzystwo i rozmowy, czytanie lub praca zawodowa, pozwala człowiekowi załatwiać zaledwie najbardziej powierzchowne zadania umysłowe, uniemożliwia zaś pogłębienie, skupienie, wejście w siebie i zbudzenie w sobie wyższych sił ducha.

Zwłaszcza nieustanna troska materyalna, walka o chleb powszedni, wytężona praca do zupełnego wyczerpania umysłu — tłumi wszelką możność życia prawdziwie ludzkiego, duchowego, a zatem w zarodku niszczy i te siły, które stanowią „duszę nauczycielstwa“. Widzieliśmy, że cierpienie podnosi człowieka, uduchowia go. Ale tak działa, tylko cierpienie czynne, które wynika ze świadomej woli wysiłku, wyrzeczenia się, ofiary, w imię wyższej konieczności, przeznaczenia lub obowiązku. Co więcej, ażeby nie uleż cierpieniu, ale obrócić je w żywiący, wzmacniający ducha pokarm, musi człowiek mieć dość siły, ażeby nad niem zapanować, przemyśleć, świadomie je uznać i na niem głębsze swe życie zbudować. Tymczasem troska o elementarne potrzeby życia, głód, lęk przed jutrem, osłabia ciało, wyczerpuje energię, zwraca myśl wyłącznie na zewnątrz, rozprasza ją na tysiące drobnych a koniecznych zabiegów i nie tylko wyłącza życie duchowe, ale budzi i wzmacnia przeciwne mu dążności — zwierzęce instynkty samozachowania, współzawodnicstwa, walki, nienawiści. Nauczyciel stale głodujący, niepewny o przyszłość swoją i najbliższych, przeciążony pracą obowiązkową, która pochłania wszystkie siły i nieustannie myśl jego zaprzęta, teroryzowany i poniżany przez zwierzchników, nauczyciel taki w najlepszym razie staje się apatycznym, na wszystko obojętnym, bardzo często — złym, złośliwym, ucznia swego nie przyjacielem i bratem, ale wrogiem i prześladowcą.

Ironią byłoby u ludzi tych szukać „duszy nauczycielstwa“, nawoływać ich do rozwijania i pogłębiania swego życia duchowego. Dopóki jesteśmy w tym świecie, dusza objawiać się może tylko w ciele i przez ciało; więc i dla „duszy nauczycielstwa“ muszą być naprzód dane lub wywalczone zewnętrzne materyalne warunki: prawo do słusznej płacy, należytego odpoczynku i płodnej bezczynności.

J. Wł. Dawid.

Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego

II

Organizacja szkolnictwa ludowego w pierwszej ćwierci XIX. w.

Księstwo Warszawskie, wywalczone przez zapalców, co szli na kraj świata w służbie, która się wydawała służbą wolności i równości, niosło w swej konstytucyi wolność dla „poddanych“

i równość powszechną wobec prawa. Pod wpływem tej ustawy Izba Edukacyjna, obiecuje zwrócić „najpierwszą staranność swoją ku oświeceniu tej najliczniejszej części narodu, która mądrością przywódcą, stać się ma równie szanowną jak pożyteczną własnemu i ojczyźnie dobru”. Obowiązek oświecenia i wspomagania włościan, jako pierwszy i najważniejszy z wypływających z miłości kraju i dobrze zrozumianego ducha statutu — wskazuje szlachcic Woronicz. Wśród społeczeństwa objawia się „powszechna skłonność” ku krzewieniu oświaty.

Zgodnie ze zmianą stanowiska „poddanych”, program szkół ludowych, opracowany przez Izbę Edukacyjną, był znacznie szerszy niż program Komisji Edukacji Narodowej. Od „książki do czytania dla ludu” wymagał uwzględnienia prawa krajowego, „stosunków obywatelskich”, zwracania uwagi na „miłość i obowiązek bronienia ojczyzny”. Elementarz Wołskiego, przez Towarzystwo Elementarne potwierdzony, mieści w przeciwieństwie do Elementarza K. E. N. sporo treści naukowej. Ideał szkoły elementarnej, który kreśli wybitny działacz z Krakowskiego, Franciszek Piekarski, zbliżając się w zasadach dydaktycznych do ustaw K. E. N. rozszerza je znacznie, obok umiętności formalnych, zasad religii, dobrych obyczajów, gospodarstwa i obowiązków stanu rolniczego, dzieci powinny — jego zdaniem — wynieść ze szkoły znajomość kraju ojczystego i zrozumienie, „co jest miłość ojczyzny”.

Organizacja szkolnictwa odstępuje od praktyki K. E. N. Szybko porzuca Izba zamiar pierwotny, by oprzeć szkolnictwo elementarne na gorliwości proboszczów, który „wiele oporu i niezwalczonych znalazłszy trudności, przekonał, że tak ważna potrzeba nie od chęci tylko ma zależeć”, lecz wymaga stałego „wsparcia rządu”. Na wzór pruski ustanowiła Izba Towarzystwa, czyli parafie szkolne, które stanowili wszyscy mieszkańcy osady, obowiązkowo opłacający składkę na utrzymanie szkoły. Do Dozorów, stojących na czele Towarzystw, powołani byli prócz duchownych i dziedzica gospodarze miejscowi. Wedle postanowień Izby w każdej osadzie miała być szkoła, wszystkie dzieci obowiązane do uczęszczania na naukę, narazie dopuszczani do niej i dorośli. Izba dbała o przygotowanie nauczycieli i zapewnienie im stanowiska, budzącego szacunek.

Znaleźli się „wspaniali dziedzice, gorliwi i przykładni ludu pasterze”, którzy pracą w Dozorach i ofiarami materyalnemi dopomagali władzy edukacyjnej. Wiele gmin i gromad wiejskich skwapliwie garnęło się do oświaty. W ciągu pięciu lat do 147 szkółek, które zastała Izba Edukacyjna, przybyło 494. Wzorem legionów nauczania w Zamościu „Nauka czytania i pisania wydana dla użytku żołnierzy pułku XIII piechoty” (ulożona przez Z. Rościszewskiego), która nie przestaje na kształceniu for-

malnem, lecz mówi o Polaku, „przeznaczonym do obrony ojczyzny“.

Ustawy i rozporządzenia władzy edukacyjnej, cyfry sprawozdań urzędowych nie mówią jeszcze wszystkiego. Stan szkolnictwa ludowego w Księstwie znany jest zaledwie schematycznie. Podobnie i stosunek warstw wyższych do ludu, zapatrywania na jego rolę w społeczeńści i związane z nią zadania oświaty ludowej nie są jeszcze dostatecznie zbadane, pomimo bogatego materiału źródłowego. Śledzić w nim można, jakim zmianom ulegają uroczyste słowa ustaw w zetknięciu z warunkami gospodarczymi, jak odległe jest „przywrócenie do praw obywatelskich ludu“, głoszone przez Izbę Edukacyjną od rzeczywistego udziału ludu w życiu społecznym, jak wiele niezłatwionych zagadnień mieściła po r. 1807 sprawa włościańska i od jej stanu zależne szerzenie oświaty. Chłopi, rugowani z ziemi nie stali się obywatelami kraju. Opinia ogólna była naogół przeciwna uobywateleniu. Nieraz słyszymy: „Nierówność stanów w każdym kraju potrzebna i użyteczna“. „Zawady, sprzeciwiające się niepodległemu włościan bytowi“, to „szkodliwe nałogi i zwyczaj, ciemność, złe wyrachowane gospodarskie plany“. Trzeba pracować nad oświatą, na to kładą nacisk niemal wszystkie odpowiedzi ankiety z r. 1814, trzeba rozszerzać i ulepszać szkoły parafialne. O zakresie oświaty ludowej przy pobieżnym nawet przejrzeniu danych ankiety, dowiadujemy się niejednego. Powszechne jest zdanie że przedewszystkiem powinien obejmować rolnictwo. „Katechizm rolniczy“ postawiony jest obok religijnego. Proponowane są szkoły gospodarcze, połączone z folwarkami wzorowymi, w których wystrzegać się należy dawania młodemu włościaninowi *le gout des connoissances, qui le jetteraient hors de la sphère a laquelle il servit destiné*. Naodwrot senator wojewoda Bieliński nawołuje: „co już Polak oświecony zrobił, co już dokazał, przenieśmy to światło do chaty wiejskiej, a przemysł, który jest wszystkich stanów własnością, bo dusza nie zna różności urodzenia, rozwinie się w całej swojej mocy w zagrodach rolniczych i cuda dzielności swojej dokaże“.

Troska o szybkie, szerokie rozpowszechnienie pożytecznych wiadomości, skłania jednego z projektodawców do użycia w tym celu kazalnicy (i odpowiedniego doboru plebanów). Odzywają się żądania, by rząd przykładał się do utrzymania szkółek parafialnych. To samo żądanie — silniej sformułowane (utworzyć szkoły na koszt rządu do nauczania włościan) stawia w r. 1814 Kościuszko w listach do Aleksandra I. i do Ks. A. Czartoryskiego. Do tego nie doszło. W r. 1817 organizacja szkolnictwa została rozszerzona przez ustanowienie okręgów szkolnych, obejmujących pobliskie parafie i w każdym okręgu organizatora, który wraz z dozorami miał się zajmować doskonaleniem istniejących szkółek lub tworzeniem nowych. W r. 1821 liczba szkółek elementarnych wynosiła już 1222. Do rozwoju ilości-

wego szkolnictwa przyczyniała się w pewnym stopniu łatwa metoda Lankastra („wzajemnego uczenia“), przyjmowana na ziemiach polskich z zapałem. Ale program i cel szkół ludowych uległ zwężeniu. „Główne zasady do planu edukacji i instrukcji publicznej w Król. Polsk.“ z 27. paźdz. 1815 stanowią: „w szkołach elementarnych wiejskich dawane będą nauki jedynie stosownie do stanu włościańskiego, tj. nauka religii, moralna, czytania, pisania, czterech działań, wiadomości gospodarskie, tudzież o zachowaniu własnego zdrowia i bydła“. Na to zwężenie programu wpływ niewątpliwy wywarła zmiana polityczna: dzielność i miłość ojczyzny szeregowców mniejszą miały teraz wartość, niż w obozowej epoce Księstwa warsz. Jednak podmuchy reakcyjne, które ujawniają się już w tych zasadach, dopiero w kilka lat później rozwiną się i zaważą na działalności wychowawczej. Przed r. 1821 oświata ludu jest hasłem popularnym. Towarzystwo Przyjaciół Nauk w Lublinie (1818) stawia sobie za cel działań „staranność o rozkrzewianie nauk początkowych w szkołach elementarnych“ i zastanawia się niejednokrotnie „nad wszelkimi metodami początkowej instrukcji“ (z gorącym uznaniem przyjmując metodę Lankastrowską, jako zapewniającą szybkie rezultaty.)

Wpływ stosunków polityczno-społecznych na oświatę ludu występuje dobitnie przy porównaniu stanu szkolnictwa w ziemiach, na których działalność na polu oświaty zależała przede wszystkim od woli społeczeństwa.

Małeńka rzeczpospolita krakowska, w której chłopci uwolnieni zostali nie tylko z poddaństwa, lecz i od pańszczyzny, rozwinęła najwyżej szkolnictwo ludowe, pomimo, że reakcyjny statut z r. 1817 pod naciskiem mocarstw opiekuńczych ułożony, skromniejsze i mniej żywotne cele zakreślał szkole elementarnej, niż programy Izby eduk. że nie brakło obaw, by ze wzrostem oświaty wsi nie opustoszały, czy chłop, zamiast rolę uprawiać, „nie zechce czytać dziennik praw, rozporządzenia rządowe, taksy opłat od obrządków religijnych“, przypuszczenia, że zginie posłuszeństwo, upadnie rolnictwo“. „Powszechność“ i „obowiązkowość“ szkoły, jednakowej dla dzieci „wszelkiej klasy obywateli“ istniała wprawdzie w Rzeczypospolitej Krakowskiej tylko na papierze, bliższe wejrzenie w szczegóły dziejów szkolnictwa wykazuje brak szerszej oliarności — jednakże w r. 1819 jedna szkoła przypada na 1539 mieszkańców, podczas gdy w Królestwie na 2601.

gorzej niż w Królestwie, przedstawia się stan szkolnictwa elementarnego na Litwie i Rusi, więc w ziemiach, nietkniętych jeszcze przez reformy społeczne. Równoczesny rok w szkół średnich i wyższych w tych prowincjach rzuca światło znamienne na zaniedbywanie nizin. Władze edukacyjne nie zdołały stworzyć organizacji szkolnictwa elementarnego, ogarniającego swą

siecią cały okręg. Nie brak z ich strony usiłowań. Nie brak projektów i praw. Tradycje Komisji Edukacji Narodowej, podjęte przez Zasady Powszechnego Oświecenia z r. 1803, dalej są rozwijane przez Czackiego. Pomysł Kołłątaja podnoszą wykształcenie nauczyciela ludowego i usiłują mu zapewnić szanowne stanowisko. Instrukcja Czartoryskiego dla ustanowionych w r. 1811 dozorów honorowych szkół poleca im zajmować się rozkrzewieniem szkolnictwa elementarnego. Uniwersytet wileński dba o przygotowywanie nauczycieli ludowych. W epoce rozbudzenia politycznego w r. 1817, obok myśli o usamowolnieniu włościan, występuje dążenie do podniesienia kulturalnego ludu. Instrukcja dla powiatu wiłkomorskiego stwierdza, że „do dobra ogólnego kraju największy wpływ by miało oświecenie proste”, polegające na nauczaniu „o obowiązkach każdego poddanego dla swego monarchy, służącego dla pana, męża dla żony, ojca dla dzieci, sąsiada dla sąsiadów, o potrzebie starania i pracy, o obrzydzeniu opilstwa, kradzieży i t. p.“. W r. 1819 — zwrotnym punkcie ku stanowczej reakcji, milkną takie głosy, zanim w życiu stworzyć mogły czyny. Wizytator gub. mińskiej r. 1819 wykazuje z „boleścią serca“, że „nic zgoła dziedzice dla oświecenia swych włościan nie robią“, są owszem „do tyła swą niezyczliwość posuwający, że włościanom swym zabraniali dzieci oddawać do szkółek“ przez duchowieństwa utrzymywanych.

Przykłady ofiarności dla sprawy oświaty ludu i pracy skutecznej — znaleźć można i w najbardziej reakcyjnych prowincjach. W okręgu wileńskim były one jednak odosobnione, nie stały się, jak w Księstwie i Królestwie w pierwszych jego latach, zasadą; brakło podniety politycznej.

Uogólniając jednak zdobycze pierwszego dwudziestolecia XIX wieku stwierdzić należy, że mimo wszystkie braki, stworzone zostało polskie szkolnictwo ludowe. Oparte na wzorach organizacyjnych Zachodu, ożywiło je duchem obywatelskim. Porównanie z ówczesnym szkolnictwem zachodnio europejskiem nietylko wytrzymuje, lecz w określeniu celu szkoły i w zasadach dydaktycznych stoi o wiele wyżej.

Stworzone zostały podstawy dla dalszej działalności oświatowej: — że nie zdołała na nich przyszłość budować, nie mniejsza to znaczenia doby rozkwitu.

H. Orsza.

Próby polskiej szkoły nowego typu.

Żyjemy obecnie w epoce dążeń i pragnień reformatorskich w każdej dziedzinie życiowej, na polu społecznym, nauki, sztuki, dążenia te jednak tak długo pozostaną w świecie marzeń, do-

póki nie zreformujemy duszy ludzkiej, nie otrząśniemy z niej pleśni przyzwyczajęń i przesądów, dopóki nie zreformujemy wychowania.

Zrozumiano tę prawdę na zachodzie, roi się tam od pewnego czasu od szkół tak zwanych „nowego typu“, tylko u nas oprócz jednej próby w Królestwie¹⁾, głucho na tem polu i cicho. Przyczyny nie trudno odnaleźć. Smutne warunki ekonomiczne, ucisk rządowy w rozmaitej formie krępują każdy samodzielny odruch społeczeństwa. A jednak jeśli nie mamy się wyrzec marzeń lepszej przyszłości, musimy się zdobyć na tyle inicjatywy i energii, żeby wychować z naszych dzieci innych nowych ludzi, dzielniejszych, silniejszych duchem i ciałem, którzyby dźwignęli ten ciężar, jakiemu starzy podołać nie mogli. To jedyna droga prowadząca do rzeczywistych reform społecznych.

Do tej pracy musimy stanąć wszyscy bez wyjątku, a przede wszystkim ci, w których rękach spoczywa rozwój duszy dziecięcej, my nauczyciele i nauczycielki.

W myśl tego, na wezwanie Sz. Redakcyi naszego Pisma, pozwolę sobie przedstawić tutaj moje skromne próby stworzenia polskiej szkoły nowego typu, przedstawić zasady, na których oparłam moje metody wychowawcze i dydaktyczne i mam nadzieję, że na łamach „Ruchu“ wywołam dyskusję, która przyczynić się może do rozjaśnienia naszych najważniejszych zagadnień wychowawczych.

Od lat sześciu prowadzę w bardzo niewielkim zakresie szkołę prywatną, która powstawała powoli z jednej klasy, tak, że dzieci najstarsze uczęszczające do nas rok szósty przechodzą obecnie trzecią klasę gimnazjum realnego. Dzieci z klas gimn. zdają przy końcu roku egzamina w szkołach publicznych.

Nie umiem chodzić utartymi ścieżkami, jest to już cecha mej umysłowości w nauczaniu, więc nie mogąc pogodzić mych przekonań pedagogicznych z panującymi powszechnie w naszych szkołach metodami i planami naukowymi, od początku mej praktyki nauczycielskiej szukałam, próbowałam dróg nowych, a że nie mogłam wyjechać za granicę, żeby zbadać metody szkół nowego typu, z konieczności pokusiłam się o stworzenie sobie własnej metody, którą oparłam wyłącznie i jedynie na systematycznej codziennej obserwacji dzieci, które uczę, obserwacji ich właściwości fizycznych i psychicznych, jak też i rezultatów uzyskanych naszym sposobem nauczania.

Po takiej pracy kilkuletniej prowadzonej od podstaw doszłam już do pewnych wniosków, poglądów wypróbowanych, doświadczonych i z radością spotykam się w najnowszych postulatach dzisiejszych pedagogów z tymi samymi poglądami, do których ja doszłam na podstawie jedynie obserwacji dzieci. To mię przekonało, że drogi, któremi idę, choć często wbrew pa-

¹⁾ Szkoła ks. Gralewskiego.

nującej powszechnie opinii, wiedzą jednak do celu, i że moja metoda badania była właściwą. Na wynikach więc obserwacji natury dziecka oparłam systemy dydaktyczne i wychowanie naszej szkoły.

Dziś po kilkuletniej pracy nauczycielskiej w tym kierunku, po kilkuletniej obserwacji najrozmaitszych typów dzieci, dążę drogą, którą wybrałam, śmieiej, bo moja idea pedagogiczna nie przyniosła mi zawodu, bo jestem zadowolona z rezultatów naszej pracy. Nie mogę powiedzieć, żebym była zadowolona z naszej szkoły, jest ona w stadium tworzenia, organizowania się, z tego więc względu musi mieć wiele braków, pozatem stosunki materialne nie pozwalają urządzić tak jakbym pragnęła, konieczność zdawania z dziećmi starszemi egzaminów w szkołach publicznych zmusza do trzymania się w klasach wyższych programu szkół rządowych, nie dopuszcza do tworzenia własnego planu nauk.

Doceniając jednak całą ważność warunków zewnętrznych szkoły, nie przesadzając bynajmniej doniosłości programów, planów nauki, dochodzę do przekonania, że nie od tego, gdzie i jak jest szkoła urządzoną i położoną, nawet nie od programu nauki zależy prawdziwa reforma szkolna i że nawet w takich trudnych warunkach jak nasze, można tylko nieco z większym trudem dojść do dodatnich rezultatów, to jest wprowadzić rozwój umysłowy dziecka na takie tory, po których świadomie i samodzielnie dążyć będzie do wytkniętego celu, do wiedzy i prawdy.

Nieodpowiedni plan nauki utrudnia, opóźnia należyty rozwój umysłowy dziecka, ale wykoleić, wykoszławić może przedewszystkiem nieodpowiednie ujęcie sprawy, nauczanie, niezrozumienie celu nauki szkolnej, jednym słowem błędny system nauczania oparty na rutynie, pozwalający uczącemu zasklepić się w ciasnych ramach swego specjalnego przedmiotu i zapomnieć o całościach rozwoju umysłowego dziecka.

Pragnąc być dobrze zrozumianą, muszę w paru słowach zaznaczyć, co ja uważam za cel nauczania.

Otóż mojem zdaniem, pierwszym zadaniem nauczania, jest nauczyć dziecko kochać naukę, pokazać mu piękno ukryte w każdej gałęzi wiedzy, dać mu pragnienie szukania prawdy, szukania wiedzy. A gdy już dziecko czegoś požąda, to wiemy z doświadczenia, używa wszelkich środków, żeby swój cel osiągnąć i oto drugie zadanie nauczania, pokazać dziecku, jak się nauki szuka, nauczyć wiedzę zdobywać, nauczyć pracować umysłowo. Gdy nauczanie da dziecku te dwa warunki, a to pragnienie nauki, zrozumienie jej piękności i ciekawości i umiejętności pracy umysłowej, wtedy równocześnie spełnia swoje trzecie może najważniejsze zadanie, rozbudzi, rozwinie jego zdolności intelektualne, a wtedy spełniło swój obowiązek w zu-

pełności: dziecko tak przygotowane do życia, potrafi uczyć się zawsze i wszędzie przez całe życie.

Zadanie to może nie tak trudne jak się napozór wydaje, i tu przede wszystkim przyjdzie nam z pomocą znajomość natury dziecka. Przekona nas ona, że wbrew wszelkim uznanym teoryom każde dziecko bez wyjątku potrzebuje i pragnie nauki, że pewne minimum pracy umysłowej jest konieczną potrzebą dziecka normalnego, że jak jego organizm potrzebuje pożywienia i chętnie po nie wyciąga ręce, byle było smaczne i pożywne, tak samo jego umysł pożąda i pragnie stawy umysłowej, byle tylko była smaczna, to jest ciekawa; przyjemna, łatwa. A więc nauka szkolna zadawalniając tę jego potrzebę, zaspakajając wrodzoną dziecku ciekawość, podniecając jego fantazję, rozbudzając jego uczuciowość, musi i powinna być dziecku przyjemna.

Jeśli tak nie jest, jeśli większość dzieci uczyć się nie chce, i dopiero zmuszać je do nauki potrzeba nadzieją nagrody lub obawą kary w postaci stopni, złe leżyć musi w samej nauce, w niedostosowaniu jej do natury dziecka, w tem, że jest dla dzieci nudną lub trudną, powtóre w tem, że jej im dajemy za wiele, wreszcie w tem, że je do nauki zmuszamy.

Mając powyższe względy na oku, usunęłam z mej szkoły wszystko, co może dzieci nużyć, nudzić, i wszelkiego rodzaju przynus, począwszy od ławek szkolnych, a skończywszy na stopniach, cenzurach i dokładałam wszelkich starań, żeby dzieciom było tu dobrze, żeby się czuły swobodne, szczęśliwe, żeby biegły do szkoły z przyjemnością, odchodziły z żalem. Jednym słowem pragnieniem mojem jest utożsamić dzieciom naukę z przyjemnością, przyzwyczaić je od lat najmłodszych do tego, że nauka, to nie jakiś ciężki obowiązek, połączony z mnóstwem rozmaitych utrapień, ale źródło prawdziwej radości życia.

Stanowisko to ma według mego zdania i głębokie wychowawcze znaczenie; wychodząc bowiem z założenia, że egoizm, to „spiritus movens” naszego życia, zarówno dzieci jak i starszych, uważam za bezcelowe wmawiać w dzieci, że obowiązkiem ich jest uczyć się, pracować, być dobrymi — raczej przekonać je praktycznie, że nauka, praca, dobroć, to przyjemność, to radość, że cnota to nie jakiś ciężki obowiązek, ale szczęście.

Nawiasem mówiąc, życie przekonało, że cnotliwymi, dobrymi są nie ci, którzy wyznają piękne zasady, ale ci, którym dobry czyn sprawia przyjemność, a zły przykrość, którym cnota daje szczęście, jest niejako potrzebą ich duszy.

Otóż doprowadzić rozwój umysłowy i uczuciowy dziecka do tego stadium, by w samym sobie znachodziło najwyższą nagrodę i najcięższą karę, jest moim ideałem pedagogicznym, do którego dostrajam cały mój sposób postępowania z dziećmi. Dzieci powinny rozumieć, co dobre, a co złe, i być dobrymi dlatego, że niemi chcą być, a unikać złego, bo jest złem w ich

przekonaniu, tylko na tej podstawie oparte wychowanie może im dać podstawy etyczne na całe życie. Nie używać więc powinni wychowawcy gotowych formułek, że to wolno, a tego nie wolno, ale rozbudzać uczuciowość dzieci, rozgrzewać ich serduszką, żeby kochały wszystko co dobre i piękne, żeby odczuwały cudzy ból i cudzą radość, a równocześnie rozwijać ich inteligencję, uczyć zastanawiać się nad sobą, nad swymi postępkami, a wtedy już sami sobie wykombinują, że to robić można, a tego nie wolno, bo można tem komu krzywdę wyrządzić, wtedy od lat najmłodszych będą sobie same tworzyć swój kodeks moralny, swoje zasady etyczne i będą ich strzegły przez całą drogę życiową.

Ale nie prowadźmy ich ciągle po niej, nie dawajmy im wciąż do ręki podpórki duchowej w postaci przepisów, zakazów, nakazów, bo gdy im ich kiedy w życiu zabraknie, to bardzo łatwo pośliznąć się mogą. Niech się przyzwyczajają kroczyć po niej, własnym trudem, własnym wysiłkiem, a z każdym rokiem kroki będą pewniejsze i nie zbłądzą po niej, dopóki im z przed oczu, gwiazda idei nie zgaśnie. Muszą jednak czuć dobro dla samej piękności jego, a nie dla osobistego interesu choćby w postaci nagród za dobre sprawowanie, cenzurek na pilną naukę, które z mego stanowiska są środkiem bardzo niepedagogicznym.

Dążę do tego, żeby każdy dobry czyn dziecka, był wynikiem jego przekonania a nie spełniony pod przymusem, chęć od dzieciństwa wyrabiać w nich wolę silną, a że wierzę, że tylko wolna wola wyrabia w nas wolę silną, dlatego tak zasadniczo strzegę swobody dzieci, choć bez kwestyi utrudniam tem sobie i moim współpracownikom chwilowo pracę. Wiemy jednak z doświadczenia, że bardzo często ułatwienie chwilowe jakiejś roboty powiększa nam w przyszłości w dziesięciokroć. Nigdzie się to nie da tak od czuć jak w wychowaniu, dlatego wychowawca nie powinien nigdy stosować swego postępowania do chwilowego efektu, ale do tego jak ono wpłynie na całokształt rozwoju etycznego dziecka.

Z tego względu występuję stanowczo przeciw notom, klasom dzieci, które być może chwilowo ułatwiają nauczycielowi pracę, ale w rzeczywistości utrudniają mu ogromnie późniejsze postępowanie z dziećmi, przyzwyczajając je uczyć się tylko dla klasy, usuwając im z przed oczu właściwy cel nauki. Mojem zdaniem, choćby zmuszały niektóre jednostki do pracy, to całej reszcie wyrządzają tyle krzywdy, że nie zasługują na obywatelstwo w pedagogice.

Dodajmy, że wpływają bardzo ujemnie na rozwój nerwowości u dzieci, która w dzisiejszych czasach przybiera rozmiary zastraszające, dochodzące do takich objawów jak samobójstwa dzieci z obawy przed złą notą, zamachy na profesorów etc. i dlatego właśnie wszelkie systemy szkolne powinny ten wzgląd

na nerwowość dzieci nie spuszczać z oczu. Wyobraźmy sobie, ile niepokoju musi przechodzić dziecko nerwowe, gdy nie umie lekcyi, i boi się, że go będą pytać; jak je musi taki strach, taki niepokój wyczerpywać, tembardziej, gdy się systematycznie powtarza. Wiemy przecież, że ludzie nerwowi w chwili publicznego występu, egzaminu, pomimo najlepszego przygotowania dostają nerwowego strachu t. z. tremy, która nie pozwala im skupić myśli, wypowiedzieć, jednym słowem paraliżuje chwilowo ich władze umysłowe. Dowód mamy w tem najlepszy, jak małe dziecko korzysta z lekcyi w takim nastroju, a jak wiele traci fizycznie, podniecając chorobliwie swą nerwowość i moralnie, przyzwyczajając się do kłamstw i wykrętów.

Zatrzymałam się na tym punkcie nieco dłużej, bo chciałam uzasadnić moje stanowisko pedagogiczne, moją taktykę z dziećmi, że dlatego staram się, żeby dzieci przy nauce były zupełnie swobodne, bo jak wierzę, że dobry czyn pochodzący jedynie z pobudek zewnętrznych z przekonania, a nie z obawy przed karą przyczynia się do rozwoju jego władz etycznych, do wyrobienia charakteru, tak samo nauka tylko przy zupełnie swobodnym umyśle przyczynia się do rozwoju zdolności intelektualnych dziecka. Wiemy przecież, że swoboda jest koniecznym warunkiem rozwoju którejkolwiek władz człowieka, n. p. mięśnie skrópowane nie nabiorą nigdy należytej sprężystości i siły, tak samo i umysł dzieci tylko wtedy należycie rozwijać się może, gdy go nie krepują żadne poboczne względy.

I o to dlatego tę swobodę wysunęłam na pierwszy plan w mym systemie wychowawczym i dydaktycznym.

(C. d. n.)

Marya Ramułtowa.

Rzut oka na rozwój pedologii za granicą i w Polsce.

(Ciąg dalszy).

Z pośród narodów romańskich obok Francuzów i Włosi żywy biorą udział w rozwoju nowoczesnej myśli pedagogicznej. Już w latach osmdziesiątych wydają Włosi dzieła, poświęcone psychologii dziecka. Nauka ta rozwinięta się we Włoszech głównie pod wpływem antropologii; badania nad początkami sztuki, nad mową ludzką, nad rozwojem pojęć i t. p. wykazały wiele analogii między dzieckiem a człowiekiem pierwotnym. Kwestye te rozpatrują dzieła, jak „Sztuka dziecka“ Ricci’ego (1887), „Zabawy dziecka“ Colozzy¹⁾, „Antropologia,

¹⁾ W tłumaczeniu niem. Ufera: Psychologie und Pädagogik des Kinderspiels 1900.

pedagogiczna“ Melzi'ego i inne. Paulina Lombroso, córka słynnego psychopatologa i antropologa, zajmuje się badaniami nad rozwojem pojęć dzieci. Przez dłuższy czas bada ona zakres pojęć dzieci metodą, którą nazywa „badaniem ewolucyjnym myśli dziecka“. Badania nad zakresem pojęć dzieci przeprowadzono już przedtem w Niemczech i Ameryce, ale odnosiły się one tylko do dzieci w chwili zapisania ich do szkoły. „Inwentarz duchowy“ dziecka miał być punktem wyjścia dalszego racjonalnego nauczania. Lombroso nie zadowalała się jednorazowym zbadaniem zasobu pojęć umysłowych, ale po raz pierwszy przeprowadza systematyczne studia nad rozwojem procesu wyobraźniowego i nad pojmowaniem znaczenia wyrazów przez dzieci¹⁾.

Systematyczne badania z zakresu pedagogiki doświadczalnej i psychologii uprawia się w Laboratorium psychologicznem“ założonem przez Ugo Pizzoli'ego w Medyolanie w r. 1908. Sprawozdania z prac laboratoryjnych umieszczone są w czasopiśmie: „Bolletino dell' Istituto di Pedagogia sperimentale“.

Od r. 1907 istnieje w Rzymie „Związek narodowy badań pedagogicznych“, którego organem jest „Przegląd pedagogiczny“ (Revista Pedagogica“), a w uniwersytecie rzymskim Sekcja pedagogiki eksperymentalnej i psychologii dziecka pod kierunkiem wybitnych uczonych Sanctis de Sanctis i Ferreri'ego.

Wychowaniem dzieci anormalnych zajmuje się „Towarzystwo medyko-pedagogiczne“ w Rzymie (od r. 1898), któremu przewodniczy de Sanctis. Towarzystwo wydaje specjalne czasopismo, poświęcone sprawie wychowania dzieci upośledzonych.

Wreszcie wspomnieć trzeba o wybitnym pedagogu włoskim Angelo Mosso, którego dzieła, poświęcone sprawie wychowania fizycznego i badaniom nad zmęczeniem wyszły także w tłumaczeniu polskiem²⁾.

W Anglii rozwija się początkowo nauka o dziecku głównie pod wpływem prądów pedagogicznych w Stanach Zjednoczonych. Na wzór amerykańskiego powstaje w Londynie w r. 1894. „Towarzystwo brytyjskie badania dzieci“. (British Child Study Association), które ma sekcje w wszystkich większych miastach angielskich. Organem Towarzystwa jest czasopismo „Child-Study“, wychodzące od 1899 r.³⁾ Naukę o dziecku posunęły naprzód prace wybitnych psychologów

¹⁾ P. Lombroso: Życie dzieci. Przekład Kaz. Króla. Warszawa 1904.

²⁾ A. Mosso: Strach. Tł. Flaum, Warszawa 1891. Znużenie. tł. tenże Warszawa 1892. Fizyczne wychowanie młodzieży. tł. Brzozowski Lwów 1899.

³⁾ Początkowo wychodziło pod tytułem „The Paidologist“ do 1908.

angielskich, szczególnie dzieła Romanaesa¹⁾, J. Sully'ego²⁾ i Galtona, tłumaczone na różne języki.

Z dawniejszych towarzystw poświęconych wychowaniu dziecka zasługuje na uwagę „Towarzystwo Froeblo wskie“ (The Froebel Society) w Londynie, które się zajmuje dziećmi w wieku przedszkolnym. Zadania i cele tego towarzystwa popiera organ „Child-Life“. Przed czterema laty zawiązało się w Londynie jedyne dotąd w swoim rodzaju „Towarzystwo eugeniczne“ (The Eugenics Education Society), które wydaje specjalne czasopismo: The Eugenics Review³⁾.

Towarzystwo to uprawia studia, odnoszące się do problemów dziedziczności, zajmuje się kwestyami wychowania z punktu widzenia eugeniki z uwzględnieniem stosunków, jakie zachodzą między rozwojem nauk biologicznych a reformami społecznymi.

Sekcja pedagogiki naukowej, utworzona w łonie Brytyjskiego Towarzystwa popierania umiejętności, prowadzi systematyczny przegląd metod i rezultatów badań nad psychicznymi i fizycznymi czynnikami wychowania, a czasopismo „Hygien a szko lna“ (School Hygiene), wydawane w Londynie od 1910 poświęcone jest sprawom higieny szkolnej i wychowania dzieci opóźnionych w rozwoju.

Z innych krajów europejskich, które żywy biorą udział w społecznym ruchu reformatorskim zasługują jeszcze na uwagę, Holandia, Rosya i Austro-Węgry⁴⁾, a z państw azyatyckich Japonia.

W Holandyi istnieje obecnie sześć stowarzyszeń, poświęconych sprawom badania dzieci, wychowaniu dzieci anormalnych, popularyzacji wiedzy pedagogicznej wśród szerszych sfer ludności i kwesty reformy szkolnej.

Z ważniejszych wymieniamy „Towarzystwo badań nad dziećmi“, Towarzystwo pedologiczne, (od 1903 r.) w Amsterdamie i Instytut medyczno-pedagogiczny w Arnheim, zajmujący się sprawą wychowania dzieci nerwowych i umysłowo upośledzonych. Trzy czasopisma: „Het Kind“ (dziecko), „School en Leven“ (Szkoła i życie) i Organ Towarzystwa dzieci anormalnych (w Amsterdamie) rozpatrują kwestye z zakresu nauki o dziecku.

¹⁾ G. Romanes: Rozwój umysłowy człowieka. Tłum. K. Hertz. Warszawa 1896-7.

²⁾ James Sully: Psychologia wychowawcza. Tł. Aniela Szyg. Warszawa 1905. Dusza dziecka. Tłum. J. Moszczeńska. Warszawa 1902. Umysłowość ludzka. Tł. I. K. Potocki.

³⁾ Eugenika jest to umiejętność, mająca na celu badanie różnorodnych czynników społecznych, które powodują doskonalenie albo pogarszanie właściwości rasowych przyszłych pokoleń tak pod względem fizycznym jak i psychicznym.

⁴⁾ W Austrii tylko niektóre kraje koronne, głównie Czechy, Austria dolna i Styria.

Jednym z pierwszych pedagogów eksperymentalnych nie tylko w Rosyi lecz wogóle jest prof. Sikorski z Kijowa, który już w r. 1879 ogłasza pracę o metodzie badania zmęczenia dzieci. Najwybitniejszymi działaczami na polu pedagogiki i psychologii doświadczalnej w Rosyi są obecnie prof. Nieczajew i Bechterew. Pierwszy stoi na czele „Towarzystwa pedagogiki eksperymentalnej” w Petersburgu (założone w r. 1909) i kieruje zarazem Laboratorium pedagogiczno-psychologicznem, drugi zaś jest dyrektorem Instytutu psychopedologicznego w Petersburgu i wydaje czasopismo „Wěstnik psychologii”. Osobne laboratorium psychologiczne istnieje w Akademii pedagogicznej w Petersburgu. Oprócz tych instytucji istnieje jeszcze w Moskwie Towarzystwo pedagogiczne, które w r. 1908 otwarło Laboratorium pedagogiczno-psychologiczne. Na czele nowoczesnego ruchu pedagogicznego stoją tu Bernstein, prof. Rossolimo i Ignatiew.

Dowodem żywego zainteresowania się nowoczesnymi problemami wychowawczymi w Rosyi jest odbyty w r. 1911 kongres pedagogiki doświadczalnej w Petersburgu, gdzie zapadła uchwała, ażeby takie zjazdy odbywały się co dwa lata; najbliższy kongres odbędzie się w roku przyszłym w Moskwie.

Austryackie Towarzystwo badania dzieci założone w r. 1906 w Wiedniu rozwija swą działalność w krajach koronnych, zamieszkałych przez ludność niemiecką. Czasopisma specjalnego niema; wychodzą tylko w Wiedniu dwa pisma, poświęcone przeważnie sprawie wychowania i badania dzieci anormalnych „E'os” (od r. 1906) i „Heilpädagogische Elternzeitung”.

W Czechach stoi na czele nowoczesnego ruchu pedagogicznego Czada, prof. uniw. w Pradze. Artykuły z zakresu pedagogiki i psychologii eksperymentalnej pomieszcza „Rozhlédy Pedagogické” i „Beseda Učitel'ska”.

Węgierskie „Towarzystwo badań nad dziećmi” założone w Budapeszcie w r. 1906 okazuje dzięki energicznej działalności dra Nagy, dyr. seminaryum naucz., wielką żywotność: wydaje czasopismo „A gyermek” (Dziecko), wraz z dwoma dodatkami w języku niemieckim i francuskim, które w krótkich artykułach informują zagranicę o stanie „nowej” pedagogiki na Węgrzech, założyło Muzeum pedologiczne w Budapeszcie (1910), a w innych miastach węgierskich zakłada swe filie.

W Budapeszcie istnieje ponadto Laboratorium pedagogiczno-psychologiczne pod kierownictwem prof. Ranschburga i Laboratorium pedologiczne w seminaryum nauczycielskiem, którem kieruje dyr. Nagy.

Współczesna Japonia nie pozostaje w tyle na polu nowoczesnego wychowania i w ruchu reformatorskim współzawod-

niczy z najbardziej kulturalnymi państwami Europy. Już w r. 1897 powstaje w Tokio „Towarzystwo badań nad dziećmi“, które w całym państwie wyspiarskim rozwija energiczną działalność. Na czele towarzystwa, liczącego 1050 członków stoi prof. Moto ra. Przedstawiciele swoich wysłała „Towarzystwo badań nad dziećmi“ na pedagogiczne kongresy, wydaje od r. 1897 czasopismo, „Jido Kenkyu“ poświęcone badaniu dziecka z szczególnem uwzględnieniem patologii pedagogicznej i terapii. Rozprawy, umieszczane w tem czasopiśmie publikuje Towarzystwo w języku angielskim i niemieckim w streszczeniu celem informowania cywilizowanego świata o stanie pedagogiki i psychologii doświadczalnej w Japonii. Przy uniwersytetach japońskich w Tokio i Kioto istnieją laboratoria psychologiczne; rezultaty prac laboratoryjnych ogłasza się w pismach krajowych i zagranicznych. (C. d. n.) *H. Rowid.*

Z ruchu pedagogicznego w Polsce i za granicą.

Z Sekcji pedologicznej Ogniska naucz. w Krakowie. P. E. Lublinerowa, kierowniczka zakładu wychowawczego dla dzieci małozdolnych w Warszawie, wygłosiła dn. 12 kwietnia w Sekcji ped. odczyt na temat: „Szkoła dla niedorozwiniętych, jej zadania, środki i rezultaty“.

Pierwsze szkoły tego rodzaju powstały w Saksonii. Konferencja kierowników szkół, która się zebrała w Halle postanowiła, by dzieci niedorozwinięte wyłączać do osobnych oddziałów, stosując przy nauczaniu odpowiednie plany i metody. Wkrótce też wyszło rozporządzenie, że dziecko, które przez dwa lata w szkole normalnej nie robi żadnych postępów, po zbadaniu przez lekarza ma być umieszczone w szkole pomocniczej. — Jakkolwiek anormalnemu rozwojowi dziecka towarzyszą liczne cechy zewnętrzne, żadna jednak nie upoważnia, by dziecko uznać za nienormalne. Z tej też przyczyny nim dziecko dostanie się do szkoły anormalnych, podlega trojakiemu egzaminowi: Egzamin lekarski ma na celu zbadanie fizycznego stanu dziecka, by je lecząc, usuwać wszystko, co rozwój duszy zewnętrzne może; psychologiczny egzamin określa stopień nienormalności, a za wylinik daje zorientowanie się, czego dziecko nauczyć się może, wreszcie egzamin pedagogiczny, który sprawdza, co i jak dziecko umie. Egzamin ten często pokazuje, jak uczyć nie należy.

Poznawszy dziecko przez przeprowadzenie tych trzech egzaminów, można przystąpić do wychowywania ucznia, a więc ożywia się ospałych, hamuje zbyt wybujałych, uspołecznia, uczy patrzeć na świat, kojarzyć otrzymane wrażenia i wyciągać z nich należyte wnioski. Środkami do tego to sloyd, gry ruchowe, gimnastyka, zajęcia w ogrodzie.

Czytania i pisanie uczą się dzieci metodą amerykańską, a nauka rozpoczyna się z chwilą, gdy dziecko rozumie obrazek i umie powiedzieć, co on przedstawia. — Najtrudniejszym przedmiotem w szkole niedorozwiniętych jest arytmetyka. Dając dzieciom pojęcie liczb, należy jednocześnie działać na wzrok, słuch i dotyk, by uplastycznic pojęcie ilości.

Jakkolwiek praca w szkole takiej jest ciężką i zmudną, statystyka szkół niemieckich wykazuje, że rezultaty wynagradzają pracę w zupełności. 50% bowiem doprowadzają te szkoły do zupełnie samodzielnego zarobko-

wania, 47% do częściowego, a więc jako siły pomocnicze, a tylko 3% zostaje nadal ciężarem społeczeństwa.

Rozwój tych szkół w Niemczech przedstawia się następująco: Obecnie jest 1075 klas o 22.544 dzieciach.

Inne kraje poszły za przykładem Niemiec, w Szwajcaryi jest klas 805 państw., 33 prywatnych, w których wychowuje się 12.574 dzieci. Nawet Australia pomyślała o szkołach dla upośledzonych dzieci. Jakże smutno przedstawia się nasz dorobek w tym względzie.

*

W drugim odczycie: „Z psychologii czytania i pokaz elementarza własnego pomysłu, opartego na amerykańskiej (wyrazowej) metodzie“, który się odbył następnego dnia t. j. 13. kwietnia, przedstawiła p. Lublinerowa jak powoli na podstawie licznych doświadczeń, tak celowo przeprowadzonych, jako też i zaobserwowanych na samoukach, rozwijały się dzisiejsze metody czytania i pisania. Następnie przedstawiła metodę i elementarz, jakimi się posługuje w swoim zakładzie i osiąga zupełnie zadawalające rezultaty. Jest to metoda amerykańska z pewnemi jednak zmianami.

Dziecko dostaje obrazek z podpisem n. p. dom, poznawszy przedmiot na obrazku, uczy się podpis odczytywać, następnie przepisuje go. Gdy dziecko zdobędzie w ten sposób umiejętność czytania i pisania kikunastu wyrazów, zaczyna powoli eliminować dźwięki, uczy się też praktycznie gramatyki, nie obciążając pamięci regułami. — Cała ta metoda jest bardzo szczęśliwem uproszczeniem metody amerykańskiej, która zaczynając pisanie od całych zdań, a nawet powiastek, uczy dzieci prędzej czytać niż pisać, czego p. Lublinerowa w swojej metodzie unika.

Po odczytach toczyła się nader ożywiona dyskusja, w której zabierali głos pp. Ramułow, Weychert-Szymanowska, dr. Kanarek, Piotrowski, Blochowa. Między innymi podniesiono w dyskusji, że gmina miasta Krakowa powinna się finansowo przyczynić do zorganizowania szkoły dla dzieci niedorozwiniętych w naszym mieście, nie tylko ze względów humanitarnych, ale i czysto ekonomicznych. W ten sposób wiele jednostek w przyszłości przestanie być ciężarem gminy i społeczeństwa.

*

Dnia 20. kwietnia wygłosiła p. H. Radlińska w Sekcji pedol. odczyt „O metodzie nauczania historii na stopniu elementarnym“. Oparła się na fakcie stwierdzonym ankietą, że młodzież szkolna nie wynosi ze szkoły żadnych wiadomości z dziejów ojczystych. Brak tradycji historycznych w sferach rzemieślniczych, ale też i zle nauczanie jest tego powodem. Rozpocząć trzeba od historii lokalnej, opierać się na rozwoju cywilizacji i przemawiać do wyobraźni. Zasobu pojęć dziecka o społeczeństwie jeszcze nie znamy, trzeba i tę kwestyę zbadać przed ułożeniem planu i podręczników historii.

Dyskusja szerzej jeszcze oświetliła braki w nauczaniu historii. Okazała się konieczność przygotowania nauczycieli w seminariach, stworzenia podręczników, zaprowadzenia nauki historii polskiej w szkołach przemysłowych uzupełniających. Zwrócono się do prelegentki z prośbą o kurs metodycznych wskazówek. P. Radlińska z ochotą podjęła się tej pracy i zachęciła sekcję pedagogiczną do współdziałania teraz z sekcją pedagogiczną szkół średnich w opracowaniu planu przygotowawczego dla szkół realnych 8 klasowych.

Kółka pedagogiczne w „Ogniskach naucz.“ Na odbytem dnia 31. marca b. r. Walnem Zgromadzeniu „Ogniska naucz.“ w Stryju wygłosił p. Wiktor Krotchwil referat p. t. „Pedagogika doświadczalna“ przedstawiający najważniejsze metody badań nowoczesnych w dziedzinie psychologii z zastosowaniem wyników tychże w pedagogice, poczem uchwalono jednogłośnie założyć przy „Ognisku“ stryjskiem „Kółko pedagogiczne“.

Staraniem „Ogniska naucz.“ w Zatorze wygłosił Dr. Henryk Kanarek z Krakowa dn. 14. kwietnia b. r. w sali Magistratu odczyt na temat: „Z zagadnień współczesnej pedagogiki doświadczalnej“. Najważniejszymi zagadnieniami, które obecnie interesują świat pedagogiczny, to — problem i ustalenie metody badania inteligencji, problem indywidualizacji w wychowaniu i wreszcie „szkoła pracy“. Omówiłszy teoretyczne i praktyczne znaczenie i cele tych zagadnień, zwrócił prelegent uwagę na zadania i obowiązki nauczycielstwa naszego, które powinno się żywo zainteresować nowymi prądami w wychowaniu, rozwinąć energiczną pracę w kierunku samokształcenia, aby tą drogą przygotować grunt do reformy szkolnictwa, zgodnej z charakterem narodu i zdobyczami współczesnej wiedzy pedagogicznej.

Po dyskusji i odczytaniu regulaminu uchwalono założenie „Kółka pedologicznego“ oraz biblioteki i czytelnicy pedagogicznej w łonie „Ogniska naucz.“ Podnieść trzeba żywe zainteresowanie się sprawami pedagogicznymi ze strony nauczycielstwa powiatu zatorskiego, które mimo niepogody i rozpaczliwych dróg przybyło z odległych wiosek Zatorszczyzny na odczyt i wypełniło salę po brzegi.

Walne zgromadzenie członków Sekcji pedologicznej „Ogniska naucz.“ w Krakowie odbyło się dn. 19. kwietnia b. r. Sekretarka p. St. Olszewska przedstawiła zebranym sprawozdanie z czynności Zarządu Sekcji za rok 1911. Po omówieniu programu prac na rok bieżący nastąpił gruntownie opracowany referat p. G. Leńczyka na temat: „nauka rysunku perspektywicznego w szkole ludowej“. Obszerniejsze sprawozdanie z walnego zgromadzenia odkładamy z powodu braku miejsca do następnego numeru.

Instytut Rousseau'a w Genewie. W październiku b. r. otwartą będzie w Genewie „Wolna szkoła nauk pedagogicznych“ (Ecole libre des sciences de l'Education). Twórcą jej jest znany psycholog i pedagog dr. Claparède, prof. uniw. genewskiego. Instytucja, przeznaczona dla wychowawców wszelkiej narodowości, będzie szkołą pedagogiczną i zarazem ogniskiem badań z zakresu nauki o dziecku. Słuchacze będą mieli do dyspozycji specjalną bibliotekę, systematycznie zwiędzać będą szkoły, azyłe i inne zakłady wychowawcze. W programie uwzględnioną będzie w pierwszym rzędzie psychologia doświadczalna, a mianowicie nauka o dziecku, badania antropometryczne, ćwiczenia w laboratoryjach i seminariach i t. d., następnie dydaktyka z szczególnem uwzględnieniem dydaktyki rysunku, higiena szkolna z uwzględnieniem patologii pedagogicznej, wychowanie socjalnoetyczne, literatura pedagogiczna, organizacja szkolna i t. p. W ten sposób nauczyciele przygotowują się gruntownie do prowadzenia samodzielnych badań i do spełniania obowiązków wychowawcy w dzisiejszem tego słowa znaczeniu. Zbudowanie silnych podstaw dla rozwoju i postępu pedagogiki, jako samodzielnej gałęzi wiedzy — oto była myśl przewodnią twórcy „Instytutu Rousseau'a“, a drogą prowadzącą do celu — to budzenie wśród wychowawców żywego zainteresowania się nowoczesnymi zagadnieniami pedagogicznymi i gruntowne zapoznanie się z metodami badań naukowych i postępowaniem w dziedzinie psychologii. Wyczerpujący artykuł poświęcił „Instytutowi Rousseau'a“ Claparède w numerze 45. czasopisma „Archives de Psychologie“.

Przegląd czasopism.

A. Z prasy polskiej.

„Nowe Tory“ (Nr. III. 1912) P. A. Sujkowski w art. „Z powodu stopni“ wypowiada słuszne zapatrywanie, że na ocenę postępów ucznia w nauce składa się tyle i tak różnorodnych okoliczności, których nauczy-

ciel zbadać często nie jest w stanie, zwłaszcza, gdy ma do czynienia z licznym zastępem uczniów — że oceny nie odpowiadają zwykle rzeczywistości, a więc są mylne. Radzi więc nie notować swoich opinii o uczniu różnymi symbolami, ale zapisywać swoje o nim spostrzeżenia, jego braki, co uważa za ich przyczynę i t. d.

Dużo oryginalnych pomysłów metodologicznych w sprawie nauczania języka polskiego znajdujemy w rozpoczętej pracy Wł. Jurgisa: „Nauka języka ojczystego w szkole”, której rozpatrzeniem zajmiemy się po ogłoszeniu całości.

F. J a r o s podaje w sposób bardzo zajmujący przeprowadzoną lekcję z przyrody, mianowicie o ślimaku. Lekcja rozpoczyna się od wrażenia zmysłowego, (nauczyciel daje dzieciom do rąk ślimaki) dzieci wszystko samodzielnie spostrzegają, nauczyciel daje podjęte do wskazywania przyczyn, wysnuwania wniosków samodzielnych i budzenia myśli twórczej. Lekcja tą metodą prowadzona kształci: a) zmysł obserwacyjny, b) rozwija logikę, c) oddziaływa na ośrodki motoryczne.

W obszernym artykule daje Dr. H. K. na podstawie sprawozdania Rady szk. kr. o stanie wychowania publicznego w Galicji za rok 1909/10 jasny, obiektywnie nakreślony obraz naszego szkolnictwa ludowego, zapoatrzonny własnymi spostrzeżeniami i wnioskami. Ze sprawozdania tego widać, że postęp na polu szkolnictwa ludowego pod względem ilościowym istnieje, choć w porównaniu z innymi krajami monarchii jesteśmy o wiele w tyle; biorąc natomiast pod uwagę jakościowy rozwój szkolnictwa, stwierdziliśmy nusiemy stan nader opłakany. Społeczeństwo a zwłaszcza nauczycielstwo domaga się reformy szkolnej w duchu nowoczesnych zasad psychologii i pedagogiki, z czem w ścisłym związku pozostaje i niejako wyprzedzić ją powinna reforma naszych seminarjów, gdyż najważniejszym czynnikiem jest w szkole nauczyciel.

„Wychowanie w domu i szkole“ (marzec 1912). Zeszyt ten zawiera obszerniejszą, źródłowo opracowaną rozprawę: „Polskie czasopisma pedagogiczne“ prof. dra Karłowiaką (str. 113+VI). Praca, napisana z racji 30-letniego jubileuszu „Przeglądu pedagogicznego“, wychodzącego obecnie pod zmienionym tytułem „Wychowanie w domu i szkole“, daje obok krytycznych uwag autora jasny pogląd historyczny na rozwój naszego czasopiśmiennictwa pedagogicznego.

Z tego też względu jest rzeczą wprost konieczną, aby nauczycielstwo poznało jedyną w tym rodzaju dotychczas monografię, tem bardziej, że nasuwa wiele refleksji, które nauczycieli-wychowawców pobudzić mogą do pracy nad rozwojem polskiej myśli pedagogicznej. Z nader ostrą i ze względu na charakter i zadanie pisma niesłuszną oceną spotkał się organ „Krajowego Związku naucz.“ „Głos naucz.“; w szczególności zarzut „jednostronnego przesadnego materializmu“ jest zbyt ciężki i sądzimy, że Redakcyja „Głosu“ nie pozostawi go bez odpowiedzi.

Dr. Z. B u j a k o w s k i w artykule: „Pierwsza pedagogiczna książka polska“ omawia na podstawie dziełka Erazma Glicnera p. t. „Książki o wychowaniu dzieci“ bardzo dobre pożyteczne y potrzebne s których rodzicy ku wychowaniu dzieci dożyły naukę dożną wyczerpną mogą. Teraz nowo uczynione y s pilnością wyrobione“ (Kraków 1558) poglądy wychowawcze jednego z najstarszych pedagogów polskich.

„Wolna szkoła“ (zesz. za luty i marzec). W artykule „Groźne objawy“ omawia N e m o sprawę strejków w średnich szkołach galicyjskich, które stały się objawem chronicznym a są wyrazem koniecznej samoobrony młodzieży przed niesprawiedliwością i często prześladowaniem ze strony tych, którzy winni być przyjaciółmi młodzieży, jej przewodnikami, a są w najlepszym razie urzędnikami „od“ nauki. J. W r o t pisze o czterech jubileuszach tegorocznych. K. J. w artykule „Wolni ludzie“ zwalcza wszelką ciasnotę i sekciarstwo tak wsteczne jak i postępowe. Zasklepienie się w jednym światopoglądzie i zamykanie oczu na inne — prowadzi do szablону i zatraty zdolności twórczych. F. K o n w art. „Nauka kultury w szkołach publicznych“ podaje szczęśliwą nader [myśl] zaprowadzenia

w szkołach naszych nauki kultury ludzkiej — ewolucji twórczości człowieka. Lekcyi takich świadkiem był p. Kon w Minusińsku. Oparte były one na oglądaniu w tamtejszem słynnym muzeum okazów, zestawionych tak doskonale, że samo oglądanie pouczyło znakomicie o rozwoju dzieł człowieka i to w każdej niemal dziedzinie. Rozumiemy zachwyt p. Kona. Każdy prawdziwy pedagog z zazdrością myśli o takich srodkach naukowych, o takiej nauce, budzącej myśl i dającej równocześnie zasób wiedzy. Następują uwagi Ks. H. Kołłątaja o Jezuitach i szkołach klasztornych w Polsce i dział sprawodawczy.

h-on.

B. Z prasy francuskiej.

Ogniskiem międzynarodowego ruchu pedagogicznego jest „Minerva”. Pracuje nieustannie nad skupianiem wiadomości o ogólnych postępach szkolnictwa. Chciałaby utworzyć międzynarodowe państwowe biuro dla spraw szkolnych i pedagogicznych, które zbierałoby dokumenty z różnych państw. W zakres jej pracy wchodzi wydawnictwo monografii wybitnych pedagogów. Do nowych jej myśli należy też projekt utworzenia biura centralnego dla międzynarodowych wymiennych kolonii wakacyjnych młodzieży i wycieczek szkolnych. Tanie podróże byłyby przystępne i dla ubogich.

Nowością amerykańską jest republika dzieci (Minerva 15 marzec) obejmująca 150 hektarów ziemi, kościół, szkołę, sąd, więzienie, piekarnię, sklep, stolarnię, drukarnię, pralnię, szpital i bank, oraz 25 domów mieszkalnych. Obywatelami jej mogą zostać podrostitki między 14 — 18 rokiem, którzy dobrowolnie się zgłoszą i podejmą się któregośkolwiek z zajęć. Młodzież w tej republice rządzi się zupełnie sama.

Z kwestyj metodycznych najczęściej uwagi poświęcone jest teraz rysunkowi i pisaniu. Uwagi, pomieszczone w Archives de psychologie (Nr. 45 luty) dadzą się sprowadzić do następujących wniosków: popęd do rysunków i pisania jest potrzebą ruchu. Molekularną tę dążność ujmuje się w pewne karby przez odpowiednie ćwiczenia, jako to gimnastykę alfabetyczną powietrzną obiema rękami, dalszym jej stopniem jest kreślenie dużych znaków na tablicach ściennych. Przez wyrobienie dowolnego ruchu rąk osiąga się pismo swobodne, które nie wymaga wpatrywania się — zatem bardzo pożądane dla oczu.

Historii pedagogii najczęściej miejsca poświęca L'Éducateur moderne (zeszyty: styczeń, luty, marzec 1912). Z chwili bieżącej dowiadujemy się o sprawiedliwej reformie reprezentacji szkolnej we Francji, mocą której wszystkie szkoły męskie i żeńskie mają w stosunku do swej liczby odpowiednią ilość przedstawicieli. Porównawcza tabela plac nauczycielstwa w różnych krajach Europy może niejednego zająć. Przeszłości poświęcony jest szereg artykułów pióra Compayré; osobistość i ocena dzieła Froebela jest jej przedmiotem. Froebel dbał o wyrobienie sprawności zmysłów przez różnorodne zajęcia i zabawy, budził chęć do działania, budził zmysł estetyczny w śpiewie i ruchach, ale odsuwał dziecko od przyrody żywej, wkładał mu do ręki geometryczną bryłę zamiast żywej rośliny lub zwierzątka. Ciekawą stroną jego umysłu jest tego symbolizm mistyczny.

Dr. Z. S.

TREŚĆ DODATKU: J. Wł. Dawid: O duszy nauczycielstwa. (Dokończenie). — H. Orsza: Tradycje polskiego szkolnictwa elementarnego. II. — M. Ramułtowa: Próby polskiej szkoły nowego typu. — H. Rowid: Rzut oka na rozwój pedagogii w Polsce i za granicą. (C. d.) — Z ruchu pedagogicznego w Polsce i zagranicą. — Przegląd czasopism.

REDAKTOR Dr HENRYK KANAREK. — NAKŁADEM ZWIĄZKU NAUCZ. LUD.
Z drukarni Narodowej w Krakowie.