

# RUCH PEDAGOGICZNY

## MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNIA

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA LUDOWEGO.

ADRES REDAKCYI  
„RUCHU PEDAGOGICZNEGO“:  
KRAKÓW, DZ. XII., ULICA LELEWELA 4.

ADRES ADMINISTRACYI:  
ZWIĄZEK POLSKIEGO NAUCZ. LUDOWEGO  
KRAKÓW, RYNEK GŁÓWNY 29, LINIA C-D.

### Odrodzenie szkoły polskiej.

Niezależność państwowa warunkiem szkoły narodowej. — Obecne dążenia polskiej myśli pedagogicznej. — Czynniki odrodzenia szkoły. — Samodzielność pedagogiczna nauczyciela. — Umiejętność krytycznej oceny materiału naukowego. — Wartości etyczne i zagadnienia społeczne. — Patryotyzm twórczy. — Rodzinny charakter materiału naukowego.

Jesteśmy w przededniu głęboko sięgających zmian, jakie niezawodnie w niedługim już czasie nastąpią w naszym szkolnictwie. Odzyskaliśmy najcenniejszy klejnot w życiu jednostki i narodu — wolność i niepodległość, odzyskaliśmy w tym wielkim i brzemiennym w następstwa momencie dziejowym własne państwo, ową naturalną ostoję i konieczny warunek wychowania narodowego. O szkole polskiej decydować będzie Sejm polski w Warszawie i odtąd żadne już czynniki obce i wrogie mieszać się nie będą w nasze ustawodawstwo, dotyczące wychowania narodowego.

Sejm, reprezentujący wszystkie ziemie Polski, żyjące przez 120 lat przeszło pod obcymi rządami, stworzy na całym obszarze Rzeczypospolitej warunki odrodzenia szkoły polskiej. Sejm ten uchwalić musi ustawodawstwo szkolne mądre, godne tradycji polskiej myśli wychowawczej, — ustawodawstwo, któreby w Wielkopolsce umożliwiło stworzenie szkolnictwa narodowego, któreby w Małopolsce, a w szczególności w byłym zaborze austriackim, przyczyniło się do uzdrowienia istniejącego szkolnictwa, do obalenia systemu, zbudowanego ręką czynników obcych i wrogich edukacji narodowej.

Szkolnictwo w b. zaborze austriackim jest organizmem schorzałym, na jego ciele pleniły się i plenią dotychczas złośliwe narośle, a co gorsza — że i duch jego jadem był zatruty. Przy pomocy rąk polskich, przy pomocy odpowiednio wytresowanych urzędników, zajętych w administracji szkolnej, szczepił rząd zaborczy ów jad i udało mu się wytworzyć potworny system wychowania, do usunięcia którego wyleżyć trzeba będzie wszystkie siły, jeśli pragniemy budowę

szkoły polskiej oprzeć na zdrowych podstawach. Usilnem staraniem wszystkich czynników, powołanych do budowania gmachu edukacji narodowej, winno być dążenie do usunięcia w jak najkrótszym czasie różnic, wytworzonych w naszym szkolnictwie wskutek odmiennych warunków dotychczasowego bytowania poszczególnych dzielnic. To przyczyni się też do rychłego urzeczywistnienia szkoły narodowej na całym obszarze państwa polskiego — szkoły, jednym owianej duchem i do jednego wielkiego celu zmierzającej. Pracę odrodzenia szkoły polskiej rozpocząć trzeba od nauczyciela, a właściwie rozpocząć musi nauczyciel przede wszystkim od siebie samego.

Przed nauczycielem otwiera się dziś płodne i wspaniałe pole pracy. Niekrepowany odtąd więzami, jakie nałożyły nań obce czynniki, pracować będzie jako wolny obywatel w duchu jednej idei najwyższej, w duchu najwyższych interesów własnego narodu. Zanim się do tej szczytnej pracy zabierze, powinien zdać sobie sprawę z doniosłości i trudności zadania, jakiego się podejmuje. Przede wszystkim nie jeden z nauczycieli, wychowany w galicyjskich seminariach, zajrzeć będzie musiał w głąb swej duszy, otrząsnąć się z owych naleciałości, jakie w nim zaszczeplił obcy i wrogi system. Trzeba się niejednego o d u c z y ć, trzeba wykorzenić długoletnie nawyki, wytworzone wskutek narzuconych form w szkolnictwie.

Jednym z najbardziej zakorzenionych nawyków — to działanie w byłej szkole galicyjskiej według stałych formułek, według narzuconych z zewnątrz przepisów, słowem — praca szablonowa. I oto jako jedno z najważniejszych zadań w dążeniu do uzdrowienia i odrodzenia szkoły polskiej wyłania się konieczność samodzielnego postępowania nauczyciela zarówno w doborze materiału naukowego, jak i w stosowaniu metod nauczania. Braki pod tym względem pochodzą w przeważnej części nie z winy nauczyciela, ale panującego systemu i ciężkich warunków, wśród jakich pełni swe obowiązki. Dość przypomnieć tylko niektóre fakty, oświetlające stosunki szkolne w b. zaborze austriackim: nader niski poziom naukowy seminariów nauczycielskich, brak fachowo przygotowanych, o głębszej kulturze pedagogicznej inspektorów szkolnych, a w ostatnich dziesiątkach lat i kierowników seminariów, a wreszcie istnienie t. zw. Instrukcyi b. Rady szkolnej krajowej. Czynniki te przyczyniły się niemało do tego, że wielu jednostkom brak samodzielności pedagogicznej, tej istotnej gwarancyi rozwoju i postępu w dziedzinie edukacji narodowej. Uzdrowienie szkoły polskiej w b. zaborze austriackim uwarunkowane jest tedy przede wszystkim tem, że w pracy szkolnej zapanuje twórcza samodzielność, rozumna inicjatywa i pomysłowość.

Drugim zadaniem, pozostającym z poprzednim w ścisłym związku, jest umiejętność krytycznej oceny materiału naukowego, jaki podajemy dzieciom. Ogół nauczycielstwa rozszerzyć się winien w literaturze pedagogicznej, zapoznać z twórczością w zakresie piśmiennictwa dla dzieci i młodzieży, by mógł umiejętnie ocenić materiał naukowy. Aż dotąd nauczycielstwo nie miało poprostu warunków pracy w tej dziedzinie — książki szkolne, jak Czytanki i Szkółki, narzucone przez władze, przetrwały złoty jubileusz. Wia-

domo, że w b. zaborze austriackim nie wolno było posługiwać się w szkole innym podręcznikiem, jak tylko poleconym przez władze austriackie. Był to system nawskróś policyjny, nad wykonaniem którego czuwały tutejsze organy inspekcyjne. Wiele z tych podręczników, jak „Szkółki“, Książkę do czytania dla kl. V. i VI. szkół męskich, Historię austriacką Zaleskiego i inne, trzeba jak najrychlej usunąć, by dłużej nie zatruwały ducha naszych dzieci. W miejsce tych książek dać należy dzieciom do rąk odpowiednio dobraną wydawnictwa warszawskie. — System przymusowego używania książek szkolnych — system, mający na celu utrwalanie wrogiej narodowemu wychowaniu polityki szkolnej, już nie istnieje. W państwie polskim mieć będzie nauczyciel odpowiednio wykształcony swobodę w doborze podręczników i czytanek szkolnych. Stąd też konieczną jest umiejętność w ocenianiu odnośnej literatury zarówno pod względem zawartych w niej tendencji etycznych i społecznych, jak i pod względem wartości dydaktycznej i estetycznej.

Czytanki, używane dotąd w szkołach b. zaboru austriackiego, zawierają materiał naukowy, za pomocą którego nie możemy wychowywać i kształcić dzieci. W odrodzonej szkole polskiej znaleźć się muszą książki, zgodne z duchem epoki, odpowiadające najwyższemu wartościom kultury narodowej i ogólnoludzkiej.

W dziejach ludzkości rozpoczyna się nowa, doskonalsza epoka, w której zapanuje prawdziwa etyka w stosunkach międzynarodowych — etyka oparta na zasadach chrześcijańskich, na prawie i sprawiedliwości. Szkoła nasza będzie krzewicielką tych najwyższych zasad etycznych, torować będzie drogę w doskonaleniu się ogółu społeczeństwa. Aby to zadanie spełnić mogła, posługiwać się musi doborowym materiałem naukowym, ujmującym głęboko zagadnienia etyczne. Powiastki o tendencji pseudomoralnej, zawarte w galicyjskich Czytankach, nie powinny być nadal treścią nauki. Wpajanie n. p. w dzieci przekonania, że po dobrym uczynku następuje odrazu nagroda, i to zazwyczaj w postaci złota, klejnotów i t. p., jest pod względem wychowawczym szkodliwe. Dziecko zrozumieć i odczuć powinno, że samo spełnienie dobrego czynu jest największą nagrodą. Również nie obawa i strach przed karą winny być owym hamulcem, powstrzymującym dzieci od wybryków, niekarność lub złych postępów, ale głęboki wstręt moralny, budzący się w duszy dziecka na samą myśl zła i niegodziwości.

Materiał naukowy w szkole polskiej rozwinąć i utrwalić winien u dzieci naszych te cnoty, które tworzą jednostki prawdziwie kulturalne: czystość, poszanowanie dobra publicznego, obowiązkowość, punktualność, wreszcie przestrzeganie odpowiednich form towarzyskich, czy to w domu, czy też w miejscach publicznych. Wpajać trzeba w dzieci nie tylko czystość duszy i ciała własnego, ale także i potrzebę przestrzegania porządku i czystości w środowisku, w jakim młodzież żyje. Dziecko naprawdę czyste nie będzie zaśmiecało ulic, placów i ogrodów publicznych, ale dbać będzie o ład i porządek wokoło siebie.

Wszystkie przedmioty nauki i zajęć w odrodzonej szkole polskiej zmierzać winny do rozwinięcia w dziecku umiejętności

i umiłowania pracy. Te dwa czynniki składają się na typ człowieka twórczego, zdolnego do pomnażania kultury materialnej i duchowej narodu. W pracy tkwi najprawdziwsze i najwspanialsze objawienie się bóstwa, przyrody i życia człowieka. Życie jest pracą, a praca jest życiem — powiada jeden z współczesnych pedagogów. W niej też tkwi istotne źródło szczęśliwości jednostki i ogółu, ona tworzy fundament rozkwitu kultury narodowej; obowiązek pracy jest zatem najwyższym nakazem narodowym. Nie jeno czyni bohaterские na polu walki, ale także i bohaterstwa na polu pracy ożywiać i zapalać winny umysły i serca naszej młodzieży. Znakomici wynalazcy i odkrywcy, mężowie zasłużeń około rozwoju górnictwa, rolnictwa, przemysłu, około urzędzeń i instytucji społecznych i oświatowych, wielcy twórcy na polu nauki i sztuki — słowem jednostki, stwarzające wartości kulturalne, wyzwolić potrafią w duszach młodzieży siły twórcze, ujawniające się w działaniu, w pracy pełnej inicjatywy i pomysłowości.

Na tym fundamencie oprze odrodzona szkoła rozwijanie uczucia twórczego patriotyzmu. Dziecko zrozumieć musi, że miłość ku ziemi ojczystej i narodowi własnemu ujawnia się w pracy, że ona jest najważniejszym obowiązkiem każdego obywatela.

W dziedzinie kształcenia uczuć patriotycznych jeden czynnik należy do bezpowrotnej przeszłości. Czynnikiem tym są t. zw. „uczucia dynastyczne”, pielęgnowanie których tak usilnie i nieraz gorąco przestrzegane było w b. szkole galicyjskiej przez urzędników, pełniących funkcje inspektorów krajowych i okręgowych. Był to objaw bądź co bądź wysokiego zwyrodnienia moralnego i narodowego, kiedy Polak w charakterze urzędnika austriackiego uważał za rzecz naturalną szczepienie w duszach dzieci uczuć przywiązania, a nawet uwielbienia do zaborcy — kiedy preparował książki szkolne, pełne zachwyty dla największych wrogów narodu. Jednostki takie powinny zdać się od szkoły polskiej — przesiąknięte nawskróś jadem, jaki zaszczepił w nich system austriackiej polityki szkolnej, niechaj nadal nie zatrują ducha odradzającego się szkolnictwa. Zmiana systemu pociąga w konsekwencji wymianę ludzi. W odrodzonej szkole polskiej doprowadzić mamy dziecko do poczucia się obywatelem, wolnym członkiem Narodu, będącego jedynym źródłem wszelkiej władzy i mocy. Nie „poddanych” wychowywać będzie szkoła nasza, ale obywateli wolnych i karnych.

Rozwinięcie umiejętności pracy i budzenie jej umiłowania, kształcenie obywatela-Polaka, odbywać się będzie w odrodzonej szkole polskiej za pośrednictwem materiału naukowego, czerpanego przede wszystkim z przyrody ojczystej, tudzież ze źródeł kultury rodzimej. W rozwoju kultury narodowej wyłaniają się ciągłe nowe wartości w dziedzinie wytwórczości, techniki, nauki, religii i sztuki. Zjawisko to powinna szkoła uwzględnić, wychowawca śledzić winien te objawy kulturalne, celem wytworzenia ścisłej łączności pomiędzy szkołą, a życiem narodu. Uwzględnienie współczesności wiąże szkołę ze społeczeństwem, staje się ona częścią organiczną życia narodowego. Wynika stąd postulat czynnego udziału nauczycielstwa w życiu kulturalnym. Przede wszystkim poznać musi

nauczyciel środowisko swej działalności pod względem przyrodniczym, historycznym, pod względem stosunków i urządzeń społecznych i ekonomicznych. Zasoby przyrodzone miejscowości, charakter jej krajobrazu, wytwórczość, instytucje społeczno-oświatowe, tworzą niewyczerpane źródło, skąd pełną garścią czerpać można materiał naukowy. Szkoła, jako produkt kultury danej epoki, nie może się zdale od tych wszystkich czynników, które tworzą kulturę współczesną, bo stałaby się wówczas obcą społeczeństwu, znalazłaby się poza obrębem jego życia. Ten materiał naukowy podawany być winien dzieciom metodą czynnego wyrażania się dziecka. Zapomocą tej metody wychowa odrodzona szkoła polska ludzi samodzielnych, zdolnych do pracy uniejętnej, do czynu.

Materiał naukowy dobierany być winien umiejętnie nie tylko pod względem zawartych w nim tendencji etyczno-społecznych i jego wartości metodycznej, ale także odznaczać się winien piękną formą estetyczną. Pod tym względem szkoła w b. zaborze austriackim znajduje się dotąd w nader trudnym położeniu. Dzieci nasze mają jeszcze w rękach książki, pisane językiem, nie mającym wiele wspólnego z żywą mową, ani też z językiem literackim. Język czytanek przypomina raczej styl biurokratów, przesiąkniętych atmosferą kancelaryjną, niektóre powiastki wzięte są żywcem z czytanek niemieckich. W odrodzonej szkole polskiej rozwijać będzie nauczyciel myśl i serce dziecka, kształcić jego mowę na wzorach, stworzonych przez najznakomitszych mistrzów słowa polskiego. Myśli swe, uczucia i dążenia wypowiada jednak dziecko nie tylko zapomocą słowa, ale także i innymi środkami: ulepianką, rysunkiem, malowidłem, zapomocą wyrobów z drzewa lub innego materiału. I te sposoby wyrażania się kształcić będzie szkoła odrodzona, kierując się przytem formami piękną, w jakich ujawniła się dusza narodu, w szczególności zaś uwzględniając piękno sztuki ludowej.

Zagadnienia poruszone tutaj zmierzają do jednego celu — do unarodowienia szkoły na całym obszarze państwa polskiego. Idea przewodnią nauczycielstwa w jego pracy na najbliższą przyszłość jest ożywienie wszystkich jedną wspólną myślą wychowawczą, któraby zatrzeć zdołała owe różnice, jakie zaistniały z powodu odmiennych warunków życia naszego społeczeństwa w poszczególnych dzielnicach. Nauczycielstwo porzucić winno sposób myślenia kategoriami dzielnicowemi, a obejmować wszystkie zagadnienia wychowawcze w perspektywie życia ogólnonarodowego. Tylko taki nauczyciel zdoła w wolnym państwie polkiem zbudować gmach odrodzonego szkolnictwa narodowego.

*H. Rowid.*

---

## Rozważania nad pedagogiką naukową.

(Dokończenie).

8. Stosunek pedagogii do biologii. Zastanówmy się nad tą sprawą bliżej. — Pedagogice, jako naukowemu systemowi po-



jęć, odpowiada pedagogia, jako życie, rzeczywistość, działalność. Rzeczywistość ta jest, jak wszędzie zresztą, wcześniejszą od myśli, sama pedagogia wcześniejsza od pedagogiki. Nie można jej określić nawet jako systemu wyłącznie kulturalnej działalności człowieka, albowiem jest ona wcześniejszą od kultury samej, sięgając początkami swymi wstecz poza kulturę — aż do biologii. Pedagogia zwierzęca i pedagogia ludów pierwotnych dowodzi biologicznej genezy pedagogii. — Wszędzie tam, gdzie warunki życia wymagają przystosowania naturalnych instynktów i zdolności, t. zn. gdzie formy życia, pierwotnie zgodne jeszcze z biologicznymi właściwościami, zawdzięczającymi im właśnie swoje powstanie, z biegiem czasu wskutek przypadku czy powolniejszego rozwoju biologicznego od owej konformacji pierwotnej z życiem odbiegły, tak że ów biologiczny aparat, naogół gotowy i skończony wraz z urodzeniem i ustalonym typem gatunkowym, nie mógł już sprostać bardziej rozwiniętym czy tylko odmienionym formom życia, — słowem tam: gdzie między temi formami a biologicznym aparatem przystosowania nastąpił rozdział, dysharmonia, wszędzie tam musiała powstać pedagogia, jako system środków, uzupełniających braki organicznego przystosowania aż do zdolności samostannego bytu. — Jasnym jest, że od stopnia owej dysharmonii, zależnej przedewszystkiem od komplikacji warunków życiowych, zależą rozmiary pedagogii, jej cele, zasób jej środków, okres trwania i t. d. Czyli: że rozwój pedagogii rośnie w prostym stosunku do dysharmonii między formami życia a biologicznym przystosowaniem do nich.

Już w świecie zwierzęcym owo przystosowanie nie ogranicza się do organicznych jedynie własności, lecz wytwarza cały szereg zdolności psychicznych, naogół ujętych jeszcze w mechanizm instynktów, odruchów i popędów, — słowem w mechanizm, spełniający jeszcze bezpośrednio funkcje biologiczne i pozbawiony cechy świadomości. Rozwój tego przystosowania wyższego, nadorganicznego postępuje też w kierunku wytwarzania zdolności psychicznych, a więc w kierunku od nieświadomości do coraz bardziej zróżnicowanej świadomości. — Wskutek owej zależności pedagogii od dysharmonii między formami życia a biologicznym przystosowaniem zrozumiemy, dlaczego pedagogia ta w świecie zwierzęcym i u ludzi na stopniu pierwotności uboga jest jeszcze w cele i środki, a na pewnym szczeblu filogenezy ustaje zupełnie, względnie, jako niepotrzebna zgoła, jeszcze nie rozwinięta się wcale. Tu — jak mówimy — sama przyroda jeszcze spełnia dostatecznie zadanie pedagogiczne, rozwijając cały, do życia nieodzowny aparat zdolności. Na wyższym stopniu rozwoju biologicznego powołuje przyroda rodziców do pomocy; powierzając im zrazu najpierwotniejszą funkcję pedagogiczną, t. j. ochronę młodego życia przed niebezpieczeństwami w stadium niegotowości, niedojrzałości biologicznej. Funkcja ta rośnie i rozwija się równomiernie z filogenetycznym rozwojem istot żyjących, wymagającym w celu coraz doskonalszego przystosowania się do życia coraz dłuższego okresu swej niedojrzałości, a temsamem pomocy rodzicielskiej. W tych zadaniach pedagogicznych tkwi początek rodziny naturalnej, której trwanie wymierza się właściwie okresem koniecznym do usa-

modzielnienia istot młodych. Na tym stopniu występuje już właściwa funkcja pedagogiczna w znaczeniu naśladownictwa oraz kierownictwa i pomocy. — Tu też występuje nowy czynnik pedagogiczny poza rodziną, t. j. czynnik społeczny (towarzyski). Poza ochronę, naśladownictwo i kierownictwo z ostatecznym celem uzdolnienia istot młodych do samodzielnego życia w danych warunkach pedagogia zwierzęca, regulowana nieświadomym mechanizmem instynktów, nie wychodzi. Ten stopień odnajdujemy też w zasadzie u ludów pierwotnych.

9. Pedagogia a kultura. Tu jednak następuje moment przełomowy: zaczyna się proces kulturalny. — W odróżnieniu od wyłącznie biologicznego stadium życia, ograniczającego się jedynie do przystosowywania się do danych i gotowych warunków naturalnych, kultura ludzka zaznacza się najogólniej cechą świadomego i celowego tych warunków przetwarzania. Aktywność życia, przejawiająca się dotąd wyłącznie w wewnętrznym procesie dyferencyacji organicznej celem przystosowania się, a poza-tem bierna wobec przyrody, występuje obecnie na zewnątrz, czynnie. Osiągnąwszy pewien stopień doskonałości w owym procesie organicznym, jakby się w tym kierunku wyczerpała, zwraca się w kierunku na zewnątrz ku owym warunkom naturalnym, ku kosmicznemu środowisku. Ten moment techniczny jest dla kultury najznamienniejszym. (Bergson). Stopniowy rozwój psychiczny (przy pewnym jakby zastoju biologicznego rozwoju) jest oczywistą konsekwencją tej zmiany frontu. Energia życia po tej linii właśnie poczęła się głównie rozwijać i organizować. — Nietrudno również dopatrzeć się dalszych następstw, tak charakterystycznie wyróżniających okres kultury od okresu biologii.

W okresie biologicznym t. zw. warunki naturalne życia ulegały naogół zmianom jedynie kosmicznym: zmiany te, dokonujące się procesem nieskończenie małych przemian, a w skutkach widocznych przejawiające się w niezmiernych odstępach czasu, dla samego życia omal że nie wchodziły w rachubę; czynnik główny stanowiło tu jedynie rozmieszczenie istot żywych w rozmaitych obrębach globu ziemskiego i konieczność przystosowania się do bezpośredniego środowiska, które tak powolnym ulegało zmianom, że umożliwiało proces przystosowania, dokonywujący się w równym tempie. Stąd owa powolna ciągłość tego procesu, stąd brak przeskoków i owa tak podziwiana harmonia między przyrodą a organizacją życia.

10. Dysharmonie kulturalne. W okresie kultury występuje na teren akcji kosmicznej nowy czynnik: myśl i wola człowieka, przetwarzające — oczywiście w granicach inoizliwości — środowisko zewnętrzne, warunki naturalne. Rozpoczyna się proces nader skomplikowany: 1<sup>o</sup> przetwarzanie owych warunków służy przede wszystkim celom życia ludzkiego, a 2<sup>o</sup> ono samo ulega wpływowi zmienionych warunków i musi się do nich przystosowywać; dodajmy jeszcze 3<sup>o</sup>: moment tempa, o tyle szybszego od tempa rozwoju biologicznego (o ile lotniejszą jest myśl i wola od materii), w jakim się owa przemiana warunków odbywa, a 4<sup>o</sup> moment ogromnej doniosłości: rosnącą wciąż kooperację całej ludzkości kultural-

nej, a otrzymamy stale wyobrażenie o mechanizmie tego procesu kulturalnego, a zarazem przesłankę, konieczną do zrozumienia faktu, że wraz z nastaniem okresu kultury potężnie rozwinąć się musiała ta funkcja, która w dotychczasowym procesie biologicznym tak skromną stosunkowo odgrywała rolę, t.j. funkcja pedagogiczna. Gdy bowiem w okresie biologicznym stałość warunków i równomierność przystosowania rozciągała się na olbrzymie łańcuchy pokoleń, to w okresie kultury dzięki owym czterem czynnikom wymienionym dysharmonia między „człowiekiem naturalnym“, zasobem jego zdolności biologicznych i owych psychicznych, które wskutek dziedziczności weszły już w skład organicznego mechanizmu człowieka, — a warunkami życia, tak niesłychanie skomplikowanymi i wymagającymi, by im sprostać, przyswojenia sobie dorobku kulturalnego wszystkich pokoleń dawniejszych, ta dysharmonia rośnie coraz bardziej i to z pokolenia niemal na pokolenie. — Urasta stąd pedagogii pierwszorzędna, najistotniejsza funkcja w mechanizmie życia kulturalnego: funkcja, która z punktu widzenia tego mechanizmu da się określić słowami W. Ostwald<sup>1)</sup>: „jako zadanie przenoszenia kultury czasu na pokolenie młode i uzdolnienia go do tego, by zdobyłą kulturę i ze swej strony podnosiło jeszcze“ — albo słowami Fr. Schleiermachersa, ujmującego zadanie pedagogii, jako wychowawcze oddziaływanie starszej generacji na młodszą w tym celu, by „młodzież stała się zdolną nie tylko do podtrzymania tego, co zastaje w życiu, ale nadto do dzielnego zajęcia się wszystkimi nastrojącymi się jej sposobnościami do ulepszenia życia“.

11. Społeczeństwo i państwo, jako czynniki pedagogiczne. Temsamem wchodzi funkcja pedagogiczna w system zagadnień socjologicznych, stając się jedną z najważniejszych dziedzin pracy społecznej wzgl. państwowej. I to w podwójnem znaczeniu: jako zadanie i jako cel; jako zadanie, ponieważ przestaje być czynnością wyłącznie indywidualną wzgl. rodzinną; jako cel: ponieważ przestaje nim być wyłącznie uzdolnienie jednostki do samodzielnego bytu (choć i ten byt jednostkowy już w ramach społeczeństwa wymaga przystosowania do całokształtu funkcji społecznych), lecz nadto wytworzenie pewnej nadwyżki sił i wartości, czyniących jednostkę pożytecznym i produktywnym członkiem kulturalnej społeczności. — Powtóre zaznaczyć wypada, że pedagogia, jako funkcją społeczno-kulturalną, od tych czynników zależna, musi sama ulegać prawom, rządzącym tymi kompleksami pracy ludzkiej, więc przedewszystkiem prawu podziału pracy, wyodrębniając się w ten sposób jako oddzielny system pracy z własną organizacją i specyficznymi metodami i celami. Taką odrębną organizacją wychowawczą stała się we wszystkich kulturalnych społeczeństwach Szkoła.

Rozważania te, same przez się jasne i oczywiste, konieczne są szczególnie dziś, kiedy owa autonomia szkoły, spowodowana, jak widzieliśmy, prawem podziału pracy, zatraciła wzgl. bliska jest niebez-

<sup>1)</sup> Książka zbiorowa p. t. „Schule der Zukunft“ Berlin-Schöneberg 1912, — przedmowa p. 1. „Schule und Idealismus“.



pieczeństwa zatracenia świadomości swoich pierwotnych, genetycznych początków, swojej natury i swoich zadań.

12. Konieczność genetycznej świadomości w pedagogii. Jedynie świadomość jej genetycznego rozwoju i pragmatycznej funkcji chroni ją przed skostnieniem, zmechanizowaniem, abstrakcją, mszczącymi się potem przewrotami, jakich świadkami jesteśmy dziś, kiedy instynkt życia w tak silnym stopniu w powszechnej psychice się obudził. — Konieczne nadto są te rozważania, by, drogą tej ewolucyjnej rekapitulacji rozszerzywszy wzrok poza obręb gotowych już, w obecnym kształcie skrzepłych form historycznych organizacji pedagogicznej, wytworzyć sobie naukowe, t. j. wolne od uprzedzeń i sympatyj osobistych oraz zależności od różnych systemów myślowych, pojęcie o istocie i celach pedagogii, a więc zarazem założyć podstawy pod pedagogikę naukową.

13. Historia pedagogii. Nie będzie to pojęcie zaczerpnięte jedynie z historii pedagogii. — Sama bowiem historia pedagogii uległa owej poniekąd koniecznej autonomizacji, uwzględniając jedynie następstwo gotowych już form i instytucji pedagogicznych — co najwyżej na tle t. zw. dziejów kultury. — Gdy zaś i owe historyczne formy pedagogiczne same — przez całe średniowiecze aż do ostatnich niemal czasów — nie czyniły zadość swemu naturalnemu przeznaczeniu, jeno dzięki owemu prawu mechanizacji i autonomizacji w sztucznej, nienaturalnej postaci utrzymywały się, zatraciwszy wreszcie zupełnie kontakt z życiem, przeto historia pedagogii z tych względów spaczona jeno dać może pojęcie o prawdziwej istocie i celu pedagogii.

14. Rekonstrukcja pojęcia pedagogii. Ażeby uzyskać pełne pojęcie funkcji pedagogicznej a więc podstawowe dla pedagogiki, jako nauki, przedmiot jej i zakres wykreślające pojęcie, należy w równej mierze obok historii pedagogii uwzględnić biologię i antropologię, a w szczególności etnografię, socjologię i psychologię (wraz z psychologią zwierząt), jako nauki obejmujące te dziedziny życia, w których pedagogia najgłębszymi tkwi korzeniami, skąd czerpie soki żywotne, które wykreślają jej nie abstrakcyjną drogę bezwzględnej wiedzy i etyki, lecz drogę życia. — Dopiero przez taką rekonstrukcyjną i syntetyczną pracę myśli uzyskać można należyte i pełne pojęcie pedagogii, różne od tego abstrakcyjnego i jednostronnego, które bądź z historii pedagogii wypływa, bądź z samej psychologii, czy socjologii, zatem z nauk, ujmujących poszczególne tylko strony (aspekty) życia, a nie życie całe w jego pełnej, bujnej i żywotnej konkretności.

Tak daleko sięga badanie pedagogiki w pierwszej funkcji, właściwej każdej nauce, t. j. interpretacyjnej. Biologia dostarczy jej danych do najogólniejszego ujęcia praw życia, antropologia mniej już ogólnych praw rozwoju ludzkości, etnografia pozwoli jej ująć wychowanie w zależności od ras, warunków naturalnych, stopnia kultury, socjologia w zależności od form społecznych, psychologia wreszcie w zależności od funkcji psychicznych jednostki — oraz t. zw. ducha czasu.

II.

15. Zagadnienie celu. Ponieważ jednak każda nauka prócz strony interpretacyjnej obejmuje mniej lub więcej bezpośrednią stronę celu (planu), więc i pedagogika tę stronę oświecilić musi i to tem więcej, że — w myśl naszych poprzednich rozważań — stoi ona w bezpośredniejszym związku z samem życiem, z akcją, z czynem, niż inne nauki, posiadające pośrednie odgałęzienia techniczne, których zadaniem praktyczne stosowanie wyników, przez nauki „czyste“ osiągniętych. W rozwiązywaniu tego problemu widzimy tę samą rozbieżność, która i samą pojęciową stronę pedagogii charakteryzowała — i to od najdawniejszych czasów. Przed okresem naukowej pedagogiki cele te określano zawsze w zależności od panującego w danym momencie historycznym typu życiowego. Tak było np. w Sparcie, w Atenach, w Rzymie, w średniowieczu. Od Renesansu, który wytwarza „typ indywidualny“, poczyną się różnicowanie typów zależnie od własnych autora upodobań, poglądu na życie, przynależności do pewnego stanu. Typ powszechny rozbija się na cały szereg indywidualnych (np. Montaigne, Locke, Comenius i inni), przyczem na ogół zasada indywidualności trwa ciągle, w Rousseie i Pestalozzim znajdując najzdolniejszych swoich apostołów. Wszystkim tym systemom jednak brak prawdziwej naukowości. Niema jej również najbardziej z formalnych względów „naukowy“ system Herbarta. W najnowszych czasach zyskuje pedagogika, dzięki bardzo gorliwym, acz jeszcze w ząbku będącym, badaniom psychologicznym, socjologicznym i t. d. coraz bardziej charakter naukowy. Mimo to jednak cele pedagogiczne i dziś zależne są w pierwszym rzędzie od owego „ducha czasu“.

16. Wpływ „ducha czasu“ na cele życiowe. O tym „duchu czasu“, t. j. o całości pewnych ogólnych, danemu momentowi właściwych pojęciach, dyspozycjach, wyobrażeniach moralnych i tendencjach i o związku pedagogii z nim zbyt rychło zapominamy, zacieśniając się w zbyt abstrakcyjnie wykreślone kole autonomicznych, swoistych jakoby zagadnieniach pedagogicznych. Na tem właśnie polega ogromnie doniosły wpływ historii wszelkiej, a w naszym wypadku historii wychowania, że uczy nas po pierwsze relatywności wszelkich kategorii (poza pewną grupą stałych wartości etycznych), a powtóre w związku z ową relatywnością łączności wszelkich zjawisk kulturalnych ze sobą, względnie zależności każdego zjawiska od całokształtu wszelkich innych dziedzin kulturalnych.

17. Prawa i warunki działania. Dzieje wychowania są tylko jednym strumieniem dziejów powszechnych. Te same w nich prawa działają, co i w tamtych: prawa statyki i mechaniki, prawa stałości i zmienności, prawa mas i jednostki. Historia uczy nas skromności nie w tendencjach, lecz — postulatach, nie w tem, czego w imię prawdy, miłości i ideałów pragniemy, lecz w tem, czego od rzeczywistości żądać mamy i możemy. Zaostrza w nas bowiem zmysł i rozumienie tej właśnie rzeczywistości, pojętej nie jako konglomerat poszczególnych aspiracji i tendencji, lecz jako wielki, zwarty,

organiczny system zbiorowych energii. Stąd wniosek dalszy dla uprawnienia i prawdopodobieństwa skuteczności wszelkich tendencji i planów, zdążających w kierunku przemiany rzeczywistości, t. j. konieczność realizmu w myśleniu. Realizm ten polega na gruntownej i wszechstronnej znajomości owego mechanizmu, wedle którego toczy się owa rzeczywistość dziejowa. Z praw tych zaś najważniejsze dla nas: 1) związek wszelkich zjawisk kulturalnych; 2) ciągłość ich; 3) prawo stałości i zmiany (mas i jednostki); równoległe zaś z nimi konkluzje i wskazania dla wszelkich reform, a więc i pedagogicznych, streszczające się w postulatcie realizmu w myśleniu, który znowu rozpada się na szereg analitycznych postulatów: 1) znajomości całości kształtu kultury współczesnej, t. j. psychologii jednostki współczesnej i psychologii pokolenia całego z uwzględnieniem różnic narodowych, rasowych, stanowo-społecznych, politycznych i t. d.); 2) znajomości dziejów, a raczej przejęcia się zmysłem dziejowym, t. j. poczuciem organicznej ciągłości dziejowego życia; 3) znajomości prawa recepcji, t. j. prawa współzależności mas i jednostek.

18. Kompetencya działającego. Jestto zarazem szereg warunków, określających kompetencyę każdego człowieka czynnego, a więc każdego, kto bądź słowem, bądź czynem wkracza aktywnie w życie z zamiarem oddziaływania na jego postać, kompetencya ta polega na imperatywie odpowiedzialności wobec życia. Wszelkie działanie bez kompetencyi jest działaniem bez odpowiedzialności, a zatem karygodne. Brak kompetencyi zaś płynie z niezajomości owych praw i postulatów. Warunki kompetencyi tej ująć też można w naczelnej zasadzie obiektywności, wymagającej pełnego uwzględnienia owych trzech postulatów. Obiektywność taka jest identyczna z realizmem. Bez niej wszelka myśl jest tylko subiektywnym wyrazem osobistego, bezodpowiedzialnego „widzimi się“, a w najlepszym razie jednostronnem zdjęciem rzeczywistości, kompleksem mniej lub więcej usystematyzowanych idei, rozwiniętych bądź ze stanowiska ideału, bądź z jednego tylko aspektu rzeczywistości. W ten sposób wyłącza się t. zw. idealizm, ów fałszywy idealizm, który, oparty na pozorach życia, poprzestaje na nich, by potem mocą wyobraźni i konstrukcyi myślowo-uczuciowych wytworzywszy taki lub owaki obraz, głosić go jako wizerunek rzeczywistości i jako normę życia.

19. Idealizm subiektywny w pedagogii. Kwestya kompetencyi jest kwestyą wszelkiego czynu i słowa publicznego. A przeto owe prawa i postulaty odnoszą się do wszelkiej działalności, skierowanej w stronę życia, i stanowią fundament publicznego sumienia. To też i pedagog, a może on przedewszystkiem, jako ów piastun życia, winien, gdy mówi, pisze, żąda a zwłaszcza gdy działa wychowawczo, zadość uczynić w całej pełni zasadzie obiektywności i realizmu. Pedagogia bowiem jest dziedziną najbardziej może bezpośredniego działania na życie. W niej tedy bardziej, niż w innych dziedzinach, obowiązywać musi imperatyw odpowiedzialności publicznej. Tymczasem pedagogika, jako nauka, i pedagogia, jako teren dział-

ności publicznej, do dziś są polem, na którym subiektywizm, dowolność, jednostronność, słowem fałszywy idealizm panoszą się najwięcej, — „panoszą się“, albowiem wskutek ścisłego związku pedagogii z życiem, występuje nie jako mniemanie czy osobista fantazyja, lecz z tą nazbyt często nieuzasadnioną pretensją, że jest jedynym konkretnym i wiernym obrazem życia, a co więcej z żądaniem, by ta rzeczywistość się doń stosowała.

Ktokolwiek zna historję ostatnich ruchów w dziedzinie idei, planów i reform pedagogicznych, przyznać musi, że pedagogia właśnie stała się owem „zaczarowanym“, beznadziejnym kołem subiektywnych, idealistycznych (t. j. oderwanych od pełni życia) spekulacji. Nic dziwnego, że co dwa systemy to — sprzeczność. Przyczyna tego zjawiska tkwi przede wszystkim w owym kardynalnym braku konkretnego i realnego myślenia, a w dalszej linii w zaniku owego sumienia publicznego, jako odpowiedzialności wobec majestatu życia. To wszystko wydawać się może paradoksalnem, jeśli zwróci się uwagę na pewne znamiona lub pozory, cechujące dzisiejsze idee pedagogiczne.

Pragniemy je tu po kolei omówić:

20. Zamiana wartości. Nie ulega wątpliwości, że obok wzmożonego subiektywizmu istnieje w naszych czasach zaostrzony zmysł rzeczywistości i tendencja do realnego, naukowego myślenia i pracy. Jeszcze się jednak oba te kierunki nie zgodziły z sobą, jeszcze nie wytnęły sobie właściwych dróg. Jeszcze się te tendencje kłócą. Subiektywizm, jako zasada twórczości artystycznej, i obiektywizm, jako najwyższa zasada nauki, jeszcze nie odgraniczyły się w powszechnej świadomości wedle linii swych uprawnień swoistych. Subiektywizm w nauce i obiektywizm w sztuce — oto owe kontrydiktoryjne złączenia elementów sobie obcych. Obiektywizm w sztuce np. wydaje utwory, zadziwiające nas — prawdą; subiektywizm w nauce zaś — idee, systemy, konstrukcje, przemawiające do nas — pięknem. Uwiedzeni tymi pozorami, względnie walorami uczuciowymi, dajemy nieraz aprobatę, ulegamy „wrażeniom“, zapoznając autonomiczne uprawnienia tych kryteriów, które przecież nie są czczemi abstrakcjami, lecz z istoty samej tych zjawisk wyprowadzonymi wymagalnikami. Boć nie prawda jest istotą sztuk i ani nie piękno istotą nauki, lecz na odwrót. Zachodzi tu błąd, któryby nazwać należało „zamianą wartości“. Samoobserwacya każdego człowieka myślącego potwierdzi istnienie tego błędu. Nam chodzi w tem miejscu o subiektywizm w nauce. Uwiedzeni nieraz architektoniką systemu, polotem i oryginalnością koncepcji, plastyką wyrazu i innymi walorami estetycznymi skłonni się stajemy t. j. psychicznie tą masą dodatnich, przyjemnych uczuć i sądów dysponowani do akceptowania całości, do jej uznania, — niebaczni, że popadamy w błąd, który nazwalibyśmy „zamianą wartości“.

Ten subiektywizm niewłaściwy przejawia się głównie w tych dziedzinach myśli, które w przeciwieństwie do nauk „czystych“ nie zdołały i dzięki swej istocie nie zdołają się nigdy oderwać od podłoża życia, — które w życiu tem tkwią, z niego soki i rację bytu czerpią wynikami swymi wprost w to życie wnikają; takimi są t. zw. nauki

normatywne (estetyka, etyka), taka jest i pedagogika. Z jednej strony trudność obiektywizmu w nich, mająca głębokie przyczyny, a z drugiej wypływająca z bezpośredniego ich stosunku do życia konieczność dojścia do obiektywnych rezultatów, stworzenia pewnej, choćby prowizorycznej całości i podstawy działania — składają się na fakt, że w tych dziedzinach myśli subiektywizm czy „idealizm” szczególnie wielką odgrywa rolę. Powoduje to jednak w konsekwencji ogrom sprzeczności, zamieszanie sprawdzianów i ocen.

21. Intuicyja w systemach pedagogicznych. Ów wspomniany już zmysł rzeczywistości, w naszych czasach pod wpływem nauk przyrodniczych bezsprzecznie zostrzonej, jako tendencja do realnego naukowego myślenia i pracy, występuje niewątpliwie obok omówionego subiektywizmu i w naukach normatywnych, a więc i pedagogice. Przejawia się to choćby w charakterystycznym dla naszych czasów dążeniu do stworzenia pedagogiki naukowej, a raczej pedagogiki jako nauki odrębnej. Hasło to realizuje się w dwu kierunkach: jako pedagogika eksperymentalna i jako pedagogika filozoficzna. Pierwsza (Lay, Meuman), nie rezygnując z nauk teleologicznych, naciska a w rzeczywistości wyłączną wagę kładzie na doświadczalne zbadanie psychologicznych warunków rozwoju indywidualnego metodą obserwacji, eksperymentu i statystyki; druga (np. Kretschmar) niemniej ścisła w intencji a szersza, bo opierająca się na całokształcie odnośnych dziedzin zjawisk (psychologia, socjologia, pedagogia porównawcza, historia pedagogii i t. d.) wypracować pragnie naukowy system pedagogiki, to dziś jednak druga jest tylko — programem, pierwsza zaś, sama przez się zbyt ciasna, a nadto wskutek swej drobiazgowej metody zbyt powoli w pracy swej postępująca, iżby nadażyć mogła za życiem, domagającym się w każdej chwili planu działania. Więc choć niewątpliwie obie, — które tylko w związku obopólnym stworzyć mogą w przyszłości ów wymarzony system pedagogiki naukowej, — wpływ swój już dziś wywierają na kierunek myśli pedagogicznej, to jednak myśl ta, pędzona gorączką i koniecznością tworzenia nowych celów wychowawczych i organizacji form i metod, wybiegając poza doświadczalną podstawę, intuitywnie dokonstruuje do ograniczonych jedynie podwalin osobistej czy naukowej empirii gmach — własnych marzeń. Ze te marzenia czy raczej intuitywne systemy, oblekane niejednokrotnie w realne kształty (np. Lietz, B. Otto, Wyneken w Niemczech) nie mają siły żywotnej, tego twierdzić nie chcemy, choćby dla tego, że znamy wysoką wartość intuicyi, oraz że systemy te — dzięki zawartym w niej prawdom cząstkowym — niejednokrotnie w pewnych specjalnych warunkach okazują żywotność swoją w dłuższym bycie. Mimoto jednak i w nich przeważa owa subiektywność, jej idealizm, o którym mówiliśmy powyżej.

22. „Przenaukowienie” pedagogii. „Zamiana wartości” w ocenie owych systemów pedagogicznych dokonuje się nie tylko drogą przenoszenia na nie kryteriów estetycznych, lecz ponadto drogą fałszywej, na pozorach opartej oceną ich naukowości, ich realizmu. Pozory te źródło swe mają w owym ogólnym duchu realizmizmu, cechującym obok wzmożonego subiektywizmu naszą dobę.

Objawiają się one najpierw w samym kierunku idei pedagogicznych, biorących swój początek niewątpliwie z życia; wszelako i koncepcya tego życia jest zbyt przyrodnicza — lub w reakcyi na przyrodniczość światopoglądu zbyt jednostronnie idealistyczna, a w przeprowadzeniu ich autorzy zbytnio posługują się samą analogią, z nauk ścisłych przejętą, a nieraz zbyt dowolnie i łatwo do zagadnień pedagogicznych dostosowaną; analogie te to: 1) pewna ścisłość metodyczna, 2) analogie pojęć i idei, 3) analogie terminologiczne. Najniżej co do wartości stoi oczywiście rodzaj analogii trzeci, acz ten właśnie najłatwiej pozór naukowości i realizmu koncepcyom pedagogicznym nadaje; drugi rodzaj analogii polega na dosłownem przenoszeniu praw, wykrytych w dziedzinach zjawisk przyrodniczych (np. biologicznych) na dziedzinę zjawisk pedagogicznych; pierwszy zaś pozór „ścisłości metodycznej” — tak bardzo cechujący np. pedagogikę niemiecką — wypływa z ogólnego „przenaukowienia” myśli, która, zatraciwszy żywy związek z życiem, poruszać się umie już tylko w pewnych gotowych formach i szablonach myślowych; „ścisłość ta jest częstokroć niczem innym, jak tylko rekompensatą za brak żywej, konkretnej treści, rekompensatą, łudzącą samego myślącego i uspokajającą jego „sumienie intelektualne”, a u innych wywołującą wrażenie „naukowości”, która przecież nie może mieć innego znaczenia, jak tylko znaczenie realizmu, t. j. prawdziwej.

Pomijamy inne pozory, których jest więcej, łudzące charakterem pseudonaukowym. Wystarczą te, które podaliśmy, ażeby pobudzić do ostrożności w ocenie owych systemów i koncepcyi pedagogicznych, których tyle się w okresie naszym pojawiło i pojawia, że go kiedyś może i słusznie „pedagogicznym” nazwać.

Jesteśmy u końca naszych rozważań. Nic innego bowiem w nich dać nie chcieliśmy prócz formalnego tylko przyczynku do kryteriologii pedagogiki naukowej.

Di J. Kretz.

---

## Pierwsze lata polskiego dziecka.

„Polska musi się zupełnie na nowo odrodzić” — powiedział 75 lat temu B. Trentowski w swojej *Chowannie*.

Jeszcze nigdy może słowa te nie brzmiały tak donośnie, jak dziś, gdy jesteśmy u progu odrodzenia narodowego. I od czegóż zacząć mamy przedewszystkiem to odrodzenie, ku czemu wyteńczyć wszystkie siły, jak nie ku wychowaniu dzieci polskich, tej dźwigni przyszłego odrodzonego narodu. Jak silnymi, jak potężnymi ludźmi być powinny, aby podolać zadaniu i stać się początkiem nowego, silnego duchem, rozwiniętego ekonomicznie i kulturalnie polskiego społeczeństwa.

Pisze się i debatuje ciągle o programach i zmianach, dotyczących wychowania dzieci w szkołach średnich, lub choćby ludowych — o wychowaniu dzieci małych, dzieci w wieku przedszkolnym,



mówi się nie wiele lub wcale, jak gdyby nie było to sprawą najbardziej doniosłą. Sprawy tamte są niezaprzeczalnie bardzo ważne, lecz niemniej doniosłą jest sprawa wychowania w wieku przedszkolnym.

Dziecko w chwili wstąpienia do szkoły powinno wejść do niej z bogatym zapasem sił fizycznych, zdrowia, rozbudzonym już zamiłowaniem do pracy, przygotowane niejako do nabywania nauki, do współzycia z współuczniami. Wychowanie bowiem to najwcześniejsze od kolebki zaważyć może na całym późniejszym rozwoju dziecka. Potwierdzenie tego znajdziemy, sięgnawszy do psychologii i fizjologii.

Zachodnia Europa zrozumiała potrzebę reformy w wychowaniu dziecka w pierwszych jego latach. Od wielu już lat rozpoczął się ruch w celu wprowadzenia wychowania przedszkolnego na nowe całkiem tory. Pojawił się cały szereg dzieł traktujących ten dział wychowania obszernie, lub też oddzielne głosy, artykuły, domagające się zrozumienia istoty, natury dziecka, poznania go i co za tem idzie, poszanowania praw jego i jego indywidualności.

Książka Ellen Key „Stulecie dziecka“ odstąpiła zupełnie i całkowicie od szablonu i rzuciła nowe myśli i poglądy na wychowanie, domagając się poszanowania duszy dziecka i wychowywania go w zupełnej swobodzie.

W ostatnich lat dziesiątku ukazały się dwie wybitne prace w tym dziale: Claparède'a *La psychologie de l'enfant*<sup>1)</sup> i książka dr. Maryi Montessori *Il metodo della pedagogia scientifica*<sup>2)</sup>. Metoda Montessori, znana w całej Europie, rozpowszechniła się oprócz Włoch, gdzie już całe wychowanie przedszkolne zreformowane jest według jej wskazań, w Ameryce, Anglii, Szwajcaryi, Francji i niektórych krajach Niemiec. Z krajów tych przyjeżdżali do Włoch wychowawcy na studia, aby na ich podstawie rozpowszechnić metodę w swych społeczeństwach. U nas, o ile mi wiadomo, metodę tę, nie wiem, czy w całości, czy też częściowo przyswoiło kilka ochronek warszawskich, w Galicyi nie wiem, czy i o ile się przyjęła. Sądzę, że i tu czynią się próby przyswajania tej metody na podstawie skróconego polskiego przekładu, co oczywiście nie jest wystarczającym.

Książka Montessori jest w wychowaniu przedszkolnem prawdziwym wyrąbaniem muru, osłaniającego dotąd takie strony, jak staranne i umiejętne kształcenie zmysłów za pomocą nieskomplikowanych przyrządów, ułatwiających dziecku samokontrolę, samokształcenie, pobudzających do obserwacji i do samodzielności przez usuwanie zbędnej opieki, niweczącej w zarodku zdolności twórcze, przez dopominanie do swobodnego rozwoju.

Metoda ta, co zresztą przyznaje sama autorka, nie jest pełna, ani zupełną, zdolny wychowawca dopełnić ją musi i przystosować do potrzeb dziecka, które wychowuje. Słyszałam niejednokrotnie zarzuty, że w pracy Montessori brak poglądu na wychowanie moralne. Choć właśnie zdaje mi się, że metoda ta dobrze zrozumiana — sprzyja

<sup>1)</sup> Dr Ed. Claparède: *Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna*. Tłum. Fr. Baumgartenówna. Warszawa 1918.

<sup>2)</sup> M. Montessori: *Domy dziecięce*. Warszawa 1913.

kształceniu ducha, nie zaś mechanizmu, sprzyja też rozwojowi sił moralnych.

Czy należy metodę tę przeszczepić na grunt polski?

W całości nie. Dzieci polskie nie są dziećmi włoskimi, żyją w odmiennych warunkach, rozwijają się stosunkowo później i inaczej, nie ustępują jednak dzieciom włoskim w bystrości pojęć, zdolnościach umysłowych, przyswajaniu wiedzy, a stanowczo przewyższają stosunkowo wiele pod względem intelektualnym dzieci angielskie i niemieckie. W obserwacjach moich nad dziećmi angielskimi i włoskimi uderzyło mnie to, iż są one bardziej samodzielne, pogodne, jednolite, pewne siebie i odważne — słowem mają charakter i tem pobijają dzieci nasze. Jest to zrozumiałe: wychowuje je życie, więc życia się nie boją. Urządzenia społeczne sprzyjają ich rozwojowi — podczas kiedy dzieci nasze te najbardziej wychowywane, stają przed najprostszyimi zjawiskami życia trwożne i jakby zaskoczone. Do pełnego rozwoju i pogody, szczególnie u dzieł angielskich, przyczynia się ich idealny wprost rozwój fizyczny, podczas, gdy u nas, mimo nawoływań, nauczania i czynnej pomocy ludzi dobrej woli, boć przyznać musimy, że robi się wiele, choć nie dosyć, ta strona wychowania smutny przedstawia obraz. Przyczyną tego są pewne wyjątkowe warunki ekonomiczne, ale także brak zrozumienia doniosłości rozwoju fizycznego i nieznanomość choćby najważniejszych zasad higieny i to nie tylko wśród klas nieoświeconych, ale niestety i wśród inteligencji brak ten odczuwać się daje w zatrwających rozmiarach.

Wracając jednak do Montessorri, to sam duch tej metody, polegający na rozwijaniu samodzielności, obywateli się bez cudzej pomocy, a zatem na pracy własnej, na swobodnem i harmonijnem rozwijaniu się duszy i ciała, na obcowaniu z przyrodą, słowem na życiu samem, powinien być dla dzieci naszych przeszczepionym.

Ogromną wadą w wychowaniu dzieci jest nieliczenie się z ich indywidualnością, zabijanie natomiast systematyczne samodzielności, rozwijanie i kultywowanie z pietyzmem bezmyślności (od myślenia bowiem mogłoby dziecko zachorować), słowni przeskadzanie na każdym kroku. Szanująca się wychowawczyni uważa za stosowne przez cały czas spaceru prowadzić z dzieckiem mądre i uczone rozmowy, choćby o przedmiotach spotykanych po drodze, które w danej chwili nie przedstawiają dla dziecka żadnego interesu. Dziecko na spacerze ma sposobność obserwowania, poznawania, umysł jego pracuje żywo, a uwaga zwrócona jest na przedmiot, który je w danej chwili pociąga silnie. Czy należy mu wtedy przerywać, przeskadzać samodzielnej pracy myśli i gwałtem skierowywać uwagę na inny przedmiot. Jeżeli dziecko nie będzie chciało czy mogło rozwiązać kwestyi, która je interesuje, zwróci się samo z pytaniem, rozmowa wtedy będzie naturalną, zaspokoi ciekawość dziecka — to znaczy jego żądę wiedzy, a wyjaśnienie zwięzłe i proste zupełnie wystarczy. Nie twierdzą oczywiście, aby na spacerze z dziećmi nigdy nie rozmawiać. Dziecko apatyczne, bezmyślne trzeba do pracy myślowej pobudzić. Dobra wychowawczyni potrafi wyczuć chwilę, kiedy jej interwencja jest potrzebną. Sztuczne jednak skierowywanie uwagi dziecka na przedmiot, o którym podoba się nam mówić właśnie,

(pamiętajmy, że chodzi tu o dzieci małe) lub na zabawę, albo zajęcie, na które my w tej chwili mamy ochotę — zabija w dziecku samodzielność, inicjatywę — niszczy samo życie. Lecz jakże trudno o wychowawczynię, która nie chciałaby ciągle „rządzić“ i wylewać na dziecko całą swą wiedzę — często bardzo wątpliwej wartości. Lecz pogadanka przedewszystkiem! Pogadanka o niedźwiedziu, podczas gdy dziecko przypatruje się pracującym żniwiarzom!

Do podobnego wychowywania przyczyniła się znakomicie metoda Froebela, a raczej metoda źle zrozumiana i przekształcona przez jego wyznawców. Froebel miał nieocenioną zasługę — zwrócił uwagę na dziecko i nauczył je szanować. Sama jednak metoda taka, jaką ją uczyniono — usuwa z życia dziecka wszystko, co oryginalne i samorzutne, podaje wiedzę w formie gotowej, nad którą dziecko zastanawiać się nie potrzebuje — usuwa życie samo, dając jego imitację. Metoda ta zapuściła silne korzenie w wychowywaniu dziecka w domu i szkole. W domu, gdzie na każdym kroku dziecko styka się z życiem, gdzie właśnie mogłoby rozwijać się samodzielnie i swobodnie, gdzie najłatwiej jest uszanować jego indywidualność — rzeczy dzieją się całkiem przeciwnie. Nie pozwala się dziecku na samodzielność, jeżeli zakłóca to porządek domowy, lub jest z jakiegoś względu dla starszych niewygodne. Czy nie lepiej pozna się dziecko np. z jarzyną, jeżeli dopuszczone do kuchni pomaga ją sortować, obierać, a szczególnie jeżeli hoduje ją i owoc swej pracy do kuchni przyniesie — niż zapomocą wielu choćby najpiękniejszych pogadek (podczas których często myśli o czem innym, bo nie jest zdolne długo skupić uwagi na przedmiot, który go nie zajmuje w danej chwili). Całe wychowanie w domu i ogródku froebelskim polega na sztucznym rozbawianiu dziecka, na „zabawianiu go“. Nie możemy znieść bezczynności dziecka, która jest często pozorną i nie odróżniamy pracy myśli i zastanawiania się od zwykłego lenistwa. Nieodróżnianie to jest bardzo z jednej lub drugiej strony niebezpieczne. Wychowawca musi być doskonałym obserwatorem!

Tak w domu, jak w ogródku froebelskim każemy 2—3-letnim dzieciom, pojedynczo lub gromadnie pracować według planu, wykonywać bezsensowne robotki — nie mające praktycznego zastosowania, a więc sztuczne i nie dające dziecku zadowolenia, jaki daje pożytek dokonanej pracy. Każemy mu bawić się w ułożone gry, powtarzać m o c wierszyków, wykonywać ćwiczenia gimnastyczne na komendę, udawać ptaszki, kwiatki, motylki, śpiewać specjalnie układane melodyjki, słowem żadna rzecz z książki, obrazka, czy samej natury nie może przyjść do dziecka bez pośrednictwa wychowawczyni. Wszystko to sztuczne. O ile szczęśliwsze, o ile bardziej rozwinąć się może dziecko pod opieką porządnej, poczciwej nianki, która go nie wychowuje — i wtedy samo zdobywa umiejętność życia i wiedzę, niż pod opieką nierozumnej, nie mającej pojęcia o duszy dziecka wychowawczyni. W ten sposób chowane dziecko staje się maryonetką, zabawką naszą. Dlaczego urządzić sztuczne zabawy, kiedy dziecko przeważnie umie bawić się samo.

Wogóle nie umiemy bawić się z dziećmi. „A tylko ten jest w stanie nauczyć czegoś dzieci, kto się z nimi bawić umie“ (Stael),

przyczem dzieci poznają odrazu, kto się z niemi naprawdę bawi, a kto tylko udaje. Prawdziwie głęboki człowiek ma zawsze w sobie coś z dziecka i bez wysiłku potrafi wżyć się w świat dziecięcy. Zabawy odtwarzające fakty z opowiadań, książek, lub życia są przez dzieci najbardziej lubiane, bawią się one w nie całymi tygodniami nieraz. Podczas zabaw baczny obserwator pozna dobrze duszę danego dziecka, sferę jego zainteresowań, siłę skupienia uwagi, spostrzegawczość i t. d.

W ogródku froeblovskim dzieci przede wszystkim bawią się ciągle, niema tu miejsca na samodzielną pracę, a przecież dziecko od najmłodszych lat powinno uczyć się pracować, mózg i ciało potrzebują ćwiczenia, wysiłku małego, lecz codziennego. W ogródku niema miejsca na rozwinięcie inicjatywy, niema prawdziwego wysiłku umysłowego czy moralnego. Naturę obserwuje dziecko na obrazku, lub w najlepszym razie na zasadzonej w doniczce fasoli — i na tem koniec!

I tak zabawialiśmy i rozabawialiśmy dzieci nasze przez całe lat szeregi. Skutek był ten, że przedstawiały się one w szkole, do której przeszły, jako bardzo sympatyczne, bo wytresowane, a więc spokojniejsze i pozornie bardziej uważne od dzieci, które przybyły z wychowania domowego. Ale tylko na razie. Przepchawsz się przez szkoły ludowe i średnie, wstępowała młodzież na uniwersytet lub do szkół zawodowych i tam dopiero srogich doznawała zawodów — musiała wiele rzeczy zaczynać od początku, na nowo, bo nie nauczono jej myśleć samodzielnie, skupiać się, zaniedbano kształcenia i doskonalenia zmysłów — nie nauczono patrzeć — i widzieć; słuchać i słyszeć, nie rozbudzo zamięłowania do systematycznej pracy, przeszkadzano rozwijaniu się silnej woli i hartu ducha. Przyczyną tego było błędne wychowanie przedszkolne — wychowanie od kolebki, a poteni błędny system szkół.

Czas nam się już wyłamać z pod dotychczasowego systemu wychowania przedszkolnego. Dzisiaj kwestya przyszłego rozwoju życia narodowego, a więc przyszłości dzieci naszych jest dla nas kwestyą najpierwszą i największą i nie wolno nam w wychowaniu ich dopuścić do żadnego zaniedbania, do wyprobowywania na nich różnych metod i systemów.

Nie powinniśmy się ślepo trzymać jakiegóś metody, czy systemu stworzonego za granicą, lecz poznać wszystko, co się dzieje w tej dziedzinie, a dla dzieci naszych wziąć, co najbardziej dobre i piękne, a przede wszystkim to, co się nadaje najbardziej do charakteru narodowego i warunków naszego kraju.

Zresztą, żeby wychowywać w duchu narodowym dzieci nasze, wychowywać je na ludzi silnych, umiejących żyć całą pełnią życia, nie potrzebujemy uciekać się li-tylko do wzorów obcych. Czy nie znajdujemy już u Trentowskiego<sup>1)</sup>, Sniadeckiego i innych wielkich myślicieli naszych wskazówek głębokich i genialnych, a opartych na znajomości polskiej duszy. Niestety mało osób zna te dzieła, mało wżyć się w nie, wmyśleć potrafi.

<sup>1)</sup> H. Rowid: Podstawy pedagogiki Trentowskiego. Ruch. ped. Nr 3—10. r. 1917.

Musimy zastanowić się nad tem, że dziecko nie jest naszą własnością, że należy ono przede wszystkim do siebie samego i do społeczeństwa, że jest Polakiem, częścią wielkiego narodu. Ze jest ono istotą całkiem od nas odrębną, którą trzeba ukochać, poznać dobrze i obserwować, aby móc wychować, nie gwałcąc jego natury, nie zabijając samodzielności, nie tłumiąc zdolności wrodzonych, rozwijać ciało, kształcić jego zmysły — słowem wychować tak, aby idąc przez życie nie miało przed sobą do zwalczania tysiąca drobnych przeszkód, bo dlatego, że jest ich tysiąc, tyle siły, która mogłaby być w innym kierunku zużyta — marniej!

Wychowanie fizyczne, doskonały rozwój ciała są niewątpliwie dla dzieci polskich dziś rzeczą pierwszorzędną wagi, ale wychowania dzielić nie możemy i rozgraniczać je na fizyczne i umysłowe — granice bowiem takie nie istnieją w pierwszych latach dziecka. Mamy przed sobą istotę ludzką, która wszechstronnie i harmonijnie się rozwija.

Rozpoczynając reformę wychowania przedszkolnego dzieci polskich, zastanowić się musimy przede wszystkim nad brakami, jakie były dotąd, zastanowić się nad wadami społeczeństwa naszego, które oczywiście odbijają się w dziecku, zastanowić się w czem była krępowaną, krzywdzoną jego dziecięca natura i pozwolić mu o d z y ć, odrodzić się. I od wczesnego zarania nie krepować zbytnio jego woli, przekształcać ją w hart duszy, usuwać lekkomyślność, próżność, be-myślność i kłamstwo, w jakim wzrastały dotąd.

Dążyć do tego, aby wychowanie przedszkolne w domu, czy w zakładzie, było oparte na życiu, było życiem samem, a nie jego naśladownictwem.

Byłabym zatem, aby dziecko szczególnie w warstwach inteligentnych, jaknajdłużej chowało się w domu, tu bowiem najwięcej ma sposobności do indywidualnego rozwoju. Ale trzeba umieć je wychować! Niestety zbyt wiele matek bądź to zajętych jest pracą zawodową, bądź też nieprzygotowanych zupełnie do umiejętnego kierowania wychowaniem dzieci. W tym wypadku zakład dla dzieci, o jakich mowa, zastąpić musi dom, ale stać się musi prawdziwym domem, gdzieby rozwijały się jednostki indywidualnie silne, a nie szablon. To też mówiąc o wychowaniu w zakładzie, mam jednocześnie dom na myśli.

Zakład taki już zewnętrznie przypominać musi dom rodzinny, a więc usunąć się powinno z niego wszelki szablon szkolny, ozdobić ściany tylko artystyczną wartością mającymi przedmiotami (obrazami), dać wiele roślin kwitnących, zachować ład i porządek idealny, aby dziecko nie widziało brudu i kurzu, a przyzwyczajone do czystości nie znosiło nieporządku koło siebie. Sale szkolne ciemne i ponure wpływają źle nie tylko na stan zdrowia dziecka, lecz czynią je grymaśnym i niesforemym. Zakład powinien być otoczony ogrodem, do którego wstęp powinien być dozwolony dziecku, tak jak to się dzieje w domu rodzicielskim bez krępowania go i ciągłych pytań, dlaczego tam idzie i co ma zamiar robić. Dziecko bowiem idzie bardzo często sprawdzić konkretnie swoje myśli o przyrodzie.

Oczywiście wszelkie urządzenia mające na celu czystość i roz-

wój ciała powinny być zastosowane, dziecko przywykać powinno do dbania o siebie, o swoje zdrowie. Ważenie dzieci i pomiary antropologiczne przyczyniają się do tego znakomicie, o ile pozwolimy dziecku brać w nich czynny udział. Zajęcia powinny być tak zorganizowane, żeby o ile możliwości przypominały dom. Dzieciom naszym brak jest domowych obowiązków, któreby z odpowiedzialnością spełniać mogły. Obowiązki te, oczywiście proste i łatwe do spełnienia, np. ustawienie krzeseł, uprzątnięcie sali, pomoc młodszym powinny być złożone na dzieci i sumiennie przez nie spełniane. W domu oczywiście obowiązki te mogą być bardziej urozmaicone — tu powinny dopełniać się dom i zakład. Dzieci zazwyczaj bardzo chętnie i sumiennie spełniają włożone na nie obowiązki, o ile traktujemy je seryo i odnosimy się do nich z zaufaniem. Dziecko nie lubi być traktowane jako coś innego, wyjątkowego.

Życie dziecka w zakładzie jakkolwiek na pozór gromadne (oczywiście jaknajmniej ilość w sali jest pożądana) powinno być indywidualne, gdyż celem pierwszego wychowania ma być właśnie w m a c n i a n i e i n d y w i d u a l n o ś c i. Należy urządzać jaknajmniej zbiorowych lekcji, dzieci nie powinny być wszystkie zajęte tym samym przedmiotem. Można bez żadnej szkody pozwolić uczynić im wybór. Jeżeli będą oddane całą duszą jakiemuś zajęciu, nie będą przeszkadzały sobie wzajemnie. Powie ktoś może, że zbytńia swoboda wytworzy nieposłuszeństwo i krnąbrność. Rzecz ma się całkiem przeciwnie, dziecko nie słysząc ciągłych rozkazów i bezpodstawnych zakazów, dziecko, które ma zaufanie do wychowawcy, samo jaknajchętniej podda się jego woli i będzie posłuszne. Przytem gdy dziecko ciągle zajęta ma głowę i ręce, a czuje dokoła wesoły nastrój i swobodę — nie ma wprost czasu na wybryki. Żywym dowodem tego systemu są bardzo dobrze i zbliska znane mi i obserwowane przez szereg lat, dzieci włoskie. W domach dziecięcych przy wielkiej swobodzie i z jej powodu — panuje i wielkie posłuszeństwo. Przyroda powinna zajmować w wychowaniu pierwsze, naczelne miejsce. Dziecko ma żyć z przyrodą, uczyć się na nią patrzeć, obserwować i kochać. Na to nie trzeba żadnych długich pogadanek, tylko rozbudzenia w dziecku zaciekawienia do roślin i zwierząt. Takie poznanie przyrody, wczucie się w nią i rozmiłowanie rozwinąć można w dziecku, kiedy daje mu się sposobność od lat najmłodszych do pielędnowania roślin, uprawy ziemi, pielienia, kopania — do hodowania zwierząt domowych. Korzyść z takiego wychowania przyniesie pod każdym względem jaknajlepsze rezultaty. Dziecko przy takiej pracy swobodnie rozwija się fizycznie w ruchu i na świeżem powietrzu, uczy się obserwować, badać, skupiać uwagę, uczy się być czujnym, obowiązkowym.

Dziecko zdrowe ma nieustanną potrzebę czynu, lubi pracować, o ile pracy tej nie obrzydzimy mu sami. Dobrem zajęciem dla dziecka nawet w tych latach jest slöjd, bo pozwala mu na robienie rzeczy, które jemu samemu lub komuś mogą się na coś przydać. Dziecko czuje się tu częścią pracującego społeczeństwa, czuje, że jest pożytecznym.

Za przykładem M o n t e s s o r i będziemy szczególnie naciskać na kształcenie zmysłów, gdyż im lepsze będą one, im doskonalsze,



tem lepiej i pełniej poznawać będzie dziecko życie, nie przechodząc obok wielu zjawisk obojętnie, nie zauważywszy ich poprostu. Przyrządy, jakich używa Montessori urozmaicone, a proste, dające się jeszcze uprościć i u nas zrobić — będą specjalnie dla małych dzieci bardzo pożyteczne.

Jako środek rozwijający mięśnie palców, kształcący zmysł artystyczny i t. d. mamy dziecku rysunek samodzielny, wycinanie i modelowanie. Odrysowywanie i wypełnianie potem kolorami płaskich wykrojów, które służyły do kształcenia zmysłów — będą wprawiać rękę i przygotowywać do pisania.

Czy należy zacząć w wieku przedszkolnym, to jest przed skończeniem lat 6-ciu, naukę czytania i pisania? Słyszy się o tem wiele zdań sprzecznych. Sądzę, że dziecko może się wtedy zacząć uczyć czytać, kiedy ma do tego wielką ochotę, kiedy mózg jego przygotowany jest na ten wysiłek. Wiek nie odgrywa tu najważniejszej roli, wiadomo bowiem, że jedno dziecko może zacząć przed szóstym rokiem naukę czytania, podczas gdy inne w 7-ym lub 8-ym będzie dopiero do tego zdolne. W tej kwestyi poglądy wielu lekarzy i wybitnych pedagogów, między innymi J. Wł. D a w i d a — są zgodne. Przeciętnie rozwinięte dziecko nauczy się pisać i czytać w ciągu trzech miesięcy, używając na to dziesięć minut dziennie najwyżej.

Pytał mnie ktoś, co będą robiły dzieci, które się wcześniej czytać nauczą? — Będą czytały!

Nie zapominajmy o tem, że sam mechanizm czytania sprawia dziecku nadzwyczajną przyjemność, jak gimnastyka lub sport. Dzieci nie rozumieją nawet treści — czytają aby czytać, z zapalem odczytują szyldy i napisy na ulicach. Nałóg zbytniego czytania niezależnym jest u dzieci od tego, że się wcześniej czytać nauczyły. Od wychowawcy zależy, ażeby dziecko ciągle nie potrzebowało czytać. Co zaś do książek, to raczej nie dawałabym ich dzieciom w tym wieku do czytania. Czytać zaś dzieciom należałoby rzeczy tylko prawdziwie dobre i artystyczne. W ogóle wytrzebiłabym  $\frac{3}{4}$  książek, pisanych dla małych dzieci. Jeżeli dzieci słyszeć będą tylko rzeczy dobre nie zniosą innych i później w dzieciennych swych książkach nawet trafny będą czyniły wybór. To samo z wychowaniem estetycznym. Naśladowałabym w tem Anglików i prowadziła dzieci nawet 5—6-letnie do muzeów i galerji i nabywała im reprodukcje rzeczy, które zwróciły w jakikolwiek sposób ich uwagę — w praktyce mojej doświadczyłam wielokrotnie, jak dzieci to lubią.

Ważnym czynnikiem w wychowaniu będzie muzyka i śpiew, który właściwie w tym wieku ma być wyrażeniem uczuć, a nie nauką. Metoda szwajcarska P a p e - C a r p a n t i e r, przystosowana dla małych dzieci, uproszczona, łącząca śpiew z ruchami estetycznymi a swobodnymi, będzie doskonałym przygotowaniem dzieci do późniejszej nauki muzyki i śpiewu.

Wszystko, co dajemy dziecku, każdy pokarm umysłowy, czy moralny ma być piękny i głęboki! Przesądem jest, że można dzieci byle czem zadowolić dlatego, że są jeszcze małe. Dzieci nie zdają sobie sprawy, nie rozumieją, ale rzeczywiście piękno, czy dobro zapamiętują.

dnie w ich duszę i oderwie się w jakimś momencie życia niespodziewanie dla nas.

Świadomość narodową wyrabiać trzeba w dziecku od lat najmłodszych nie zapomocą szabelki, chorągiewki i konfederatki, lecz przez zapoznawanie go powoli z ojczystym krajem, jego bogactwem, zwyczajami (opowiadania o dzieciach z różnych części Polski), nauczyć je wżyć się w przyrodę ojczystą, ukochać ziemię własnym zroszoną potem.

Czemże więcej ma być wychowanie narodowe w tym okresie? Ma być przede wszystkim rozwianiem dziecka tak, aby pozbyło się wad, które otrzymało w spadku po rodzicach, wykorzeniem lenistwa, samochwalstwa, nieuprzejmości, tak u naszych dzieci przeraźliwie rozwiniętej, unikać roztkliwiania ciągłego i mazgajstwa, które wytwarza ludzi rozpaczających bezustannie nad tragedją własnego życia, które przeważnie tragicznem nie jest, a przechodzących obojętnie obok prawdziwych nieszczęść, którym mogliby niejednokrotnie zapobiedz. Należy wogóle chować dzieci w wesołości i wielkiej pogodzie ducha.

Uprzędnio wspomniałam o rekordzie, jaki biorą dzieci angielskie, amerykańskie i włoskie nad naszemi. Po zglębieniu tej kwestyi doszłam do przekonania, że przyczyną tego jest w pewnej mierze zasadniczy rys wychowania w szkołach angielskich i amerykańskich, który należałoby u nas naśladować. Przedewszystkiem rysem tym jest niezmałona pogoda i humor, które wypływają z tego prostego i serdecznego stosunku, jaki powinien być między dziećmi i wychowawcami.

Ale żeby całkowicie podolać zadaniu, osoby zajmujące się wychowaniem dzieci powinny przede wszystkim odrodzić się same i wiedzieć o tem, że dziecko, które ciągle z nimi obcuje, patrzy na nie i naśladuje i że najsilniejszym środkiem pedagogicznym jest przykład.

Osoby oddające się wychowaniu dzieci w tym wieku, powinny mieć studia poważne, dokładną znajomość praktyczną i teoretyczną psychologii, fizjologii i higieny dziecka. Powinny kochać swój zawód tak, jak kocha sztukę prawdziwy artysta — naukę wielki uczonec. Tylko osoby energiczne, pełne życia, humoru, a przytem pedagogicznie wykształcone zdolne będą wychować nasze przyszłe pokolenie tak, że każde z tych dzieci powiedzieć będzie mogło gdy dorośnie: „Polska będzie silna, potężna i wielka, bo ja jestem!”

*Antonina Winiarzowa.*

---

## Wychowanie estetyczne a przybory szkolne.

Jeżeli w powstającym państwie polskiem budowanie całego gmachu musi się pojmować jako tworzenie całości — nie po kolei, lecz odrazu tak, by żaden nerw społecznego życia nie zamarł, by tętno życia nietylko nie ustawało, lecz owszem wzmogło się i docierało do najdalszych kończyn państwowo-narodowego organizmu — jeżeli ci, którym los i wola narodu każe stać na czele, muszą równocześnie ogarniać przewidującą myślą wszystkie dziedziny urzędzeń,

należy sprawę wychowania postawić w rzędzie spraw najważniejszych. Nauczycielstwo ludowe, stojące u podstaw oświaty, najbardziej świadome być winno i roli swej i zadań i potrzeb tej podwaliny, na której się wznosi i od której ściśle zależy dalsze kształcenie.

Naczelnym hasłem naszym jest wprowadzenie narodowego pierwiastka we wszystkie zakątki szkolnych programów, urzędzeń i poczynañ. Nie wolno nam zatem zapoznawać żadnego momentu, nie dotknąć jakiegokolwiek czynnika działającego na dusze dziecięce.

Już wre szeroko pojęta praca programowa, już żywa, krzepka a wolna myśl tworzy, buduje, rozpatruje i przerabia to, co było w zastoju, co dzięki niewoli lub złej woli nie śmiało podnieść głowy, lub przyduszone milczało.

Wśród tych prac i spraw nie najmniej ważną winna być sprawa estetycznego wychowania. Nie mamy tu zamiaru całego programu rozwijać. Na razie pragniemy poruszyć zewnętrzną stronę urzãdzenia i otoczenia szkolnego: sprawę środków naukowych i przyborów szkolnych i ich znaczenia w narodowo-estetycznym wychowaniu. Rzecz doniosła i aktualna i nie można jej nie doceniać bez szkody dla dzieci i dla ogółu.

Pomyślmy, jakie olbrzymie ramy szkolnego zapotrzebowania wypełnia przemysł, jak dotąd, przeważnie obcy. Ile nasze szkoły zużywają zeszytów, piór, ołówek, farb, torb, bloków, papierów wszelkiego rodzaju, linii, cyrkli, rysownic, obrazów do poglądu, okazów przyrodniczych, przyrządów, modeli i t. d. Ile w tem jest naszej wytwórczości, a ile obcej? Ile tam, gdzie wkraczała sztuka, czy ta „wielka“, czy zdobnicza, było obcych naleciałości. Jaki chaos szablony, banalności i... tandety! I nic swojskiego. Obrazy do poglądu przeważnie niemieckie i nad wyraz nędzne. Oto np. „Wieś“. Wielkie budowle w krąg o ścianach z pruskiego muru, na środku góra: „Mist“, wokół krzątają się typowe „Hanswursty“. Tu znów „Miasto“. Trzykienne fronty domów z norymberskimi szczytami, w dali studnia z „Knechtem“ na szczycie, pies ciągnie wózek z mlekiem, a „Milmädl“ poganiana. I t. d. W inwentarzach naszych starych szkół możnaby znaleźć skarby dokumentów systemu sięgającego czasów, kiedy to za rogatą czapkę można było srogo odpokutować. Nie wyrzuć ono ich, wszak to był inwentarz szkolny i zresztą — innych prawie nie było, lub... nie były dobrze widziane. Płaczą się wprawdzie jeszcze gdzieś niedobitki lichych tablic, wydanych przez „Polskie Tow. Pedagogiczne“ — jakieś zablakane typy i zwyczajnie ludowe J. Kosaka, gdzieś nieśmiało wystąpi „Sobieski pod Wiedniem“ — premia Tow. Przyj. Sztuk Pięknych, ofiarowana szkole przez kierownika, nakoniec od r. 1910 usiłują przedstawić „pogrom grunwaldzki“ tryptyki, o których artystycznej wartości lepiej nie mówić. Oto prawie wszystko, co miało pomagać nauce „rzeczy ojczystych“, dziejów „kraju rodzinnego“ (nie: Polski!), co miało przez wzrok działać na chłonne dusze dziecięce. Dla pełności obrazu należy dodać, że większość szkół żadnych tego rodzaju środków nie miała. O obrazach do nauki historii naturalnej nie wspominajmy — tam już „sztuka“ nie miała nic do czynienia.

Na „ozdobnych“ okładkach zeszytów widnieją pijawki „moder-

nistycznego“ ornamentu. Na torbach szkolnych lew, widok alpejski, lub dzieci bretońskie. Na piórnikach niesamowite kwiaty, owoce — czasem „Riesensrad“ wiedeński. Na blokach zakazany barok. Dziewczęta nasze do robót kobiecych posługują się kupnymi wzorami. Wystawy sklepów z zabawkami rwą oczy „pięknością“ różnych potworków ludzkich i zwierzęcych, owych „Teddy-Bärów“, małp, dyabłów: „Krampusów“, że nie wspomniemy już o „ozdobach“ na drzewko, o tych kulkach lustrzanych, jajach złocistych, „włosach anielskich“ i tym podobnej jarmarcznej tandecie. Błyskotliwe to wszystko, natrętne, nieznośne, obce i brzydkie.

Wreszcie książki szkolne. W pogoni za taniością zapomniano o tem, że książka towarzysząca dziecku przez rok i dłużej, często zaś jedyna przedstawicielka „drukowanego“ w domach niepiśmiennych biedaków, powinna być nietylko mądrą, ale i piękną. Tymczasem książki szkolne są u nas pod względem zewnętrznym albo poważnie-urzędowo nudne, albo wprost brzydkie. Dziś, kiedy sztuka drukarska doszła u nas do wysokiego rozkwitu, zdobywając sobie i zagraniczne uznanie („Bugra“ w Lipsku), kiedy na stronę zewnętrzną książki położył u nas swą subtelną dłoń Wyspiański a teraz Bukowski i inni, możeby i szkolne książki udało się wciągnąć w krąg tego światła sztuki. Byłyby one droższe — prawda — ale i na to jest rada: wprowadzić ich mniej i nie tak często je zmieniać. Litość czasem zbiera, gdy się widzi, ile malec dźwiga tych książek. A co rok nowe wydanie, co rok ktoś pisze nowy podręcznik, dawniejsze się wyrzuca, rodzice uginają się pod ciężarami kosztów wykształcenia dzieci i dziwią się tym ciągłym zmianom, przypominając sobie równocześnie, że dawniej jedna i ta sama książka służyła przez szereg lat. I czy w ostatku dziecko nasze lubi swoje szkolne książki?

Wszystko, co składa się na dobre pod względem zewnętrznym obmyślaną książkę, więc i papier, układ i rodzaj druku, wielkość i proporcye wymiarów, okładka i „wyklejka“, ozdoby drukarskie, obrazki i t. d., winno nosić na sobie jakiś określony charakter, stanowić całość nietylko pożyteczną, ale i piękną. Wszak wiemy, że staranne wydawnictwa nigdy się nie obchodzą bez pomocy artysty. Jeśli więc nie chcemy, by nasze książki szkolne przypominały troską o piękno zewnętrzne owe odpustowe wydawnictwa Feitzingerów, Steinbrennerów i t. p., musimy i tu pomyśleć o zmianie na lepsze.

I jeszcze jedna smutna strona sprawy. Oto we wszystkim tem ani śladu rodzinnego pierwiastka. Mimowoli nasuwa się na myśl gorzki wyrzut F. Jasińskiego, że my nie mamy nic własnego, swojego, „ani miski, ani łyżki“.

Nie naszym zadaniem popychać przemysł na nowe tory, ale naszym obowiązkiem upomnieć się, by nasze jutro nie trulo dusz dzieci naszej pieczy oddanych, by nie zabazgrywało tej czystej karty, na której pragnęlibyśmy wypisać pierwsze zaczątki poczucia piękna i umiłowania sztuki rodzimej. Całe to dotychczasowe, obce a przemożne barbarzyństwo banalności stosowanej sztuki — „umilającej“ naszym dzieciom szkołę i szkolne przybory — zalewało wrażliwe dusze dziecięce, narzucało się na każdym kroku, złościło się w czystej a chwytnej pamięci, rugowało zwolna przyrodzone, plemienne upo-

dobania, wyradzało poczucie smaku i w rezultacie mamy zanik wszelkiego rozeznania w tem, co wkracza w dziedzinę istotnego piękna. Bezbarwny kosmopolityzm owładnął nasze miasta. Truczna rozlewa się coraz szerzej, ogarnia już i wieś naszą, zanika ludowy strój i zdobnictwo i... nie dziwmy się, że tak trudno u nas zaszczerpić twór tak subtelny, jak umiłowanie swojskiej sztuki, że glosy i nawoływania artystów-pionierów padają w gluszę. Nie wyda plonu siew na roli zachwaszczonej.

Czy istotnie jesteśmy „pawiem i papugą narodów“? Wszak meble nasze: wiedeńskie, czy angielskie, suknie i kapelusze: francuskie, materye: angielskie, koronki: szwajcarskie lub belgijskie, stroimy się w rosyjskie „świtki, kaukazkie „baszłyki“, duńskie rękawiczki, szkockie i tureckie szale — a w konsekwencji nasi przemysłowcy i kupcy dają nam „galanterye“ francuskie, skórnictwo angielskie, berlińskie złotnictwo, meblarstwo od Hellaera i „Vereinigte Werkstätte“ w odpowiednim nb. „standeceniu“, to znów intrologatorskie oprawy z pod znaku Ruskina i Morrissa i t. d. Wszystko to piękne niewątpliwie, ale na swoim gruncie. My zaś chcąc być naprawdę żywym narodem, musimy żyć całą pełnią — więc nietylko handel, przemysł, uprawa roli i hodowla bydła, ale i kultura duszy: nauka, literatura i sztuka. Sztuka zasię nietylko od święta i występów, ale ta ogólna, narodowa, ogarniająca i wszystkie kąty ludzkiego życia i wszystkie sfery, docierająca nawet do dziecięcych zabawek i szkolnych przyborów.

By to się stać mogło trzeba robotę zacząć od dziecka. My nauczyciele czynimy co do nas należy, kształcimy dusze dziecięce i przygotowujemy je do dalszego rozwoju. Ale niech w tem przygotowaniu nie braknie niczego, co wchodzi w skład pełnego obrazu przyszłego człowieka — niech więc nie braknie i pierwiastka estetycznego o narodowym, polskim zabarwieniu. Może z tych ziarn rzucanych troskliwą ręką wychowawcy, świadomego ich doniosłej wartości, nie wszystkie zakiełkują, może późniejsze życie niejedną pęd przygłuszy i zgubi, ale siew musi być dokonany z wiosną życia. Zapóźno potem gromić i pouczać, trzeba człowieka od dziecka otoczyć atmosferą prawdziwego piękna, by jego odczucie weszło mu niemal bezświadomie w krew.

Rozpatrzmy teraz, jak może wyglądać reforma.

Wydawnictwo tablic poglądowych — rzecz bardzo poważna i niełatwa — było już podobno przedmiotem początkowych usiłowań „Sekcji rysunkowej Tow. Naucz. Szkół wyższych“. Już były kroki oparte na porozumieniu z Warszawą, ale wojna wstrzymała wszystko. Należy się spodziewać, że sprawy tej nie zarzuci się. Inicytywa powinna wyjść z góry, winna powstać komisya złożona z wychowawców i artystów, która rozpatrzywszy się w olbrzymim ruchu na tem polu za granicą, zapoczątkowanym jeszcze w roku 1879 przez angielskie Tow. „Fitzroy“, ułoży i wyda już to zbiór dobrych reprodukcji wybitnych dzieł naszych artystów, już to wypełni ramy powołaniem do pracy w tworzeniu „sztuki dla dzieci“. Wybór dzieł do reprodukcji nie będzie u nas wcale trudnym — jest w czem wybierać. Weźmy np. „Obrazy ziemi naszej“. T a t r y: Wyczółkowski, Gałek,

Filipkiewicz, Kamocki, Witkiewicz, Mroczkowski. — Typy tatrzańskie: Fałat, Augustynowicz. — Wieś polska: Tetmajer, Czajkowski, Chełmoński, Filipkiewicz, Kamocki. — Podole-Wołyń: J. Kossak, Chełmoński, Wyczółkowski. — Obrazy życia i zwyczajów: Tetmajer, J. Kossak, Chełmoński, Wodzinowski, Fałat, Ruszczyk. — Historia: Matejko, Grottger, J. Kossak, W. Kossak, Chełmoński, Brandt, Styka, Malczewski i inni. A z przyrodniczych nauk np. z zoologii owe przepyszne wilki A. W. Kowalskiego, losie Fałata, kuropatwy Chełmońskiego i t. d. Czyż nie żywiej i silniej przemówią i przekonają niż owe szkolne obrazy zwierząt, oderwanych od swego otoczenia, pozujących sztywnie, a rzadko prawdziwych. Nie ograniczajmy się tylko do naszych twórców, sięgnijmy i do obcych skarbów, więc Róża Bonheur, Specht, Liliefors i inni.

Jeszcze na jedną grupę tablic należałoby zwrócić uwagę — na obrazy do historii sztuki. O ile tylko można, winny one przedstawiać nasze polskie pomniki architektury. Z wielkich epok stylowych, prócz przedchrześcijańskich, już nawet styl romański można zilustrować obrazami: Czerwińska, krypty św. Leonarda, lub św. Andrzeja w Krakowie. Epoki: gotyku, Odrodzenia, barokku, rocoka etc. zasypały ziemie nasze świetnymi okazami sztuki. Kazimierz W. dał nam długi szereg wspaniałych budowli gotyckich, czasy Zygmunta — to włoska sztuka Odrodzenia, era królów obieralnych wprowadziła barok i rococo. Dalej pójdzie styl szlacheckich dworców polskich — wreszcie bogata sztuka ludowa, jedna z najświetniejszych na ziemi, więc podhalańska, zdobnictwo huculskie, krakowskie, łowickie, żmudzkie i t. d. Tow. „Polska Sztuka Stosowana“, muzeum etnograficzne, prace Witkiewicza i Matlakowskiego, muzeum Dzieduszyckich i t. d. oszczędzą poszukiwań. Wiele już uczyniono, są nawet gotowe wydawnictwa, np. „Materiały“ Tow. „Pol. Szt. Stosow.“ lub „Hafty ludu krakowskiego“ S. Udzieli, które bez zmiany mogłyby już nieocenione naszej sprawie oddać usługi.

Do zbiorów modeli rysunkowych dla wyższych stopni wejść powinny odlewy naszych dzieł, przede wszystkim zaś fragmenty dzieł olbrzyma naszej sztuki: Stwosza. Dalej odlewy architektonicznych fragmentów, godel, artystycznych „gmerków“ i t. p. — Obok nich okazy sztuki ludowej: naczynia, sprzęty, drobiazgi.

Staranny dobór obrazów przeznaczonych do reprodukcji i modeli w poprawnym wykonaniu zapełniłyby rażąco lukę w wyposażeniu naszych szkół niższych i średnich.

Ze sprawą zeszytów, bloków, piórników, torb i t. d. zwrócić się musimy do reszcy twórców. „Liga pomocy przemysłowej“ mogłaby tu wiele zdziałać. Powinien się także rozwinąć przemysł jednostkowy. Większe stolarnie mogłyby się podjąć fabrykacji np. piórników. Koszt maszynowego urządzenia pokryłoby olbrzymie zapotrzebowanie. Mogłyby nawet nasze Związki wejść wprost w porozumienie ze stolarzami, zachęcić, lub nawet związać kontraktem. Stolarz Karnasiewicz w Krakowie wyrabiał przed 8 laty znakomite deski do rysowania, przykładnice, trójkąty, bryłki geometryczne — wszystko niewątpliwie przy pomocy maszyn. Przewyższało to dobrocią wyroby



obce, a nie przewyższało ceną. Możeby więc i fabrykacya piórników nie wymagała zbyt wielkich wkładów. Torby wyrabia Liga Pomocy Przem. Podobnie zabawki i ozdoby na drzewko. Dobrej woli tylko potrzeba, a będziemy mieli swój własny przemysł w dziedzinie szkolnych przyborów i zabawek. Głos zabrać także powinni artyści nasi i już choćby w interesie tej sztuki, której służą, stworzyć to wzór piórnika i jego zdobienia, to obmyślić ozdoby bloków i zeszytów — idąc w ślady Morrisa, Burne-Jonesa i i., którzy projektowali stolki i tapety bez ujmy dla... wielkiej sztuki.

Praca musi być podjęta niezwłocznie.

Prawda — czasy burzliwe — stosunki bezładne — nawet olbrzymich zadań społecznych i spraw piekących, brak ludzi, surowców, maszyn i t. d. — atoli zapóźno będzie brać się do rzeczy wtedy, gdy uregulowane stosunki międzypaństwowe umożliwią obcemu a silnemu przemysłowi zalać nasze rynki po staremu i z miejsca skazać wszelkie — jak zwykle trudne — zaczątki na niepowodzenie, lub długą i ciężką walkę.

A pragnęlibyśmy niezwłocznie — wolni już dziś gospodarze w swoim własnym domu — otoczyć dzieci nasze atmosferą piękna swojskości, budzić poczucie estetyczne, bez którego kształcenie duszy ludzkiej nigdy zupełnem nie będzie, podobnie jak niepełną byłaby wszelka reforma wychowania, gdyby pominięto w niej czynnik tak ważny, jak wychowanie estetyczne.

*Adam Stanisław Wójcik.*

---

---

## Stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej.

(Dokończenie).

Na podstawie zestawionych poprzednio obliczeń wynika, że najbardziej ulubionymi przedmiotami są u uczniów naszych: 1. język polski (22·67<sup>0</sup>/<sub>0</sub> odpowiedzi pozytywne, 1·24<sup>0</sup>/<sub>0</sub> negatywne, przyczem te ostatnie dotyczą gramatyki, a nie lektury), 2. religia (21·11<sup>0</sup>/<sub>0</sub> odpowiedzi pozytywne, 0·62<sup>0</sup>/<sub>0</sub> negatywne), 3. historia (18·96<sup>0</sup>/<sub>0</sub> odp. poz., 2·48 odp. neg.). Odpowiedzi pozytywne odnoszą się przeważnie do historii ojczystej, podczas gdy negatywne do dziejów powszechnych. O wiele mniejszym stopniem upodobania aniżeli polskie, religia i historia, cieszą się rysunki (7·13<sup>0</sup>/<sub>0</sub> odp. poz., 3·72<sup>0</sup>/<sub>0</sub> neg.).

Do najmniej ulubionych przedmiotów należy u chłopców język niemiecki (39·68<sup>0</sup>/<sub>0</sub> odp. negat., 2·79<sup>0</sup>/<sub>0</sub> pozyt.) i geometrya (16·12<sup>0</sup>/<sub>0</sub> odp. negat., 0·62<sup>0</sup>/<sub>0</sub> pozyt.). Wcale pokazna ilość uczniów nie lubi też geografii i śpiewu. Do przedmiotów mających znacniejszą liczbę zarówno zwolenników, jak i przeciwników, należy historia naturalna, rachunki i gimnastyka. Obojętnymi przedmiotami nauki, o których uczniowie mało z reguły wspominają, są kaligrafia i slöjd.

Podobne naogół wyniki dała ankieta w szkołach żeńskich. I tu do najbardziej ulubionych przedmiotów nauki należą: język polski, religia i historia. Różnicę tworzy brak zamiłowania u dziewcząt do rysunków. Najmniej ulubionymi przedmiotami są: język niemiecki i geometrya. Do przedmiotów bipolarnych należą rachunki, a obojętnymi są geografia, naturalna, chemia, śpiew, kaligrafia i roboty kobiece.

Możemy więc według zasady podziału, ustanowionej przez Sterna, rozróżnić cztery grupy przedmiotów nauki szkolnej: a) pozytywne, wykazujące największą liczbę odpowiedzi dodatnich, b) bipolarne, wykazujące znacznie większą liczbę zarówno odpowiedzi dodatnich, jak i ujemnych, c) obojętne, rzadko wspomniane — i wreszcie d) negatywne, wykazujące największą liczbę odpowiedzi ujemnych. Podany obok diagram najlepiej unaocznia, które z przedmiotów nauki znalazły się w poszczególnych grupach na podstawie wyników naszej ankiety.

Z kolei rozważyć należy motywy, jakie dzieci podają, wymieniając przedmiot najbardziej, względnie najmniej ulubiony. Na pytanie „dlaczego wymieniony przedmiot najbardziej (najmniej) lubisz”, odpowiedzi były bardzo różnorodne. Wynika z nich, że dzieci kierują się w swych upodobaniach bądź to motywami uczuciowymi, bądź też intelektualnymi, wreszcie i względami natury praktycznej. Przytaczamy kilka odpowiedzi najbardziej typowych ze względu na ich charakter uczuciowy: „gdy je wykonuję, sprawiają mi przyjemność“ (rysunki) — „bo miłuję język polski“ — „bo jest moją mową ojczystą“ — „bo to lubię robić“ — „bo jestem Polakiem i w czasach strajków r. 1905 ja z bratem zostaliśmy wydaleny ze szkół rosyjskich, dlatego, żeśmy się domagali języka wykładowego polskiego“ — „...bo nie jest przyjemny dla mnie“ — „...bo jest nudny“ — „że czuję do niego wstręt“. W odpowiedziach, dotyczących języka niemieckiego, występuje obok czynnika uczuciowego, jak w zdaniu ostatnim, także i moment polityczny: „...ponieważ jest on mową naszych odwiecznych wrogów, którzy nas chcą germanizować“ — „...gdyż nim władają nasi najwięksi wrogowie, którzy dzieci polskie katują... zresztą dźwięki tego języka niemile brzmią w uszach polskich“ — „bo czuję taki wstręt do Niemców, że tego języka jako ich rodzinnego nie lubię“. „...Wiadoma też rzecz, że z nienawiści ludzi samych przychodzi też niechęć na wszystko, co do nich należy“. Odpowiedzi ostatnie dały dziewczęta klas wydziałowych i to najwyższych.

Przypominamy, że ankieta była urządzona w połowie r. 1912, dziś odpowiedzi w sprawie języka niemieckiego byłyby zapewne jeszcze bardziej wymowne. Motywy uczuciowe występują tu częściej u dziewcząt, aniżeli u chłopców, u których przewagę mają względy natury intelektualnej. Oto typowe przykłady: „...bo dla mnie jest bardzo łatwy“ — „...bo są ciekawe doświadczenia“ (w chemii) — „...ponieważ chemik jest podobny do czarodzieja, który z niczego coś stwarza“ — „...bo to jest nauka przyjemna, pełna nowych zjawisk“ (fizyka) — „...ponieważ uczy mnie miłości Boga i bliźniego, oraz prawd naszej prawdziwej wiary“ — „...gdyż w języku tym (polskim) są napisane prześliczne powieści“ — „...mimo że ten przedmiot

Fig. 1.  
(Chłopcy).

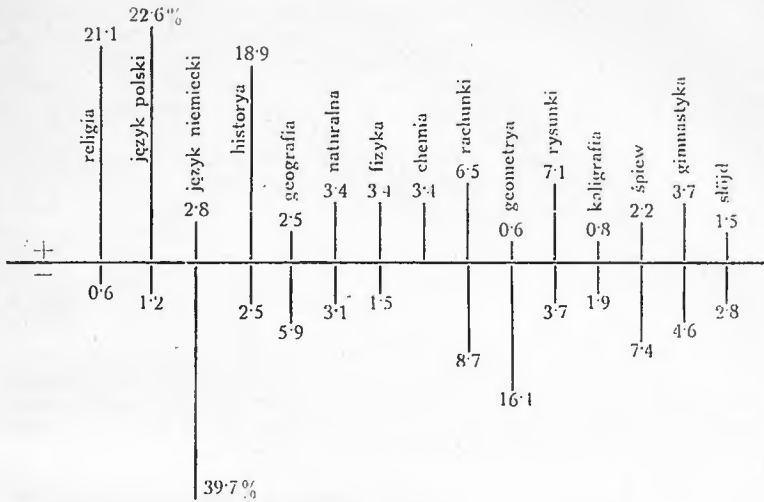


Fig. 2.  
(Dziewczęta).



(fizyka) nie jest łatwy, lubię go, ponieważ mogę poznać siły przyrody“ — „...bo najpiękniejszą nauką jest przyroda i najwięcej mnie zajmuje“.

Wśród odpowiedzi negatywnych najczęściej podają dzieci jako motywy braku zamiłowania trudność i niezdolność opanowania przedmiotu: „...bo ucząc się godzinami, nie mogę się go nauczyć“ — „...bo go nie mogę pojąć“ — „...bo nie mam do niego zdolności“ — „...ciężko przychodzi wyuczyć się go“ — „...nie mam zamiłowania i nie mam talentu do tego przedmiotu“.

Czasami ujawniają się też motywy praktyczne w określaniu stopnia zamiłowania do przedmiotów nauki: „...bo w życiu mi się przyda“ — „...bo to jest potrzebne dla mnie“ — „...bo jest dobre dla zdrowia“ (gimnastyka) — „...ponieważ nie uważam go za potrzebny do zawodu, którym sobie obrał“ (rysunek). — „Śpiewu dlatego nie lubię, bo wcale korzyści nie przynosi“ — „... bo wdycham pył, jaki się w powietrzu unosi w czasie nauki tego przedmiotu“ (ślōjd).

Dzieci podają też wśród motywów zamiłowania do przedmiotu osobę nauczyciela. Podany przedmiot lubią najbardziej, „bo pan profesor dobrze wykłada“ — „...iż mi dobrze idzie i p. profesorów mam bardzo dobrych“ — „...z powodu łagodności ks. katechety“. Najmniej znowu lubią niektórzy wymieniony przedmiot, „bo pan za ostro pyta“ i t. p.

Na podstawie przytoczonych motywów stwierdzić można, że dzieci najbardziej lubią te przedmioty, których się łatwo nauczyć mogą, najmniej zaś te, które im nasuwają wiele trudności w opanowaniu. Wynika stąd, że odnośnie do niektórych przedmiotów nauki zachodzi między stopniem upodobania a oceną stopnia łatwości stosunek prosty. Przedmioty ulubione są zarazem dla dzieci łatwe do nauczenia się, natomiast nie lubiane oceniły też jako przedmioty najtrudniejsze. (Zob. tabl. na str. 163). Stosunek taki zachodzi w szczególności odnośnie do religii, języka polskiego, języka niemieckiego, historii, geografii, rachunków, geometrii, rysunków odręcznych. Przedmioty takie, jak język polski, religia, historia, należą nietylko do najbardziej ulubionych, ale zdaniem dzieci i do najłatwiejszych. Język niemiecki i geometria są najmniej lubiane i sprawiają zarazem dzieciom wiele trudności. Natomiast takie przedmioty, jak kaligrafia, śpiew, roboty i ślōjd, nie cieszące się przeważnie większym upodobaniem, bywają mimo to oceniane jako łatwe.

Charakterystycznym jest, że obok języka niemieckiego podają uczniowie szkół wydziałowych geometryę, jako przedmiot najmniej lubiany, a zarazem i najtrudniejszy. W szczególności sprawia ten przedmiot dużo trudności uczniom klasy V-tej (11-letnim). Tak samo duża stosunkowo ilczba uczniów tej klasy wymienia geografię, jako przedmiot bardzo trudny. Fakty te nasuwają pewne refleksje na temat programu nauki geometrii i geografii, tudzież metody nauczania tych przedmiotów w naszych szkołach wydziałowych.

Na podstawie skromnej liczby odpowiedzi podałem wyniki ankiety na temat stosunku dzieci do przedmiotów nauki szkolnej. Materiał to niewystarczający, by można rzecz wyczerpująco omówić

i wysnuć wnioski o znaczeniu ogólniejszem. Tutaj podkreśliśmy tylko niektóre momenty.

W rozpatrywaniu zagadnienia stosunku dzieci do przedmiotów nauki rozważyć należy różnorodne czynniki, jak wiek i płeć dziecka, jego wrodzone zdolności, odpowiednie rozłożenie materiału naukowego, metodę nauczania i osobę nauczyciela, wreszcie stosunki narodowo-polityczne. Istotne znaczenie mają tu wiek, płeć, tudzież wrodzone uzdolnienia, inne natomiast czynniki pochodzą z okoliczności mniej lub więcej przypadkowych. Jasnym jest, że inne dziedziny nauki lub zajęć odpowiadają dzieciom młodszym, a inne starszym. To, co budzi interes dziecka 6-letniego, może być nudnym dla 10-letnich. Zdaniem Claparède'a już w okresie nauki elementarnej zainteresowanie zaczyna się stawać przedmiotowym. Dziecko nie jest już czynne jedynie dla przyjemności, jaką mu dane zajęcie sprawia, lecz interesuje się też konkretnym celem swej czynności, powodzeniem swego wysiłku. Badania statystyczne rzucają też światło na różnice zainteresowań chłopców i dziewcząt, różnice, uwydatniające się z wiekiem. Oto, gdy chłopcy czytają z zamiłowaniem opowiadania o przygodach, wynalazkach, książki z zakresu historii i przyrody, — biblioteka młodych dziewcząt składa się przedewszystkiem z utworów czystej wyobraźni (mity, legendy, nowele), a często z opowiadań o dzieciach<sup>1)</sup>.

Czynnikiem wewnętrznym, rozstrzygającym o zamiłowaniu do danego przedmiotu, są wrodzone zdolności dziecka. W naszej ankiecie znajdujemy typowe odpowiedzi na pytanie „dlaczego wymieniony przedmiot najbardziej (najmniej) lubisz“, n. p. takie: „bo mam do przedmiotu zdolności“, „bo nie mam talentu do tego przedmiotu“ i t. p. Wrodzone zdolności wyzwalają duże zainteresowanie się przedmiotem, któremu towarzyszy silne napięcie uczuciowe. Jeśli dziecko wbrew swym wrodzonym skłonnościom, wbrew zainteresowaniu da odpowiedź negatywną, wówczas przyczyny tego szukać należy albo w nieodpowiedniej metodzie, albo też w osobie nauczyciela, nie cieszącego się sympatią młodzieży.

Bardzo wybitną rolę odgrywa w odpowiedziach naszych dzieci moment uczuciowy, w szczególności uczucia patriotyczne. Fakt, że największej sympatii wśród naszych uczniów i uczenie budzi język polski, religia i historia ojczyzna, wyjaśnić można także i warunkami politycznymi narodu polskiego. „Dlatego historię polską najlepiej lubię — pisze uczeń 14-letni z klasy IV-tej w. — ponieważ przez nią dowiaduję się o przeszłości naszego narodu i państwa, dowiaduję się o świetności i męstwie naszych przodków i królów, przychodzą mi na myśl dawne czasy i także powraca mi wiara w przyszłość“. Inny zaś, również z IV. kl. w., lubi historię, bo „przez uczenie się jej poznaję dawne urządzenia kraju polskiego, sławne czyny narodu. Przez to obudza się we mnie miłość do nieszczęśliwego kraju polskiego. Gdy się uczę historii polskiej, uczę się nie z musu, lecz chcę gruntownie znać dzieje sławnej Polski“. Najwyższa liczba odpowiedzi negatywnych przypada, jak to widzieliśmy, na język niemiecki. Dzieci

<sup>1)</sup> E. Claparède: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna. Warszawa 1918. (Flum. Fr. Baumgarten).

motywią brak zamilowania do tego przedmiotu nie tylko trudnością, jaką im sprawia wyuczenie się tego języka, ale i względami natury politycznej, a właściwie wchodzi tu w grę obrażone uczucie patriotyczne, nawołujące do nienawiści wszystkiego, co tylko ma jakikolwiek związek z odwiecznym wrogiem narodu.

Kilka słów wreszcie poświęcić należy wynikom naszej ankiety w porównaniu z podobnymi pracami zagranicznymi. Widzieliśmy u Lobsiena, Sterna i i., że młodzież niemiecka daje pierwszeństwo przedmiotom technicznym, jak gimnastyka, rysunek, roboty kobiece, śpiew. Dopiero na wyższych stopniach dużo zwolenników ma i historia. U nas przedmioty techniczne należą do najmniej ulubionych lub obojętnych. Charakterystycznym też jest, że nauka religii, w szczególności u dzieci młodszych niemieckich, figuruje wśród najmniej ulubionych przedmiotów, podczas gdy w naszej ankiecie zajmuje drugie miejsce po języku polskim, jako przedmiot najbardziej ulubiony. Pod tym względem rezultaty naszych obliczeń podobne są do wyników, uzyskanych w szkołach węgierskich.

Daty statystyczne, zgromadzone na podstawie podobnych ankiet, oświetlić nam mogą niejedno zagadnienie wychowawcze. Konieczną jest jednakże wielka ostrożność w interpretowaniu i wysnuwaniu wniosków. Rezultaty takich ankiet wymagają kilkukrotnego potwierdzenia i rozpatrzenia z różnych punktów widzenia. W każdym jednak razie mają one tę dodatnią stronę, że ułatwiają nauczycielowi bliższe poznanie duszy dziecka, jego uczuć i dążeń, jego zainteresowań i niedomagań. Poznanie zaś psychiki ucznia jest jednym z istotnych warunków owocnej pracy wychowawczej.

H. Rowid.

---

---

## Nauka o Warszawie.<sup>1)</sup>

(Jako wstęp do nauki geografii, ma na celu zapoznanie ze zjawiskami geograficznymi).

Opis klasy: jej kształt, części składowe, umeblowanie. Położenie w lokalu (sąsiedztwo). Widok z okna. Prawo — lewo; sze-

<sup>1)</sup> W polskiej szkole powszechnej ośrodek nauczania tworzyć będzie obok języka polskiego Nauka Rzeczy Ojczystych i Nauka o Polsce współczesnej. Poznanie środowiska, w jakim dziecko żyje, pod względem przyrodniczo-geograficznym i historycznym, następnie pod względem urządzeń społecznych i ważniejszych objawów życia społeczeństwa — oto zadanie Nauki Rzeczy Ojczystych. Pragniemy pomieścić w *Ruchu ped.* szereg artykułów, rozpatrujących w ten sposób ważniejsze ośrodki kultury i typowe krajobrazy Polski.

W roku ub. podaliśmy projekt planu Nauki Rzeczy Ojczystych z uwzględnieniem Krakowa (*Ruch. ped.* Nr 9—10 z r. 1917). Obecnie drukujemy plan „Nauki o Warszawie” p. St. Sempolowskiej, redaktorki czasopisma dla dzieci „W Słońcu”. Redakcja zwraca się z gorącą prośbą do nauczycielstwa, by w środowiskach swej działalności gromadzić zechciało jak najwięcej materiałów do Nauki Rzeczy Ojczystych. Odpowiednio i treściwie opracowane materiały wraz z podaniem wskazówek metodycznych, uwag i odnośnej literatury umieszczone będą w naszym piśmie. Tylko w ten sposób postawimy Naukę Rzeczy Ojczystych i Naukę o Polsce współczesnej na właściwym poziomie, a temsamem w szkołach naszych wychowywać będziemy obywateli-Polaków.

Redakcja.



reg ćwiczeń — co do położenia sprzętów, na prawo lub na lewo od danego przedmiotu. Rysunek za dyktandem (na kratkowanym papierze) linii łamanej np. 2 kratki na prawo, 3 w dół, 2 na lewo itd.

Wielkość: długość, szerokość, wysokość.

Wymierzyć krokami długość i szerokość klasy, najmniejszy uczeń i najwyższy.

Miary długości naturalne: łokieć, stopa, cal, sążen. — Dzieci wykrawają miarki długości swej stopy — układają te miarki podług długości.

Metr, centymetr, milimetr. — Porównanie metra i łokcia, cala z centymetrem.

Roboty. Zrobić miarkę na tasiecmie (lub na pasku tekturowym z okładki kajetu zlepionym,  $1\frac{1}{2}$  metra długim), podziałka na centymetry (cyframi oznaczać dziesiątki). — Zrobić linijkę z tektury dł. 20 cm. — Wymierzyć temi miarkami długość i szerokość kajetu, książki, stołu, szerokość okna, drzwi, pieca, długość i szerokość pokoju.

Dzieci rysują bez linijek, linie dł. 5 cm., 10 cm., 20 cm. oznaczają (na oko) na podłodze — 1 m., 2 m. Sprawdzają potem z pomocą miarki.

Rysunek okna, drzwi w zmniejszeniu — z oznaczeniem skali 1:10, 1:50.

(Sprawdzenie, czy rozumieją: ile razy dłuższe? o ile dłuższy?).

Rysunek kajetu; (skala) w kajecie zmniejszony, na tablicy normalny i powiększony.

Kwadraty kolorowego papieru — rysowane w naturalnej wielkości, w zmniejszeniu (skala 1:4, 1:2), w powiększeniu (skala 2:1 i 4:1).

Rysunek, a plan. Rysunek piórnika — plan piórnika (naturalnej wielkości), zmniejszyć linie długości i szerokości 1:2, 1:4. — Rysunek stołu — plan stołu — na tablicy 1:2, 1:4, w kajecie 1:10, 1:20. — Plan klasy w odpowiedniej skali.

Roboty. Wylepienie w papieru klasy (ściany, podłoga), sprzęty ustawiać podług zmienianego planu (ćwiczenie w czytaniu planu).

Plan mieszkania.

Na gotowym planie szkoły wyszukać dane klasy — napisać nazwy klas (pokojów). Wymierzenie długości klasy krokami — obliczenie długości w metrach (po uprzednim wymierzeniu długości kroku).

Narysować plan ulicy — wymierzywszy poprzednio szerokość i długość ulicy krokami (poleca się to zrobić dzieciom, gdy będą szły do szkoły lub wracały ze szkoły).

Ulica — chodniki, brukowanie, ściana kamienic — ważniejsze gmachy, sklepy (charakter ulicy). Dzieje jej i początek nazwy.

Dzieci rysują front domu szkolnego — przyjmując wysokość każdego piętra jako 5 m., odległość między oknami  $1\frac{1}{2}$  m. (filar z oknem jako 3 m.), oznaczając bramę, okna, sklepy szyldy.

Każde z dzieci rysuje front domu, w którym mieszka.

Roboty zbiorowe, lepienie ulicy z papieru: do podstawy, na której oznaczone chodniki, bruk, przyklepione ściany domów (można polecieć każdemu z dzieci zrobienie jednej kamienicy).

Czytanie lub opowiadanie o ulicy. — (Amicisa „z Pamiętnika chłopca“, jak zachować się na ulicy).

Plan jakiejś dużej ulicy z oznaczeniem przecznicy, gmachów ważniejszych.

Podać dzieciom hektografowane plany danej dzielnicy miasta. Dzieci wyszukują na niej znane ulice, gmachy i t. p.

Na ścianie klasy zawiesić kilka map Warszawy, o różnej skali.

Plan miasta. Czytanie planu. Wyszukanie zasadniczych linii: Al. Jerozolimskiej, Marszałkowskiej, Krakowskiego Przedmieścia, Nowego Świata, Żelaznej, Leszna i t. p. — Droga do szkoły — wyszukanie jej na planie; droga do ogrodu, droga między dwoma danymi punktami, Obliczenie podług skali długości niektórych ulic, pewnych odległości.

Zapoznanie dzieci z kilometrem, przez mierzenie krokami długości ulic. Niech dzieci na której z większych ulic wymierzą km. Ile czasu idą km. Niech wymierzą przestrzeń kilometrową linii tramwajowej — ile czasu jadą tę przestrzeń (aby zdobyć doświadczalnie miarę dla porównań). Diagram długości kilku ulic.

Wycieczka dla rysowania planu, najlepiej Rynek Starego Miasta (lub inny plac czworoboczny). Przed wycieczką dzieci na mapie wyszukują dane miejsca, rozpatrują je. Wyszukują drogi (potem mogą tę drogę przerysować dla siebie, jako mapę i prowadzić podług niej wycieczkę).

Strony świata: zachód, wschód, południe i północ w klasie (słońce w oknie), w szkole w różnych klasach, na ulicy. Poznawanie stron świata: słońce, cień, gwiazdy, busola.

Wbić kijek w ziemię na otwartym miejscu (lub na parapecie okna), obserwować cień rano, gdy dzieci przychodzą do szkoły, o 12, gdy się rozchodzą, kierunek i długość cienia. — Budowa najprostszego zegara słonecznego.

Rozmieszczenie na ścianach klasy tablic z ozdobnymi napisami: „wschód“, „zachód“ i t. d. — Strony świata na papierze (u m ó w i o n e).

Rysunek planu klasy z uwzględnieniem stron świata, także plan ulicy. — Krążek z oznaczeniem stron świata głównych i pośrednich.

Wycieczka na most Poniałowski (po drodze podług cienia dzieci kilka razy określają strony świata, kierunek ulic). Na moście — strony świata. Po jakiej stronie Warszawa, po jakiej Praga? Mosty w dali, Zamek, Stare Miasto, Cytadela (jaka strona?). W przeciwnej stronie Aleje Ujazdowskie, Łazienki, Solec, ulica Czerniakowska, Belweder, Czerniaków (jaka strona?). Kierunek linii ulic Jerozolimskiej, Nowego Świata, Marszałkowskiej.

W drodze powrotnej, określanie kierunku ulic i zwrócenie uwagi na numerację, zaczynając się od południa i od wschodu. — Po wycieczce, określenia omówionych punktów na mapie. Znalezienie kilku ulic, mających kierunek ze wschodu na zachód, z południa na północ. Dzielnice miasta: północna, południowa, zachodnia, wschodnia.

Nakreślenie mapy: Wisła, Warszawa — Praga, mosty — krańcowe punkty Warszawy: Jerozolimskie rogatki — obok Wola i Powązki. Na południu Czerniaków, Belweder, Mokotów, na północ Cytadela.

Opowiadanie o zerwanych mostach dnia 5 sierpnia 1915 roku. Znaczenie mostu — łączenie brzegów.

Okolice Warszawy. Widok Warszawy z dachu Bristolu lub cukierni na placu Mokotowskim. Większy horyzont niż na moście. Kilka punktów okolicznych. Charakterystyka dzielnic: południowej, ogrody (jakie?), skwery (jakie?). Określać z mapą w rękę — ulice szerokie. W zachodniej kominy fabryczne. W północnej ściśnienie domów (wąskie, małe ulice Starego Miasta). Na wschód rzeka. Pola, łąki, lasy. Równina. Linie kolejowe, drogi.

Wysokość — dziecka, stołu, ławki (oznaczyć ją „na oko“ ręką na ścianie. Wysokość szafy, pieca, okna, drzwi, ściany. W przybliżeniu wysokość domu parterowego, 1-piętrowego, 2-piętrowego, 3, 4, 5. Wysokość schodów mierzona kijem. Wysokość drzewa, wieży ratuszowej, kościelnej, kolumny Zygmunta. Wysokość wieży Eiffla w Paryżu.

Rysunki porównawcze (diagramy). Co znaczy o tyle wyższa — tyle wyższa. Diagram wzrostu dzieci w klasie. Porównanie wzrostu człowieka z wysokością domu, drzewa. Wysokość wzniesienia Warszawy nad Wisłą. Najwyższy punkt w Warszawie, Warszawa dolna i górna.

Wysokość gór polskich w porównaniu (diagramy) Łysicy, Tatrzańskich szczytów — (najwyższe w Alpach, najwyższe na świecie).

Ulepić mapę Wisły — obok brzegi warszawski i praski — zachowując stosunek szerokości Wisły i wysokość jej brzegów.

Wycieczka przez Marjenstad ku Wiśle, powrót przez Zjazd. Spadek gwałtowny i łagodny. Obliczanie wysokości na Marjenstadzie za pomocą kija. Na Zjeździe przez obserwacje kamienicy wzniesionej na placu Marjenstadu, a wznoszącej się ponad Zjazdem (podług piętr).

Barometr — jako przyrząd do oznaczenia wysokości. Przed wycieczką należy wykazać różnice barometru na 3 piętrze i na parterze. Na późniejszych wycieczkach zamiejskich zmierzenie wysokości słupa telegraficznego lub drzewa.

Równina — pochyłość.

Budowa libelli.



Wycieczka nad Wisłę w okolice mostu Kierbedzia, Starego Miasta (bulwar). Bieg rzeki, kierunek. Brzeg prawy, lewy. Dlaczego rzeka płynie w takim kierunku? W górę rzeki — w dół rzeki.

Dlaczego smok, ssący wodę dla wodociągów warszawskich, leży na południu Warszawy? Ścieki z kanałów na północ. W której stronie — źródła rzeki? w której ujście? w której Karpaty? w której Bałtyk? Kraków? Sandomierz? Płock? Gdańsk?

Szybkość biegu. Obliczenie: jak szybko przedmiot, rzucony na Wisłę, płynie przestrzeń 10 metrów. (Dzieci, robiące spostrzeżenia, stoją nad wodą w dwóch grupach, oddalonych o 10 metrów).

Szerokość rzeki wymierzona krokami na moście.

W klasie po wycieczce: pokazujemy obrazek źródeł Wisły na Śląsku. Górny bieg rzeki (szerokość, szybkość biegu, dno i t. d.). Bieg dolny — rzeka szeroka płynie wolno, osadza piasek, muł. Wyspy piaszczyste na Wiśle. Najprostsza mapa Wisły. Wiersz do Wisły.

Przejażdżka po Wiśle statkiem lub łodzią. (Łódź duża, dzieci niewiele — kilka osób personalu nauczycielskiego, uprzednie omówienie z dziećmi zachowania się na łodzi).

Szybkość jazdy w kierunku z wodą, pod wodę, w górę rzeki i w dół rzeki. Obserwacje na zegarku czasu podróży w jedną i w drugą stronę. Prąd. Mierzenie głębokości w kilku miejscach. Barwa i przezroczystość wody (zabieramy wodę wiślaną w zamkniętym naczyniu). Obserwacje mielizn, ław piaszczystych. Brzeg płaski i wysoki (warszawski i praski). Brzeg sztuczny, tamy. Regulacje rzek. Rzeka buduje brzeg i niszczy. Uwarstwienie nadbrzeżne.

Krajobraz. Gmachy w Warszawie i na Pradze. Ruch na Wiśle. Przystań. Środki komunikacji wodnej. (Lepiej przystań i statki oglądać po przejażdżce — większe skupienie przy pierwszych wrażeniach). W drodze pieśń flisaków.

Po wycieczce w klasie zanotować głębokość Wisły. Porównanie z głębiami morskimi. (Diagram).

Filtrowanie wody wiślanej. Osad. Zestawienie pracy budującej i burzącej. Pogadanki o rzekach, jako drogach komunikacji.

Wycinanka: na szlaku, złożonym z dwóch niebieskich pasów poziomych (górny, jasny — oznacza niebo, dolny, ciemny — Wisłę) dzieci nalepią wycięte różne statki, łodzie, tratwy i t. d.

Czytanie lub opowiadanie o flisakach, żeglarzach i t. p.

Dobrze urządzić: wycieczki 1) na Wisłę zamarznąłą — krajobraz zimowy — powierzchnia lodu — płynący prąd — usunięcie przystani, kąpieli, łązaniek i t. d. 2) W czasie puszczania lodu: pęd, wezbranie wód (dlaczego?) — kra, zatory, wylew. Osadzanie mułu. Szkody. Regulacja.

Obserwacja pogody. Tablice dni pogodnych, dżdżystych, pochmurnych, robione w ciągu kilku miesięcy szkolnych.

Obserwacje słońca. Notowanie na tablicach długości dnia (tablica na końcu książki).

Słońce w południe jest wysoko na niebie. Długość drogi słonecznej na niebie. — Jesienne i zimowe ubywanie dnia. Wiosenne i letnie przybywanie dnia.

Opowiadanie o nocy i dniu podbiegunowym („w zimnych krajach“).

Podział czasu na doby i godziny.

Miesiące w roku. Charakterystyka pór roku.

Kalendarz: ilustrowanie przez dzieci miesięcy (kolejno, w ciągu roku).

Na arkuszu papieru oznaczamy linię, podzieloną na 24 części (godziny w dobie), każda jeszcze lekko podzielona na  $\frac{1}{2}$  i  $\frac{1}{4}$ . Dzieci nalepią poniżej paski (obok siebie) czarno-żółte tak, aby długość paska czarnego oznaczała długość nocy, paska żółtego długość dnia.

Kąt padania promieni słonecznych. Zależne od nich ciepło.

Termometr. — Obserwacje temperatury, zmiany w ciągu dnia. Notowanie codzienne temperatury. Średnia temperatura miesiąca, minimum — maximum. (Czy zgadza się w tym roku z średnią temperaturą dla Warszawy w tym miesiącu?). Średnia temperatura lata, jesieni, zimy.

Pierwszy mróz; najniższa temperatura danego roku.

Zestawienie z najniższą temperaturą na ziemi.

Nauczyciel podaje najwyższą temperaturę lata — w zestawieniu z najniższą temperaturą w zimie.

Wiatr. Czem jest? (patrz art. „W Słońcu“ Nr 5 z 1917 r.) — kierunek, siła. Działanie wiatru na wodę, piasek. Robota: wiatrządek.

Badanie ciśnienia powietrza. Barometr, tablica obserwacji. Barometr na górnych piętrach, przeniesiony na parter.

Opady atmosferyczne. Deszcze, deszczomierz. Parowanie wody, wysychanie. Krążenie wód. Chmury, mgły, rosa (na oknie). Spadek wód po deszczu. (W Warszawie w jakim kierunku spływają wody po deszczu?). Wododział, przepuszczalność gruntu. Gdzie w Warszawie źródła? Szron. Śnieg. (Art. „W Słońcu“). Kształt śniegowych płatków. (Robota zbiorowa — szlak na ścianę w klasie — na błękitnym papierze — gwiazdki śniegowe). Zbita masa śniegu (kule śniegowe), sanna — ciężar śniegu — gałęzie pod śniegiem. Topienie się śniegu (na pochyłości dachu z jednej strony). Spadanie mas śniegu z dachu (lawina). Zauważanie daty pierwszego śniegu (szronu), notowanie dni śnieżnych.

Lód. Scinanie się wody na powierzchni; zamarzanie, gładkie powierzchnie, ślizgawka. Objętość lodu w porównaniu z objętością wody. Pęknięcie butelki z zamarzającą wodą. Działanie lodu na skały, pęknięcie kamieni. Temperatura wody przy zamarzaniu. Oziębienie się powietrza przy topieniu się lodu.

Wycieczka nad zamarznąłą wodę.

Ogród. Na lekcji dzieci wyszukują ogrody warszawskie na mapie, określają położenie. Dzieci same zwiedzają jeden z ogrodów miejskich: Ogród Saski. Łatwo wymierzyć krokami (potem obliczyć powierzchnię). Każde z dzieci opowiada o ogrodzie, który widziało, lub wszystkie razem opisują jeden ogród, jako pracę zbiorową. Ilustrują tę pracę. Nauczyciel opowiada dzieje ogrodu Saskiego lub Łazienek, Krasieńskiego. Znaczenie ogrodów dla miasta. Ogród, utrzymywany kosztem miasta, stanowi własność publiczną. (Patrz w książce Haberkantówny o ogrodach: Wycieczki).

Łazienki. Wycieczka. Charakter parku — pałacyk — figury (niepolskie, naśladowanie włoskich rzeczy). Dzieje Łazienek (siedziba królewska). Pomarańczarnia, teatr. Wskazać wyspę, kanał. Zmierzyć kijem wysokość Agrykoli. Zdaleka widok Belwederu. — Można związać ze wspomnieniami 29 listopada 1830 r.

Roślinność. Na wycieczkach zapoznanie dzieci z drzewami. Obserwacje zmian w szacie roślinnej. Zabezpieczenie roślin przed zimnem (słoma, suche liście), chronienie roślin w cieplarniach (orażerya — pomarańczarnia). Rośliny krajów ciepłych. Rośliny wiecznie zielone. Rośliny krajów zimnych. Ogród botaniczny.

Obserwacje rozwoju roślinności na wiosnę.

Krakowskie Przedmieście<sup>1)</sup>. (Upřednie rozpatrzenie na mapie). Wisła na tyłach ulicy — widok na rzekę u wylotów przecznic.

<sup>1)</sup> Materiał: art. Thugutta — O Krak. Przed. „Ziemia“ 1910 r.

Kierunek ulicy, nazwa. Ślady pałaców pańskich z XVIII w. Kilka starych domów: dom Staszycy, Tow. Przyjaciół Nauk, Uniwersytet z Biblioteką. Charakterystyka ulicy. Gmachy (Muzeum, Tow. Dobroczynności, piękne hotele, pałace), kościoły, pomniki, skwery — oznaczenie ich na mapie.

Arterye ruchu (w kierunku?).

Rozrastanie się miasta (Podwale, Przedmieście, Nowy Świat). W dalszym ciągu Nowy Świat — ma pałace, nie ma już kościołów. Plac Trzech Krzyży — dawna nazwa Św. Aleksandra (na cześć cesarza Aleksandra I-go). Zakład głucho-niemych. Ulica Wiejska. Aleje Ujazdowskie (Ujazdów). Dalszą część wycieczki przez Aleje do Mokotowa — można zrobić tramwajem (lub powrót tramwajem).

Oznaczenie na mapie poznanych, oglądanych miejsc. Zbiór kart z widokami tych miejsc. Związana z wycieczką pogadanka: o Mickiewiczu, Koperniku lub 5-ciu poległych — Nocą Belwederskiej (tę lepiej związać z wycieczką do Łazienek).

Ulica Marszałkowska. (Rozpatrzenie jej na mapie). Polecamy trzem grupom dzieci poznać tę ulicę na przestrzeni: 1) od Mokotowa do kościoła Zbawiciela, 2) od kościoła Zbawiciela do dworca kolejowego, 3) od dworca kolejowego do Saskiego ogrodu. Wymierzenie krokami szerokości i długości. W klasie zdanie sprawy: obliczenie długości, przecznice, place, (skwery), bruki, zadrzewienie. Budynki, kamienice. (Od placu Zbawiciela wiele placów niezabudowanych, nowe domy). Brak kościołów, pomników. Gmachy: wielkie domy handlowe (Herse, Gebethner, Tow. Rosya i t. p.).

Jak ulica rosła (w jakim kierunku?). Porównać tę ulicę z Krakowskim Przedmieściem. — Narysowanie mapy ulicy Marszałkowskiej — z oznaczeniem głównych przecznic, gmachów.

Plac Zamkowy. Dawne mury — brama krakowska (zniesiona w 1818 r.). Pomnik Zygmunta III-go — dlaczego tego króla? miecz i krzyż? (wyszukać pomnik<sup>1)</sup>). Zamek od strony placu i od strony Wisły. Wieża Zyguntowska, brama Grodzka. Zamek — mieszkanie królów — sala obrad sejmowych (na lewo od bramy Grodzkiej). W klasie opis obrad sejmowych (można tę pogadankę i wycieczkę związać z dniem 3 maja).

Kościół św. Jana (farny) — ul. Ś. to Jańska (dawniej Grodzka). Kościół zewnątrz: skarpy, okna, dzieje dachu. Tablica z wrytymi dziejami kościoła. Wewnątrz: nawy, presbiterium, sklepienie, zarys okien, styl (ostre łuki). Kościół ten jako księga dziejów: pomnik ks. Mazowieckich, łoża królewska — kazania sejmowe Skargi.

Co nam mówią pomniki o rycerzach (ich zbroje), duchownych (biskup — kanonik?), stroje miejskie.

Z pomników określić można epokę: stroje (dwóch Bielińskich, epoka XVII i XVIII w.) — pobożność — postacie klęczące: skaplerza, krzyża, koniec XVIII i XIX w., rzymskie stroje.

Ołtarz wielki (dzieje obrazu — zabranego przez Napoleona), zegar, stalle. Ołtarz Pana Jezusa, portret Baryczków. Dawny sposób oświetlania (świece przy lustrach).

<sup>1)</sup> O Kolumnie Zygmunta. — A. Kraushar. Wyd. Czyt.

Pamiętkowe pomniki Dekerta i Małachowskiego. — Przepisać napisy. Po powrocie opis (zbiorowa praca). Narysować zarys okna gotyckiego, zbiegających się na sklepieniu żeber.

Kościół św. Krzyża — górny i dolny. Ganek. Figura Chrystusa. Nawy, presbiterium, pomniki, serce Szopena, tablica ku czci Słowackiego, Kraszewskiego. — Przestrzeń od ulicy S-to Krzyskiej i Mazowieckiej — dawna własność kościoła (t. zw. Księża krzywdy), nazwy ulic rosyjskiego pochodzenia: Berga, Włodzimierska. — Dom Staszycy. Jego dzieje. — Kościół Kalwiński na Lesznie — dzieci mogą zwiedzić same. Pomnik Reja. Opowiadanie o Reju.

Cytadela. Dawny brzeg Wisły (pokazać dawne mapy) — ogrody — obronne mury cytadeli, wzniesionej przez Mikołaja I-go. Wspomnienia związane z cytadelą — Traugut (wycieczka do krzyża). Od 1833 r. miasto nie mogło rozwijać się w tę stronę, rozszerzało się w kierunku południowym.

Wola. Wycieczka. Dawne rogatki, charakter przedmieścia, różnica w krajobrazie (urządzeniach) śródmieścia i Woli. Kolej obwodowa. Położenie na krańcu zachodnim. Walki obronne w 1794 r. — 1831 r. — w 1914—1915 r. Wały (wysokość). Kościółek — krzyż Sowińskiego. — Widok z wałów (cmentarz prawosławny), ogrody podmiejskie.

Opowieść o Sowińskim M. Dąbrowskiej („W Słońcu“ 1918 r. Nr 17) — wiersz Słowackiego.

Powązki — wyszukać na mapie cmentarze warszawskie. Pomniki: Krzemińskiego, Godebskiego, Bogusławskiego, Promyka, Prusa, Dygasińskiego, Brzezińskiego, Glogera, Jachowicza, Moniuszki — Grób 5-ciu poległych.

Przepisać niektóre napisy. Charakter pomników — kamień — kształt — rzeźby. Oznaczyć na mapie cmentarze, w której stronie miasta, jak względem siebie położone.

Opowieść — Związek między pokoleniami, lub o 5-ciu poległych. (Powązki, broszura wyd. Tow. Nauczycieli).

Praga. Jej położenie. Charakter — fabryczny (dlaczego fabryki na przedmieściach?). Przedmieścia Pragi na mapie. — Dzieje Pragi. (Janowski — Duch Warszawy).

#### **Dzieje Warszawy.**

Legends o powstaniu Warszawy.

Pierwotna puszcza, stawy, błota, rzeki. (Chlebowski: Warszawa za ks. Mazowieckich).

Epoka kamienna. Wycieczka do Muzeum dla zwiedzenia zbiorów archeologicznych. — Rysunki narzędzi kamiennych. — Modele domu na palach. Z gliny zrobione modele, naśladujące pierwotne narzędzia.

Niech dzieci spróbują opowiedzieć dzień życia dziecka w takiej prahistorycznej osadzie (mieszkanie, ubiór, jedzenie, zajęcie i t. d.).

Materiał: broszura Jakimowicza — Warszawa w czasach przedhistorycznych.

Warszawa w czasach ks. Mazowieckich. Początek grodu — napis na katedrze — obraz dawnego grodu. Powstanie obok grodu miasta — osadnictwo niemieckie. Stosunek osadników



do księcia. Sposób zabudowywania: rynek, boczne ulice, ratusz, mury. Burmistrz, Rada miejska. — Pokazać obrazek dawnego ratusza. (Orsza: Na ziemi polskiej w dawnych czasach. Z dziejów naszych).

Stare i nowe dzielnice miasta. Ulice, szerokość ich, długość, chodniki, domy.

Dom nowoczesny. Wysokość kamienicy, długość domu (liczba okien od parteru), dach, brama, podwórze, oficyny. Sklepy. Lista lokatorów, ilość mieszkań, mieszkańców. Mieszkanie — układ, wysokość pokoiów, sufit, okna, szyby, wentylatory. Winda, elektryczne oświetlenie, centralne ogrzewanie. Kuchnia gazowa, urządzenie kuchni. Wodociąg, łazienka, kanalizacja.

Kamienica na Starem Mieście. (Dom Baryczków). Front, szerokość, liczba okien — górna część domu (patrz ze środka Rynku). Drzwi, okucie, kołatka. Sień, sklepienie. Pułapy (belkowanie). Okna górne w sieni. Schody wewnątrz mieszkania, poręcz (wytarta rękoma). Sala posiedzeń: buazerye — okna.

Dom zbudowany dla jednej rodziny.

W innych domach na Starem Mieście: okucia, kamienne stopnie wytarte. Sienie, znaki zamiast numerów (okręty, murzyn). Sklepy (na wschodniej stronie) — na tejże stronie tablica, głosząca cel budowania domu. Wykusze. Skarpy. Podwórze u Fukiera — sień — okręt — w podwórzu galeria, wzór kramu dawnego, latarnie, podziemia.

Wiersz Or-Ota: O starej kamienicy. Zbiór kart pocztowych T-wa Zabyt. Przeszłości.

Wycinanka: front domu staromiejskiego. Rysunek lub wycinanka: wzór okucia (można nalepić jako ozdobę na kajecie).

Dzisiejsze urządzenia miejskie.

Rada miejska — jej skład (wybory), opis posiedzenia — Prezydent — Magistrat — Burmistrz.

Gospodarstwo miejskie: Porządek na ulicach, oświetlenie, komunikacje, gazownie, elektrownie, kanalizacje, wodociągi. Ogrody. Milicje. Szpitale. Teatry. Szkoły.

Fundusze miejskie. Podatki — pośrednie i bezpośrednie.

Plac Teatralny. Plac — Teatr (budowla, kolumnada). Ratusz — siedziba Rady miejskiej, Magistratu. Sygnały z wieży (dawny hejnał) — zegar, barometr, termometr. Straż ogniowa. Tablice pamiątkowe. — Opowiadanie — straż ogniowa.

Miasto opiekuje się niedołącznymi i niczdolnymi do pracy (chory, starzy, dzieci).

Szpitale — czym były (hospital?) — urządzenie szpitala. — Na mapie szpitale warszawskie. Czy to urządzenie miejskie, czy dobroczynne? Przytulki dla starców (zabezpieczenie starości), emerytury. Zakłady dla sierót.

Opowiadanie: Posługacz przy chorym tacie. — Amicisa: O ks. Boduencie.

Szkolnictwo. Szkoły prywatne i publiczne. Zarząd, fundusze. Cel szkół (przyszłość) — liczba dzieci, kształcących się w Warszawie.

Z dziejów polskiego szkolnictwa: Życie Promyka lub spopularyzowanie A B C Orzeszkowej. Stach — Teresy Jadwigi.

Plac Warecki. Miejsce po szpitalu — (nazwa ulic).

Gmach pocztowy. Urządzenie pocztowe — telegraficzne — ich znaczenie. Co znaczy globus na dachu poczty.

Artykuł: Poczta „W Słońcu“ Nr 16 r. 1918.

Wycinanie kopert. Pisanie adresów.

Komunikacja w mieście: Jaka? Dzieci rysują środki komunikacyi.

Środki komunikacyi (pieszo, końmi, wodą). Kolej. Wyjazd — bilet — pociąg: wagony i lokomotywa. Szyny (nazwa „droga żelazna“). Szybkość jazdy. (Rozpinamy na ścianie pasek papieru, długi 400 kratek — kratka oznacza jedną wiorstę. Wycinamy figurki: piechura, cyklista, wioślarza, jeźdźca. statku, samochodu, pociągu, aeroplanu, umieszczamy szpilki w miejscu, gdzie one się znajdują po jednej godzinie, po dwóch godzinach — jeśli: piechur robi w godzinę 5 wiorst, koń 10 w., łódka 15, rowerzysta 45, samochód 70, statek parowy 85, pociąg 100, aeroplan 200). — Znaczenie kolei. — Życie Stefensona.

Handel. Wycieczka za Żelazną Bramę (lub na inny plac targowy). Targ (ruch piątkowy), kramy — sklepy — hale. Przywożenie towarów koleją, wozami i statkami. Wielkie magazyny (dom Jabłkowskich, Hersego) t. zw. passaże. — Przedmioty handlu naturalne i sztuczne, krajowe, wwożone z zagranicy. Wwóz do Warszawy (co? ile?), wywóz, przewóz przez Warszawę. Cło miejskie. Rogatki (dawna ulica Celna na Starem Mieście).

Dzieci obserwują sklepy okoliczne, klasyfikują je na składy towarów spożywczych, łokciowych, piśmiennych, materiały, apteki itp. Krajowe — zagraniczne; surowe i przetwory.

Cwiczenie piśm. Opis targu, sklepu lub wystawy sklepowej. Układanie szyldów (szyld z napisem — z rysunkiem).

Pogadanka o handlu: zamiennym, pieniężnym. Ceny towarów: chleba, mąki, cukru, soli, kartofli, butów, koszuli — wołu, koni i t. p.

Rachunek: utrzymanie dzienne; ubranie w ciągu roku.

Monety metalowe i papierowe. Zbiór monet.

Pogadanka o kooperatywie. Sklep szkolny.

Dzielnice fabryczne. (Dzieci same oglądają dzielnice fabryczne). Właściwy krajobraz: budynki fabryczne, czerwone okopcone mury. Kominy, pył węglowy. Hałas maszyn. Tłum robotniczy (o pewnych godzinach), wozy ciężarowe (węglarki), brak pięknych sklepów — eleganckiej publiczności.

Zwiedzenie fabryki, poczem w klasie praca zbiorowa: opis fabryki.

Przemysł fabryczny — rękodzielniczy. Fabryka a warsztat. Cechy rzemieślnicze — jakie rzemiosła?

Rzemieślnicy warszawscy w r. 1794. — Kiliński.

Ludność Warszawy. Kto mieszka w Warszawie? — ludność podług zawodów, narodowości, płci i t. p. Zgęszczenie na małej przestrzeni Warszawy, jaka część całej ludności (tablica). — Wzrost ludności (w diagramach). — Tablice ludności podług zawodów. — Narodowości — obok Polaków.

Materiał: Warszawa — Dziewulskiego.

Dzielnica żydowska. Pojęcie, rasa, narodowość, religia. Religia Mojżeszowa. Synagoga (na niej tablica z X. przykazaniami). — Skąd się u nas Żydzi wzięli, kiedy przyszli? — Dwa języki: hebrajski — żargon. — Dlaczego mieszkają w pewnych dzielnicach. (Dawne Ghetto?). Dlaczego trudnią się głównie handlem? Ilość procentowa (tablica). Żydzi w Warszawie — w Polsce.

Wycieczki zamiejskie: Wawer, Czerniaków (Wilanów), Bielany. Uprzednio rozpatrzyć mapę, naszkicować drogę, notować na tej mapie znaki, oznaczające miejsce obserwacji, miejsca odpoczynku.

Szata roślinna. Lasy — gatunki drzew, podszycie (zestawienie lasu na górze i na dole na Bielanach, Bielani i Wawru). Łąka, rola, ogrody (ogród własność prywatna — cel dochodowy). Domki w Czerniakowie (własność posiadacza ziemi). Zajęcie na wsi.

Geologiczne dane. Grunta gliniaste — gliniaki (na Mokołowie), nierówność gruntu, jak powstała? Nieprzepuszczalność wody. Mokradła. Cegielnie. Warszawa — miasto ceglane.

Przyniesić do szkoły trochę gleby gliniastej i rozpatrzyć ją<sup>1)</sup>.

Piaski, ich lotność. Przepuszczalność wody. Grubość warstw piasku w różnych punktach. Kolejność warstw. Rozpatrzenie garści piasku (w szkole). — Na Bielanach. Działanie wód (erozyja). Źródło u stóp piaszczystej góry.

Wspomnienie historyczne Bielani. Staszyc.

Drogi. Bruki, szosy, drogi polne, koleje i kolejki podjazdowe. Na mapie Warszawy — wyprowadzenie kolei do najbliższych okolic: Pruszkowa, Otwocka, Wilanowa, Jabłonny, Piaseczna i Mrozów.

Mapa z oznaczeniem kierunku kolei do Krakowa, Poznań, Lublina, Lwowa, do Gdańska nad morze, Wilna, Kijowa — z oznaczeniem odległości (w godzinach jazdy). — Mapa w kierunku Berlina (Niemcy), Paryża (Francja), Wiednia (Austria), Petersburga i Moskwy (Rosja) — oznaczenie długości drogi.

Znaczenie Warszawy dla Polski. Pogadanka podl. Amicisa: O mieście rodzinnem. — Opowieść podług Zmorskiego: O wieży 7 wozdów.

*St. Sempłowska.*

---

## Prace Komisji szkolnej Związku Pol. Naucz. Lud. w Krakowie. Projekt planu nauki śpiewu dla 7-letniej szkoły powszechnej.

Referentka: J. Baranowska.

**Cel idealny.** Kształcenie poczucia piękna, rozwijanie uczuć religijnych i patryotycznych, poczucia jedności i łączności.

**Cel realny.** Kształcenie wymowy, głosu, słuchu, poczucia rytmu, rozwijanie płuc, rozwijanie inteligencji.

<sup>1)</sup> Podług T. Męczkowskiej i St. Rychterowej: Ćwiczenia.

**Uwagi ogólne.** Już od pierwszego roku nauka śpiewu prowadzoną być musi wzorowo i metodycznie. Rozpoczynają ją ćwiczenia oddechu i wymowy, które muszą trwać przez wszystkie lata szkolne. Od najpierwszych lekei zbierają dzieci różne wiadomości teoretyczne, a więc rozróżniają dźwięki pod względem wysokości, siły, barwy i trwania. Ćwiczą ciągle głos powtarzaniem najpierw poszczególnych tonów, następnie zwrotów muzycznych (moliwów) wszystkimi samogłoskami i krótkimi zdaniami — ćwiczą poczucie rytmu przez wybijanie, wykłaskiwanie różnych wartości muz., przez rytmiczne marsze, przez dyktat rytmiczny. Rozwijają słuch, przy poprzednio wspomnianych ćwiczeniach głosu, nadto przez dyktat melodyjny i przez ćwiczenie w śpiewaniu z nut, które ćwiczą współcześnie głos, słuch i wzrok. Pojęcie pięciolinii, kłucza, nut, podziałki itd. wchodzi w lekye śpiewu już w drugim roku nauki, jako ciąg dalszy poprzednich ćwiczeń. Z tem łączy się śpiewanie z nut, najpierw prostych ćwiczeń, mieszczących w sobie praktycznie wszystkie teoretyczne zagadnienia, dalej drobnych piosenek, stosujących poznane w ćwiczeniach szczegóły (trafianie odległości muz., stosowanie różnych wartości i podziałów, gama).

Wyższe lata nauki, od piątej w górę, zawierają materiał lat poprzednich w szerszym zakresie, ugrupowany również metodycznie, wyczerpujący najważniejsze działy teoryi muzycznej, wprowadzone w każdym możliwie szczególe przez ćwiczenia praktyczne (śpiew z nut, dyktat rytmiczny, melodyjny). Śpiew dwu i więcej głosowy można wprowadzić już w trzecim roku nauki, poprzedzając go dwugłosowymi dyktatami rytmicznymi i melodyjnymi, następnie 2-głosowymi ćwiczeniami śpiewu z nut. Dla klas wyższych (od 6 roku nauki) powinny odbywać się, co czas pewien, koncerty szkolne, dające produkty z zakresu form muzycznych, opatrzone przystępnym komentarzem. Wykonawcami mogą być uczyący i młodzież szkolna. W skład takich produkcji wejść powinny chóry szkolne z utworami o artystycznej wartości, zastosowanymi do treści koncertu. Naturalnie na pierwszym miejscu w programach tych koncertów trzeba uwzględnić iwórczość rodzimą, ale tylko w dziełach prawdziwej wartości.

Z powodu braku skryształizowanej metody nauki śpiewu polskiej, przyjąć należy, na razie, jedną z doskonałych wypróbowanych obcych, a więc jakakolwiek ze znakomitych francuskich, lub rozpoznać u nas z wolna metodę niemiecką Ballkego, dającą wyniki nadzwyczaj dobre.

Śpiewników metodycznych polskich brak, poza próbami dość niefortunnymi, zupełny. Zbiorków pieśni jest dość, ale układ chaotyczny wymaga wprawnego pedagoga, któryby czynił w nich wybór metodyczny.

Uczyący śpiewu muszą to być osoby wykształcone gruntownie pod względem metodycznym, o wysokiej muzykalności i pewnym talencie twórczym, które potrafiłyby stworzyć brakujące podręczniki metodyczne i zastosowane do nich śpiewniki.

Nauce przedmiotu z zakresu sztuk pięknych trudno jest wytyczyć granice stałe i niewzruszone, dlatego w miejsce planu, który wymie-

rzalby pewne *quantum* niezawsze możliwe do wyczerpania w danym roku nauki, przyjąć należy rozkład ogólniejszy, mianowicie:

- a) Ćwiczenia oddechowe przez wszystkie lata nauki,
- b) „ wymowy przez 4 pierwsze l. n.,
- c) „ głosu, sluchu, rytmiczne przez wszystkie l. n.,
- d) „ w różnieniu tonów pod względem wysokości, siły, barwy przez 2 pierwsze l. n.,
- e) dyktaty rytmiczne od 2—5 roku nauki,
- f) „ melodyjne od 2-go przez wszystkie lata nauki,
- g) nauka teoryi muz., oparta o praktykę od 2-go przez wszystkie lata nauki,
- h) śpiew z nut od 2-go przez wszystkie l. n.,
- i) śpiew z nut 2 i więcej głosowy od 3-go lub 4-go przez wszystkie lata nauki,
- j) koncerty szkolne dwa ostatnie lata nauki.

### Wykaz książek pomocniczych.

- Piotr Maszyński*: Ćwiczenia wstępne do nauki szkolnej śpiewu zbiorowego. Warszawa. Gebethner i Wolff.
- Paul Rougnon*: *Traité de dicteé musicale.*  
— *Solfège élémentaire.* Paris. Emile Gallet.
- Max Battke*: *Elementarlehre der Musik.*  
— *Primavista.*  
— *Stimmbildung in der Schule.*  
— *Die Erziehung des Tonsinnes.*  
— *Tonsprache - Muttersprache.* — Berlin.
- Jordan*: *Teorya muzyki.* Poznań.
- Dr Józef Reiss*: *Formy muzyczne.* Lipsk.
- Henryk Opieński*: *Dzieje muzyki powszechnej.* Warszawa.

---

---

## Odpowiedź

na ocenę elementarza T. Bernadzikiewicza podaną w *Ruchu Pedagogicznym* w zeszycie za wrzesień 1918.

Ulepszyć środki i metodę nauki czytania i pisania — to jedno z najważniejszych zadań dydaktyczno-pedagogicznych, zwłaszcza u nas, gdzie analfabetyzm tak wielką jeszcze leży tamą na drodze do uświadomienia i zorganizowania życia narodowego w masach ludowych, i gdzie nawet ze szkoły wychodzi znaczny odsetek analfabetów.

Stąd też zarówno nowe prace, jak i wymiana myśli w tym kierunku, są bardzo pożądane. Dlatego też uważam za stosowne odpowiedzieć na rzeczoną ocenę mojego elementarza, a raczej, aby wyjaśnić poruszone tam wątpliwości. Zajmę się atoli głównie rzeczami zasadniczymi, pomijając uboczne. Rozumie się samo przez się, że w nowym wydaniu usterki, spowodowane trudnością porozumienia się autora z wy dawnictwem uchylone zostaną.

Zapytuje szanowny recenzent, dlaczego elementarz, ułożony metodą wyrazową, ma koniecznie zaczynać od samogłosek. Ależ nie koniecznie! Wolno mu jednak, nie uchylbiając wcale metodzie wyrazowej, zaczynać także od samogłosek, pojętych jako wyrazy uczuć. Tak też uczyniłem, zdając sobie sprawę z tego, co na tem zyskuje nauka początkowa, mianowicie:

1) Czyni się tym sposobem zadość zasadzie dydaktycznej, aby zaczynać od rzeczy prostych, pojedynczych, a postępować przy ich pomocy do rzeczy złożonych. Mają tutaj dzieci w pierwszej lekcji jedną tylko do nauczenia się głoskę — i to samogłoskę najpełniejszą, najpierwotniejszą, jaką jest *a*. Mają też jedną tylko literę do napisania. Tak i w następnych czterech lekcjach do samogłosek: *e*, *i*, *o*, *u*.

Podobny tok nauki zastosował *Promyk* w „Obrazowej nauce czytania i pisania”, mającej na względzie przedewszystkiem samouków — z widocznie pożądanym skutkiem, skoro podręcznik ten doznał się 385 tysięcy odbitek.

2) Nie obarcza ąc dzieci takimi trudnościami, jakie występują przy nauce wyrazów, złożonych z samogłosek i spółgłosek, możemy pierwsze lekcye poświęcić staranym ćwiczeniom w należytem wymawianiu, śpiewaniu i odczytywaniu rytmicznem samogłosek w takich zestawieniach, jakie znajdują się potem w wyrazach, złożonych z kilku zgłosek. Tym sposobem uzyskamy dobrą podstawę do dalszych ćwiczeń w czytaniu. Okazuje się to niezawodnie, gdy dzieci po takim przygotowaniu przyjdą do lekcji pod naczelnym wyrazem „mama”. Odczytują one znajdujące się tutaj wyrazy albo całkiem samodzielnie, albo przy nieznacznej tylko pomocy. Będzie to zachętą do dalszego samodzielnego zdobywania nauki czytania i pisania.

3) Ćwiczenia w jasnem, czystem wymawianiu, a zwłaszcza śpiewaniu samogłosek, przy należytem ukladzie narzędzi mownych, przyczynią się nie tylko do łatwiejszego i sprawniejszego czytania wyrazów w następnych lekcjach, lecz także do odczucia piękna w języku ojczystym i obudzenia poczucia językowego.

4) Wiadomo, że u dzieci najwięcej zajęcia budzą takie obrazki, które przedstawiają ożywione sceny z życia i wywołują oddźwięk w sferze uczuć. Takimi właśnie są obrazki do pierwszeli pięciu samogłosek, które występują tutaj jako wyrazy uczuć.

Dzieci więc nie tylko zajmą się niemi żywo, lecz także z upodobaniem powtarzać będą osnute na tem tle powiastki, a może nawet przedstawiać je scenicznie. (Tym sposobem nauka od pierwszej zaraz lekcji stanie się dzieciom miłą i pożądaną, a wskutek tego wyrobią się łatwo i utrwała skojarzenia wzrokowo-ruchowe, na których opiera się poznanie i odczytywanie samogłosek, co znowu stanie się podstawą do odczytywania wyrazów. Słowem tyle względów przemawia za tym właśnie tokiem nauki, że odstąpić od niego nie mogą.

Nie jest to wprawdzie rzeczą łatwą oddać nastrój pewien zapomocą obrazka, a początkujące dzieci może nie zaraz go zrozumieją i nie zaraz odgadną, co wołają występujące tam dzieci. Trudności te jednak nie są tak wielkie, iżby ich pokonać nie mogły. Weźmy np. obrazek do głoski *a*. Widok pięknego jabłka, które matka przyniosła, wywołał u dziewczynki radosny zachwył. Głos *a* odpowiada właśnie takiemu uczuciu. Łatwo

zresztą domyśleć się, że dziewczynka na widok pięknego jabłka nie zawoła *e—e—e!* — bo to oznacza niechęć, odrzucanie czegoś nieinnego od siebie; ani też *i—i—i* — bo to bywa wyrazem doznanej przykrości niewielkiej, której można pozbyć się łatwo i szybko ją przeboleć; ani wreszcie *u—u—u* — bo tym głosem wyrażają dzieci żal po jakiejś większej stracie, którą odzyskać trudno — lub też gdy odmówiono im czegoś bardzo dla nich miłego, pożądanego.

Gdyby atoli zachodziła jeszcze jaka wątpliwość, to usunie ją widok niemowlęcia w kołysce, co przebudzone, krzyczy: *a—a—a*, bo to przecież głos najpierwotniejszy. Wreszcie przyjść może w pomoc obrazek, przedstawiający układ ust, który dla głoski *a* jest wcale charakterystyczny. Na wszelki zaś wypadek jest dla uczącego podane krótkie objaśnienie drobnym drukiem po bokach obrazka: „Na widok pięknego jabłka woła dziewczynka *a—a—a!* Niemowlę przebudzone krzyczy *a—a—a!*”

Podobne objaśnienia byłyby się przydały także przy dalszych czterech obrazkach, a szczególnie przy głoskach *e*, *i*, bo one układem ust nie wiele różnią się od siebie.

Poruszone tutaj trudności wystąpićby mogły jedynie w tym razie, gdyby dziecko nie miało pomocy; w szkole stanowczo ich być nie powinno, zwłaszcza gdy wydany będzie odpowiedni przewodnik metodyczny i gdy właściwą naukę czytania i pisania poprzedzi kurs wstępny, przygotowawczy. Ten zaś, zdaniem mojem, najodpowiedniej byłoby przeprowadzić w miesiącach: kwietniu, maju i czerwcu — bo wtenczas odslania się przed dziećmi świat pelen życia, którego wpływ może wychowawca najskuteczniej wyzyskać dla rozwoju fizycznego i umysłowego dzieci. Łatwo zrozumieć, jak ułatwiłoby pracę szkolną takie postępowanie, jak błogie działwie przyniosłoby skutki.

Weźmyż teraz pod uwagę przeście o j jednej samogłoski do drugiej, np. od *a* do *o*.

Dzieci ogiądają obrazek i poznają, jakie przedstawia zdarzenie; wreszcie odgadują, co wołają chłopcy, wskazując rękami na jastrzębia, unoszącego kurę. Przypuścemy, że odgadują mylnie. Usta układają się tutaj w kółko. Ołóż nauczyciel każe dzieciom otworzyć i ułożyć usta podobnie, a nie zmieniając wcale tego układu, tudzież położenia języka, wydać głos. Będzie to głos *o*. Trzeba jednak żeby na obrazku układ ust tak był dobrze uwydatniony, jak to widzimy na odpowiednich obrazkach w elementarzu *Promyka*<sup>1)</sup>.

Dzieci przekonają się, że każdej samogłosce odpowiada odmienny układ narzędzi mownych — i że wtenczas tylko te głoski płynnie i pięknie wygłosic możemy, gdy odpowiednio ułożymy narzędzia mowne. Jeśli teraz dzieci śpiewać będą, to *o* przy całkiem właściwym układzie ust i języka, w tonach to niższych to wyższych, według pewnego rytmu. naprzód samo, a następnie w zestawieniu z poznanymi już samogłoskami, odczytując je z tablicy — to utrwałą się one w pamięci wzrokowo-ruchowej tak silnie, że następnie odnajdywanie ich w wyrazach i zlewianie się z nimi spółgłosek przy odczytywaniu wyrazów nie będzie już przedstawiało trudności.

<sup>1)</sup> Obrazowa nauka czytania i pisania. Obmyślił i ułożył Kazimierz Prounyk. Wydanie XV. Warszawa, 1917.



Obrazki do tych pięciu samogłosek wypadły, niestety, nie tak, jak sobie tego życzyłem i jak określiłem w programie do ilustracji. Spodziewałem się atoli, że w drugim wydaniu wypadną lepiej.

Szanowny recenzent, występując przeciw rozpoczynaniu nauki czytania od samogłosek wskazuje, że należało iść w ślady „Elementarza dla szkół parafialnych z r. 1785”, który tak wspaniale zainicjował metodę polską analityczno-syntetyczną, opartą na wyrazach normalnych, dających podstawę do ćwiczenia umysłu przez rozmowę o „znanych i miłych dziecku rzeczach” — i wzywa z uniesieniem: „Wydoskonalamy tę swoją narodową metodę, a zostawmy Niemcom i Amerykanom troskę o poprawę ich metod”. Do takiego atoli wezwania nie dał mój elementarz wcale powodu. Dziwna rzecz, iż recenzent nie widział, czy nie chciał widzieć tego, że elementarz mój idzie właśnie śladami naszej rodzimej pedagogii, dążąc do udoskonalenia polskiej metody czytania. Wszak w tym elementarzu dają normalne wyrazy rzeczywiście podstawę do ćwiczenia umysłu na podstawie tych wyobrażeń, które dziecku są najbliższe i najmiłsze. Idą tam one takim porządkiem: mama, tata, dom, kol, kura i t. d.

Natomiast Sz. recenzent sam sprzeciwia się temu wezwaniu, stawiając — jak się to później okaże — wzory niemieckie jako najwyższą miarę do ocenienia polskiego elementarza.

Szanowny recenzent bierze mi za złe, iż dopiero od strony 13 łączy się pismo z drukiem. A przecież odpowiada to zasadzie, aby w początkowych lekcjach nie obciążać dzieci naraz kilku trudnościami. Znalazła ta zasada uwzględnienie także w konkursie Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie. Ustęp 4 tego konkursu tak opiewał: „Tekst czytanki ma być początkowo podany tylko w postaci pisanej. Kształt liter powinien być prosty i łatwy do zapamiętania. Druk może być podany dopiero na dalszych stronicach”. Ten sposób postępowania znalazł także gorące uznanie w prasie poznańskiej.

Co do pisma pionowego — to z zasady jestem za przyjęciem jednego tylko kierunku pisma w elementarzu, mianowicie pionowego, bo tylko przy takim piśmie i przy prostym ułożeniu karty do pisania może początkujący uczeń zachować prawidłową postawę ciała, jak to wyjasniłem w pracy mojej o ławkach szkolnych<sup>1)</sup>. I tak byłbym postąpił, gdyby nie wzgląd na stosunki w zaborze pruskim, gdzie nie było szkół polskich, a nauka czytania i pisania polskiego kończyć się nieraz musiała na elementarzu; gdzie więc już na tym stopniu zachodziła potrzeba nauki pisma przyspieszonego, wprawnego, które z natury rzeczy musi być trochę pochyłe. Doświadczenie bowiem uczy, że nawet ci, którzy w szkole pionowego tylko uczyli się pisma, przechodzą następnie przy szybszem pisaniu do pisma pochylego — bo pismo pionowe nie może być szybkim. Jeśli zaś chce być niem koniecznym, to rychło nuży rękę, a przy dłuższem pisaniu sprowadza skurcz pisarski; bowiem ustawiczne przechodzenie z kierunku pionowego kresek podstawowych do skośnego kresek łączących wymaga ciągłych zmian w przystosowaniu

<sup>1)</sup> Teodor Bernadzikiewicz. Znaczenie ławek szkolnych i prawidłowych postaw ciała w wychowaniu młodzieży. Wyd. II. Z przedmową dr. Eug. Piaseckiego. Lwów, 1914.

się mięśni i nerwów ręki do tych ruchów. Natomiast przy piśmie pochylem łatwiejsze jest przejście od skośnego kierunku kresek łączących do mniej skośnego kresek podstawowych — i stąd pismo takie mniej nuży rękę. I ta wreszcie okoliczność skłaniać musi przy szybszem pisaniu ku kierunkowi skośnemu, że przy piśmie pionowem częściej trzeba przesunąć kartę na lewo, niż przy piśmie pochylem,

Co do kresek zaś łączących, zwrócić muszę uwagę na to, że początkowe pismo powinno mieć charakter rysunku, kreśląc litery o jak najprostszej postaci. Musi ono odbywać się powoli; łączące zaś kreski wymagają ruchu lekkiego i szybkiego. W początkach przeto jedno drugiemu czynićby musiało przeszkody, działać wzajemnie na siebie hamująco. Stwierdzono także, iż u początkujących towarzysząc kreskom ruchy oka, kreski przeto ukośnie odrywają uwagę dziecka od istotnej postaci liter.

Przypomnieć tutaj muszę, że nasze polskie podręczniki i wzory do nauki pisania z czasów Komisji Edukacyjnej, a następnie z czasów Izby Edukacyjnej, rozróżniają pismo początkowe i pismo przyspieszone (kaligraficzne). Pismo początkowe zbliża się postacią i kierunkiem do liter drukowych, obchodząc się bez powiązań między literami; zaś pismo przyspieszone jest trochę więcej pochyle (65°). Tu dopiero występują powiązania liter; nie są atoli prostokątne, lecz zaokrąglone, jako części linii kolistej<sup>1)</sup>.

Tak też poleca uczyć początków pisania ks. Prokopowicz<sup>2)</sup>. Oto parę przykładów:

e „Napisz półkółeczko, u góry dorób maleńkie oczko“.

b „Napisz laseczkę od 1 do 3 linii, zaginając u dołu ku prawej ręce i tak ciągnij do drugiej (linii), żeby się zrobiło półkółeczko, przywierające do laseczki“.

Nigdzie nie przepisuje powiązań. Podobnie postępuje także Promyk.

Chojnacki wreszcie, jeden z najzasłużeńszych pedagogów polskich, tak wypowiada się o nauce początkowego pisania: „Pierwej starać się należy, aby dzieci nauczyły się czytelnie pisać, a potem dopiero niech się uczą kaligraficznego kształcenia ręki, — Dzieci prędkiego pisania uczyć potrzeba dopiero wtenczas, gdy się już czytelnie i pięknie pisać nauczą“<sup>3)</sup>.

Dzisiaj już nawet niemieccy higieniści żądają, aby początkową naukę pisania oprzeć na piśmie łacińskim, zbliżonem do antykwy. Już w r. 1898 podał Spieser w pracy swojej „Fibelschrift“ wzór takiego początkowego pisma o jak najprostszych postaciach, bez żadnych kresek łączących. Można je oglądać w dziele Burgersteina i Netolitzky'ego: „Handbuch der Schulhygiene. II Aufl. Jena 1902“.

Z powyższego przedstawienia rzeczy wynika, że w nauce pisania należałoby rozróżnić trzy okresy:

1) Kreślenie czyli rysowanie liter o istotnej tylko postaci, w kierunku pionowym, bez powiązań.

1) Józef Czernecki. „Najdawniejsze wzory pisma polskiego i podręczniki do nauki kaligrafii“. W Kalendarzu „Szkoły“ z r. 1902.

2) Sposób nowy najłatwiejszego pisania i czytania razem, dla panienek, z przypisaniami dla nauczycielek. W Krakowie 1790.

3) Chojnacki Izidor. Zasady pierwiastkowe pedagogiki i metodyki. Warszawa 1815.

2) Pisanie piękne, powolne, z powiązaniem liter, zachowując kierunek pionowy.

3) Pisanie przyspieszone, wprawne, pochyłe.

Pierwszy okres przypadłby na czas przyswajania abecadła małego. Drugi trwałby do tej chwili, gdy szybsze pismo staje się już potrzebą nauki, a stać się ma wkrótce potrzebą życia praktycznego. Rozpocząłby się więc ten okres zależnie od rodzaju szkoły w 4, względnie w 5 roku nauki.

¶ Zaznaczyć tu trzeba, że do pisma pospiesznego otrzymać powinny dzieci odpowiednie przygotowanie. Nasuwa się atoli pytanie: ilu mamy takich nauczycieli, co byłiby dobrze obeznani z fizyologiczną stroną pisania? — a to właśnie jest najważniejszy i najsukuczniejszy warunek ochrony dzieci od skoliozy i krótkowzroczności.

Uwagi o ilustracjach, zawarte w recenzji, są wogóle dobre — i będzie można korzystać z nich w pewnej mierze przy nowem wydaniu. Trafiają całkiem do mego przekonania zasady Kunzfelda, a między innymi ta, żeby w ilustracjach dla dzieci uniknąć trudności perspektywicznych. Nie mógłby atoli zgodzić się na to, czego żąda recenzent, „aby wszelkie skróty perspektywiczne były pominięte“.

Powtarzam, że obrazki nie całkiem odpowiedziały moim oczekiwaniom; poczyniłem też starania, aby niektóre z nich zastąpić odpowiedniejszymi. Mimo atoli poczynionych im zarzutów, przyznać trzeba, że na ogół są lepsze od tych, jakie dotychczas napotykalismy w polskich elementarzach.

Szanowny recenzent wymaga słusznie, żeby do elementarza, zwłaszcza na nowych opartego zasadach, dodać konieczne przewodnik metodyczny. W Poznaniu atoli nie żyje sobie laczego podręcznika — i zgodzono się tylko na kilka krótszych rad i wskazówek dla niezawodowych nauczycieli; bowiem tacy przeważnie mieli w zaborze pruskim pomagać dzieciom w nauce czytania i pisania. Natomiast na konkurs Polskiej Macierzy Szkolnej w Warszawie posłałem wraz z elementarzem przewodnik metodyczny. Gdy zaś instytucja ta przyznała elementarzowi mojemu, niewiele tylko różniącemu się od elementarza, wydanego w Poznaniu — pierwszą nagrodę, tedy spodziewam się, że przyjmie także główne zasady mojego przewodnika i ogłosi je drukiem.

A teraz słów kilka o wzorach niemieckich.

„Powiedział jeden z naszych poważnych pedagogów niedawno — pisze dyr. Maciulowski w swojej recenzji — że kto chce zbadać gruntownie problem elementarza tak, jak go postawiono w ostatnich latach „na Zachodzie“, kto potrafi wytworzyć sobie obraz 6—7-letniego dziecka pod względem jego stanu fizycznego i psychicznego — a jest mistrzem słowa i pióra — niech próbuje napisać elementarz polski“.

Powiedzenie to domaga się małego sprostowania i uzupełnienia, mianowicie: W „Czasopiśmie Pedagogicznem“, wydawanem przez Radę szkół kraj., w R. V (1917) podał K. Bruchmański spis 20 elementarzy, wydanych w ostatnich latach w Niemczech, dodając krótką charakterystykę tychże, i podnosząc szczególnie trzy najlepsze prace: „Bei uns zu Haus“ Gansberga, „Guck in die Welt“ lipskich nauczycieli i „Hansa-Fibel“ Zimmermanna. Te to „Notatki bibliograficzne do elementarza“

zakończył p. Bruchnalski tak wprawdzie, jak je dyr. M. przytoczył, jednak z tą małą zmianą, iż zamiast „na Zachodzie“ wyraził się zgodnie z treścią „Notatek“ — „w Niemczech“. Zaś w uwadze pod 1) na stronie 249 dodał: „Wiadomo nam ze źródła autentycznego, że Komisya, mająca się zająć reformą elementarza u nas używanego, nie zajęła się żadnem z podanych tutaj źródeł prócz jednego, wymienionego pod l. 17<sup>1)</sup>. Ze zaś referentem rzeczonyj Komisyi jest właśnie dyr. Maciulowski, przeto zarzut ten jego przedewszystk em mógłby dotyczyć. Otóż dyr. M., mając widocznie bardzo wysokie wyobrażenie o tych niemieckich wzorach, radby odwrócić od siebie ten zarzut „poważnego“ pedagoga i dowcipnie na mnie go przenieść. Pisze więc w recenzji: „Tak wysokiej miary do niniejszej pracy (t. j. mojego elementarza — Przyp. aut.) przykładać nie możemy“.

Wcale mi na tem nie zależy. Inne były moje widoki. Przewodniczyła mi myśl, żeby elementarz dla dzieci polskich oprzeć przedewszystkiem na tych zasadach, jakie przekazała nam polska pedagogia. Tę miarę więc przedewszystkiem do mojej pracy przykładaćby należało.

Zaznaczyć tutaj muszę, iż elementarz pisałem pierwotnie nie na konkurs lecz dla wnuków moich, co na Litwie będąc, w domu uczyć się musieli. Nie trudno mi przeto było „wytworzyć sobie obraz ich fizycznego i psychicznego stanu“ — i zbliżyć się do ich małego światka. Dopiero, zachęcony przez ich matkę, posłałem elementarz na konkurs do Poznania, a następnie do Warszawy. Ze zaś w jednym i drugim miejscu przyznano mi pierwszą nagrodę, wskazuje to, iż pracę moją oceniano także ze stanowiska polskiej pedagogii.

Nie znaczy to jednak, aby w tym kierunku nie mogło być prac lepszych. Nie znaczy także, by inne kierunki nie miały swego uzasadnienia.

*Teodor Bernadzikiewicz.*

---

---

## RECENZYE.

*E. B. Titchener.* Początki psychologii. Przetłóżył z oryginału angielskiego „A Priwez of Psychology“ Dr. Cz. Znamierowski. — Wydawnictwo M. Arcta w Warszawie. Str. 284.

Ktokolwiek w naszych szkołach miał sposobność uczyć psychologii, wie, jak rozpaczliwie przedstawia się u nas początkowa właśnie, szkolna literatura tego przedmiotu. To też najwyższe w każdym musi wzbudzić zainteresowanie praca Dra Znamierowskiego, który na język polski przetłóżył doskonały podręcznik Titchenera, autora szeregu prac specjalnych i obzerniejszych, a który w niniejszej książeczce podjął się również począłkującym przystępnie swoją naukę.

Jeśli zestawie Titchenera z dwoma używanymi w naszych gimnazjach podręcznikami, Lindnera i Dorosińskiego, to — pomijając naukową kompetencyę autora — dwie przedewszystkiem uderzają różnice.

<sup>1)</sup> „Das Kind in Haus, Schule und Welt“ von L. J. Göbelbecker. Leipzig 1914“.

Po pierwsze, po każdym rozdziale szereg ćwiczeń i eksperymentów. Po drugie: zniknięcie znanego trójpodziału na psychologię poznania, uczucia, woli. Obie nowości są ważne, i obie, bez najmniejszej wątpliwości, dodatnie.

O eksperymentach można tylko powiedzieć, że autor, wielki zwolennik psychologii eksperymentalnej i zawołany w niej praktyk, był tu osobą najbardziej kompetentną; samej zaś pożyteczności takiego uzupełnienia dowodzić chyba nie trzeba. Zaznaczmy tylko, że warunki, w jakich musi pracować szkoła średnia, bez pracowni i środków pieniężnych, zostały w wyborze ćwiczeń najzupełniej uwzględnione; większa ich część całkiem nie wymaga przyrządów, do innych wystarczają najprostsze.

Głębszą zmianę stanowi zerwanie z trójpodziałem. Trójpodział był źródłem ciężkich kłopotów dla wszystkich, którzy w słowie czy piśmie chcieli dać racjonalny, logicznie skonstruowany wykład całości psychologii. Przedewszystkiem owa nieszczęsną „wola“, o której nikt nie wie, co właściwie powiedzieć, a od której mimo to otrzymywał tytuł dział trzeci, gdzie nagle po ścisłych naukowych rozważaniach o poznaniu, po dokładnych, bądź co bądź i pełnych konkretnej treści opisach uczuć, nagle umysł uderzał w próżnię, a wykład rozwiewał się w ogólniki. Potem stosunek między uczuciem a poznaniem; od którego z tych działów zacząć? Nasze podręczniki biorą naprzód poznanie; istnieją jednak zdecydowani zwolennicy zaczynania od uczuć. W istocie sprawa jest nie do rozstrzygnięcia. Be jeśli z jednej strony uczucie dostarcza bodźców, i w rozdziałach o kojarzeniu, pamięci, wyobraźni, uwadze, wciąż się na nie przychodzi powoływać jako na czynnik modyfikujący, to przecież i przy uczuciu musimy zacząć od treści wrażeniowej, która je wywołuje; jest to więc błędne koło. Nasuwa się tedy myśl, by wykład podzielić inaczej: najprzód, z każdego działu, pierwiastki elementarne, przezem wrażenia znalazłyby się przed uczuciami; potem formy złożone. Myśl tę urzeczywistnia Titchener, z tą różnicą, że w rozbięciu materiału idzie jeszcze dalej, rozdziały o poznaniu przeplatając rozdziałami o uczuciu i działaniu w ten sposób, że na koniec zostają trzy rozdziały o najwyższych postaciach życia psychicznego: myśli i samowiedzy, uczuciach idealnych, woli rozumnej. Kompozycję taką ułatwił Titchenerowi jego pogląd teoretyczny, według którego jeden podstawowy fakt, jakim są tendencje nerwowe, objawia się w życiu psychicznym pod dwiema postaciami: powagi i uczucia, z gry zaś tych dwóch czynników wynika wszystko inne, aż do form najbardziej złożonych. Wogóle pod każdym względem układ książki jest znakomity i stanowi pierwszorzędną jej siłę.

Co do treści, to z dwóch obowiązków każdego podręcznika: dawać tylko rzeczy zasadnicze i zrozumiałe, i nie podawać za pewnik nic co między specjalistami jeszcze jest sporne, pierwszy przez Titchenera spełniony jest bez zarzutu. Ani nie pominięto nic istotnego, ani wykładu nie przeladowano szczegółami mało znaczącymi albo trudnymi. Nie tak co do punktu drugiego, i tu, gdyby chcieć wszcząć dyskusję, byłoby o co zahaczyć.

Titchener bowiem wciąż podaje za pewne twierdzenia właściwie sporne. Zdaje się on być umysłem nieznoszącym powątpiewania, i który, raz sobie swój pogląd wyrobiwszy, wierzy w niego bezwzględnie i nie

waha się go podawać za prawdę, choćby glosy innych powag brzmiały inaczej. Wyjątkowo zupełnie, jak przy zagadnieniu pierwotności (nierozkładalności) konkretnych stanów uczuciowych, raczy przy końcu, drobnym drukiem, nadmienić, że istnieją jeszcze inne poglądy — w danym wypadku Wundta — i pokrótce wykazać ich błędność; zazwyczaj i to się nie zdarza; ton wszędzie jest dogmatyczny, i czytelnika nigdy się nie uprzedza, czy to co mu się mówi jest osobistym zdaniem cennego specjalisty prof. Titchenera, któremu jednak inni cenni specjaliści mogą zaprzeczać, czy też trwałym wspólnym nabytkiem wiedzy psychologicznej. Przeciwnie: im bardziej pogląd jest jego poglądem, tem silniej go autor narzuca, tak np. gdy wszystkie bez wyjątku sennie marzenia sprowadza do podrażnień, podczas snu narządów zmysłowych, a w szczególności wyobrażenia wzrokowe do płam świetlnych i barwnych powstających w oku na skutek obiegu krwi w siatkówce, ciśnienia powiek na gałki oczne i t. p. W „pytaniach i ćwiczeniach“ na końcu tego rozdziału znajdujemy pod liczbą 1) co następuje: „Obudzivszy się ze snu, w którym widziałeś jakieś obrazy wzrokowe, nie otwieraj oczu i zwróć uwagę na rozrzucone po ciemnem polu widzenia. Przekonasz się, że w grubych zarysach odpowiadają one pod względem kształtu i ugrupowania temu, co widziałeś we śnie“. „Przekonasz się!...“ Przypomina się Hamlet, każący Rosenkranzowi i Guildensternowi widzieć w obłoku lasicę, a potem wieloryba. Przedmiot obserwacyi najmniej uchwytnej, a przystępowanie do niej z gotowem uprzedzeniem: trudno chyba o klasyczniejszy przykład obserwowania, jakim być nie powinno. Ale chęć narzucenia swojej myśli przeważała skrupuły naukowe.

Tu wogóle nasuwałyby się dwa ciekawe związane z sobą pytania. Raz: czy taka nauka jak psychologia powinna być wykładana w formie tak dogmatycznej? Powtóre: czy należy do niej wprowadzać pierwiastek filozoficzny, czy też skrupulatnie usuwać? Że te pytania są związane, rzecz prosta: wykład apodyktyczny możliwy jest tylko wtedy, gdy się filozofie usunie.

Co do pierwszego, to naprzeciwnko metody Titchenera, wychodzącej od rzeczy pewnych lub za takie uważanych, i dającej gotowe rezultaty, można postawić inną, wychodzącą od obserwacyi faktów (jak je uczeń sam zauważyć może) i sformułowania zagadnień, z których potem jedne otrzymują odpowiedź wystarczającą, inne mniej pewną, inne znowuż są polem starcia dla dwóch przeciwnych interpretacyi. Oprócz względów ostrożności naukowej przynawiałyby za tem i względ na żywość wykładu. Początkujący, zwłaszcza młody człowiek, bardziej się zainteresuje zagadnieniami nawiązującemi do jego doświadczenia, niż spadającą z góry, gotową i skończoną mądrością. Jako przykład tego systemu mógłbym przytoczyć (choć nie jest to właściwy podręcznik) używaną we Francyi książkę P. Malaperta. *Leçon de Philosophie*, 1908. Prawda, że tom pierwszy, zawierający psychologię, jest okrągło dwa razy większy niż dziełko Titchenera; zdaje się jednak, że każdy umysł żywy i nie bierny łatwiej sobie treść jej przyswoi niż zbitą masę wywodów Titchenera. Pomijam tu, oczywiście, wyższą bez porównania kompetencyę tego ostatniego, jak i wogóle nie zestawiam ze sobą dwóch książek: chodzi mi tylko o metodę wykładu.

A teraz kwestya: czy należy do psychologii, w zakresie szkoły

średniej, wprowadzać filozofię? Czy psychologia ma być jedną z nauk udzielaną obok innych, czy też ma być propedeutyką filozoficzną? Samo urzędowe określenie jej tym ostatnim terminem wskazuje, z jaką myślą ją wprowadzano. Byłoby lepiej np. ustęp o uczuciach rozwinąć w krótkiej szkic estetyki przy omawianiu woli poruszyć etykę, przedsięwziąć nawet jaką lżejszą lekturę filozoficzną. Nie chodzi o jeden więcej dział gimnazjalnej encyklopedyi, o nauczenie się prawa Webera tak jak przedtem prawa Mariotte'a, ale o przygotowanie do nowych, subtelniejszych form myślenia, z jakimi uczeń spotka się na uniwersytecie. Na wielką skalę jest to wykonywane we Francyi. W naszej atoli praktyce wyłania się tu tysiąc trudności. We Francyi propedeutyka przez cały jeden rok jest jądrem i osią programu, i rozporządza największą ilością godzin; u nas sam już brak czasu odstrasza od zapuszczania się głębiej. A dalej: trudność przedmiotu, który zazwyczaj nie jest główną specjalnością uczącego; drażliwość szeregu kwestyi; obawa, wbrew wszelkim ostrożnościom, jakiejś kolizyi z nauką religii; słabe wreszcie przygotowanie umysłowe młodzieży: to wszystko sprawia że, idąc po linii najmniejszego oporu, woli się filozofię wykluczyć, powołując na usprawiedliwienie zasadę ścisłej naukowości. W takich warunkach Titchener, który tę zasadę wykluczania przeprowadza najkonsekwentniej, jest wielką rzeczywiście pomocą, wprost ideałem. Czy jednak to unikanie filozofii nie jest złudzeniem? Titchener np. ma pretensyę nie mieszać się do sporu o aktywność psychiczną; ale praktycznie, z chwilą, gdy się o niej nie mówi, tłómacząc wszystkie fakta tak jakby jej nie było, staje się najzupełniej na stanowisku automatyzmu, i to przekonanie,  *nolens volens* , wszczepia się czytelnikowi. Albo np. gdy celowość odruchu wzięta jest za dowód jego powstania u kresu rozwoju, z ruchów pierwotnie świadomych; czy to nie implikuje tezy filozoficznej o celowości? Tak więc co do zasad, jakich się trzymał nasz autor, jest możliwa co najmniej dyskusya. Natomiast raz je przyjąwszy, należy uznać systematyczność, z jaką je przeprowadził, a która książce nadaje rzadką jednolitość i zwartość.

Tę samą zwartość odnajdziemy w formie i stylu. Dla młodego umysłu byłoby to nawet źródłem trudności, gdyż nadmierna zwięzłość nie daje czytającemu chwili wytchnienia: jest to jeden więcej, może najpoważniejszy, powód, dla którego możnaby się zawahać z daniem książki do ręki uczniowi gimnazjalnemu. Zupełnie zato bez zastrzeżeń można ją polecić nauczycielowi, którego ani dogmatyzm nie oszuka, ani nie odstręczy nieco twarda łupina.

W każdym razie — i to przedewszystkiem trzeba podkreślić — książka jest wybitna, a jej przełożenie na język polski cennym nabytkiem. Przekład pana Znamierowskiego, w języku ani terminologii, nie zdaje się dawać powodu do jakichkolwiek zarzutów<sup>1)</sup>. Mając na myśli użycie w szkole polskiej, pododawał tłómacz od siebie szereg przykładów z polskich stosunków — historii i literatury — czy to uzupełniając nimi przykłady samego autora, czy też zastępując takie, które były

1) Z wyjątkiem okropnego „reasmować” w znaczeniu „skrócić”. — „Reasmować” — o ile się już chce tej potworności używać — znaczy jedynie i wyłącznie: „cofnąć uchwałę”.



zaczepnięte ze stosunków naszemu uczniowi zbyt obcych. W ten sposób dostosowanie do polskich potrzeb jest całkowite.

*Dr H. Elsenberg.*

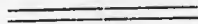
\* \* \*

*Dr. Ed. Claparède: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna.* Przetłumaczyła Dr Franciszka Baumgarten. Warszawa 1918. (Z zapomogi Kasy pomocy dla osób pracujących na polu naukowem im. Dra med. J. Mianowskiego).

Książka ta przeznaczona dla szerokiej warstw nauczycieli i wychowawców porusza ważne zagadnienia z dziedziny psychologii dziecka. Na wstępie daje autor krótki rys historyczny badań nad rozwojem umysłowym dziecka, dalej przegląd zagadnień i metod psychologii dziecięcej; szerzej rozpatruje niektóre zjawiska odgrywające wybitną rolę w rozwoju umysłowym dziecka, jako to: zabawę, naśladownictwo, p zyjennność jako czynnik wychowania, ewolucyę zainteresowań. Obszerny ostatni rozdział poświęcony jest kwestyi znużenia umysłowego.

Pracę prof. Claparède'a ocenia słusznie tłumaczka w przedmowie twierdząc, że „Psychologia dziecka nie daje wprawdzie tego, czego oczekiwac możnaby po tytule — całokształtu psychologii dziecka, porusza bowiem zaledwie kilka kwestyi pedagogicznych — posiada jednak zaletę, która czyni z niej pracę pierwszorzędnej miary: nie traktuje kwestyi podręcznikowo. Autor podaje nie tylko wyniki badań pedagogiki i psychologii eksperymentalnej danego zagadnienia, lecz nacisk specjalny kładzie na wykazanie dróg, zapomocą których zostały one po długich próbach i błędzeniach osiągnięte — mówi nie tylko o tem co zostało w danym zakresie uczynione i dokonane, lecz też o tem, co pozostaje w nim jeszcze do rozstrzygnięcia”. Książka ta nie daje zbyt wielu rad praktycznych wychowawcy — lecz zaznajamia go z psychologią dziecka, pomaga w zorientowaniu się w mnogości zagadnień stawianych przez tę naukę i podaje środki i metody, którymi wychowawca może się samodzielnie posługiwać, chcąc na podstawie faktów znaleźć odpowiedź na pytania jakie mu się nasuwają w czasie pracy wychowawczej. Do zalet tej książki zaliczyć też należy jasność i prostotę wykładu, poprawność tłumaczenia i bogatą bibliografię uzupełnioną przez tłumaczkę tytułami dzieł w języku polskim.

*Józefa Berggrünówna.*



## Kronika pedagogiczna.

**Program oświatowy Ministerstwa W. R. i O. P.** Ministerstwo W. R. i O. P. ustaliło program działania na okres najbliższy, wybierając z ogromu zagadnień i prac, niezbędnych do podjęcia, najpilniejsze i najbardziej podstawowe.

Na wstępie ministerstwo uważa za konieczne ustalić był nauczających, by umożliwić im całkowite oddanie się pracy pedagogicznej i zapewnić należne stanowisko.

Wobec tego na pierwszy plan wysuwają się następujące sprawy:

Przeprowadzenie tymczasowego dekrete o regulacji plac i stabilizacji nauczycielstwa szkół powszechnych,

uregulowanie spraw, dotyczących bytu materialnego oraz stanowiska nauczycieli średnich szkół społecznych i prywatnych, które wobec nieznaczej ilości szkół publicznych muszą być otoczone specjalną opieką państwa,

regulacja plac nauczycielstwa państwowych szkół średnich,

stabilizacja profesorów wyższych zakładów naukowych, oraz odpowiednie uposażenie docentów i asystentów,

ujednostajnienie poborów w Królestwie Kongresowem i Galicji, zabezpieczenie bytu wysłużonych nauczycieli oraz rodzin po takich nauczycielach pozostałych.

Zjednoczenie szkolnictwa wszystkich dzielnic Polski pod jednym zarządem uważa Ministerstwo za sprawę niecierpiącą zwłoki. Ze strony władz szkolnych Galicji i Śląska Cieszyńskiego oraz ze strony tamtejszego nauczycielstwa znajduje Ministerstwo gorące współdziałanie, usiłując równocześnie osiągnąć stały kontakt z pracą szkolną w b. zaborze niemieckim.

Do pracy w tym kierunku Ministerstwo powołuje przedstawicieli władz szkolnych, zrzeszeń nauczycielskich oraz wybitnych obywateli ze wszystkich dzielnic.

Przygotowania projektów ustaw szkolnych, które mają obowiązywać na całym obszarze ziem polskich, Ministerstwo dokona w porozumieniu z przedstawicielami pracy szkolnej we wszystkich dzielnicach.

Najogólniejsze zasady, na których ma się oprzeć organizacja szkolnictwa są następujące:

Obowiązek szkolny ma trwać lat 7; organa samorządu będą mogły go przedłużać w porozumieniu z Ministerstwem W. R. i O. P.

Szkola powszechna będzie przeznaczona dla wszystkich sfer społecznych; zdolniejsi uczniowie będą kierowani ze szkoły powszechnej do szkół wyższego typu.

Szkola powszechna ma być bezpłatna dla wszystkich.

Admistracja szkolna i nadzór nad szkołą ma należeć wyłącznie do władz świeckich.

Stawiając uczucia religijne rodziny i dziecka, dążąc do pogłębienia ideału etycznego, szkoła nie ma wywierać przymusu wyznaniowego. Dzieci mają pobierać w szkole naukę swej religii, o ile rodzice nie żądają zwolnienia od niej. Nauczanie religii pod względem treści zasadniczej pozostanie w zależności od właściwych instancji kościelnych i wyznaniowych — pedagogiczna strona tego nauczania ma podlegać Ministerstwu, jako część składowa programu wychowawczego.

Pomiędzy szkołami powszechnymi, najniżej nawet zorganizowanymi, a szkołami wyższymi musi być zachowana taka ciągłość programu, aby zdolniejsze dzieci najszerszych warstw włościańskich i robotniczych mogły z zupełną łatwością przechodzić ze szkół najniższych typów do najwyższych.

Tylko zdolności oraz zalety charakteru mają otwierać drogę do wyższego wykształcenia.

Reformy, dotyczące organizacji szkół średnich ogólnokształcących, polegać mają na wydzieleniu niższych klas i połączeniu ich ze szkołą powszechną oraz na utworzeniu z klas wyższych 5-cioletniego gimnazjum kilku typów.

Nowe programy będą zdążyły do wyrabiania w młodzieży zdolności obserwacji i krytycznego myślenia, do wdrażania w czynność samodzielną i uczenia metod pracy. Zamierzone jest usunięcie przedladowania programów materiałem pamięciowym, pozostawienie jednego tylko obcego języka, znaczne zmniejszenie zakresu nauczania języków starożytnych i równouprawnienie wszystkich szkół średnich różnych typów, istniejących w różnych dzielnicach, przy wstępowaniu do wyższych zakładów naukowych.

W szerokim zakresie ma być wprowadzona do programu szkół nauka o Polsce współczesnej, która zaznajomi młodzież z najważniejszymi dziedzinami i zagadnieniami życia bieżącego.

Szkola ma wychowywać nowe pokolenie Polaków, przepojonych duchem obywatelskim, obeznanych dokładnie z ziemią ojczystą, jej tradycją, zasobami i gospodarką, obywateli, przygotowanych i ciekawych do pracy twórczej na wszystkich polach życia dla dobra Ojczyzny i współobywateli.

Największą przeszkodą w szybkim zrealizowaniu wyżej wyluszczonego programu pracy szkolnej będzie brak nauczycieli. Przygotowanie więc nauczycieli szkół różnych typów oraz dokształcanie tych, co już pracują w szkołach, uważa Ministerstwo za najpilniejsze zadanie.

Zaniedbana u nas dziedzina szkolnictwa zawodowego niższego, średniego i wyższego nabiera w obecnym momencie szczególniejszego znaczenia. Rozpoczęta w tej dziedzinie praca będzie Ministerstwo prowadziło z jak największą intensywnością.

Sprawą oświaty pozaszkolnej winny się zająć w pierwszym rzędzie organizacje oświatowe. Ministerstwo będzie wydawnie popierało usiłowania wszelkich organizacji, które wykazały się owocną pracą, pomagając do rozszerzenia i pogłębienia ich działalności.

Nim jednak organizacje te dostatecznie się rozwiną, Ministerstwo samo poprowadzi na szeroką skalę szerzenie wśród dorosłych wiedzy o Polsce, państwie i prawie, przygotowując do świadomego życia obywatelskiego.

W dziedzinie wychowania przedszkolnego Ministerstwo pragnie iść w kierunku objęcia go przez gminy i państwo, skoordynowania i połączenia ze szkołą powszechną.

Przy opracowywaniu nowych ustaw, dotyczących organizacji i administracji szkolnictwa, Ministerstwo będzie miało nieustannie na myśli zapewnienie społeczeństwu a specjalnie szerokim sferom pedagogicznym możliwie największego udziału.

Opierając się na pomocy twórczych sił społeczeństwa, Ministerstwo spodziewa się wytworzenia mocnych podstaw, na których Sejm Ustawodawczy pocźnie budować szkołę polską, krucznie niezawistą, twórczą, szczerliwej przyszołości narodu.

Minister Wyznań Religijny i Oświecenia Publicznego: *Ksawery Prauss*.

**Minister oświaty Ksawery Prauss.** Jednym z głównych postulatów nauczycielstwa jest, by naczelne kierownictwo edukacji spoczywało w ręku pedagoga. W najwyższej magistraturze szkolnej przewagę mieć winny czynnik pedagogiczny i obywatelski, a nie żywoły biurokratyczny. O kierunku wychowania decydować winny jednostki o głębokim wykształceniu filozoficzno-pedagogicznym i społecznym, znawcy szkoły, czerpiący swą wiedzę nie z książki tylko, ale wprost z życia. W szkole bowiem panuje nieprzerwany prąd życia, tu nasuwają się ustawicznie nowe zagadnienia, wobec których zająć trzeba stanowisko, oparte na doświadczeniu i na znajomości duszy narodu i młodzieży. Temu zadaniu odpowiedzieć może przede wszystkim pedagog-wychowawca, który swą wiedzę czerpał wprost u źródła, przy warsztacie szkolnym, w bezpośrednim zetknięciu się z młodzieżą.

W Ministerstwie w. r. i o. p. stanowią obecnie ogromną przewagę pedagogy, którzy długie lata byli nauczycielami; oni to czuwają nad tem, by nasza najwyższa władza szkolna nie uległa skostnieniu i biurokratyzowaniu. Na czele Ministerstwa oświaty stoi od kilku tygodni również pedagog *Ksawery Prauss*, znany oddawna wśród szerokiej kół nauczycielskich.

Obecny minister oświaty urodził się w roku 1874 w Warszawie. Do szkół średnich uczęszczał w Radomiu i Warszawie, a na uniwersytet w Petersburgu i Paryżu, gdzie poświęcał się głównie studjom z zakresu geografii. Po skończeniu studiów objął zawód nauczycielski, pracuje zrazu w Warszawie, następnie w Zakopanem, gdzie kieruje szkołą nowego typu im. Słazica. Ostatnio, przed powołaniem swem do obecnego gabinetu, był minister *Prauss* dyrektorem gimnazjum w Warszawie.

Niemale zasługi położył min. *Prauss* dla szkolnictwa polskiego w latach wielkiej wojny światowej. Na terenie okupacji austriackiej powołał do życia Centralne Biuro Szkolne w Piotrkowie. Zadaniem Biura było czuwanie nad tem, by czynnik obcy, posługujący się urzędnikami polskimi, jako swem pozwolnym narzędziem, nie zatrąwały ducha szkoły polskiej, by nasłani z Galicyi

inspektorowie szkolni, przesiąknięci nawskróś systemem austriackim, nie przynieśli na grunt Królestwa tych wszystkich wad, jakie cechowały szkolnictwo w b. zaborze austriackim.

W rękach kierownika Biura, a obecnego ministra, skupiały się wszystkie nici życia szkolnego na terenie okupacji austriackiej w latach 1915—16. Działalność C. B. S. objęła różnorodne dziedziny wychowania i w ciągu krótkiego czasu stworzyła cały szereg pożytecznych instytucji. Biblioteka pedagogiczna, licząca ponad 3000 dzieł, 345 biblioteczek dla dorosłych i młodzieży, stała wystawą środków naukowych, archiwum szkolne, wydawnictwa jak n. p. program języka polskiego, historii polskiej i t. d., biuro pośrednictwa pracy dla nauczycieli — oto wyniki pracy C. B. S. w Piotrkowie. Nadto zajmowało się C. B. S. propagandą oświatowo-kulturalną wśród tutejszego społeczeństwa, skupiając około siebie liczne rzesze pracowników na niwie oświaty powszechnej. Nie dziwna tedy, że ta narodowa placówka zwróciła na siebie uwagę oko austriackich władz okupacyjnych, które też z końcem 1916 r. wydały polecenie zamknięcia Centralnego Biura Szkolnego.

W życiu organizacyjnym nauczycielstwa brał obecny Minister czynny udział, w szczególności pracował w Zrzeszeniu N. P. S. P. od samego początku powstania tej organizacji. Należał do Zarządu Głównego Zrzeszenia i był jednym z redaktorów warszawskiego „Głosu Nauczycielskiego”.

Z chwiłą, kiedy społeczeństwo polskie w Królestwie podejmuje akcję około organizowania szkolnictwa elementarnego, min. P. r a u s s występuje z gruntownie opracowanym projektem tworzenia sieci szkolnej. W publikacji, opartej na szczegółowych obliczeniach, p. l. „W sprawie realizacji powszechnego nauczania w Król. Polskiem” (Warszawa 1917), podaje drogi i środki, jakimi zmierzać powinniśmy do budowania naszego szkolnictwa elementarnego, celem jak najrychlejszego urzeczywistnienia powszechnej oświaty w Polsce.

Jaką jest działalność p. P. r a u s s a, jako ministra w. r. i o. p., jakimi kieruje się ideami pedagogicznymi i zasadami, na to odpowiedź daje nam ogłoszony właśnie program oświatowy. Program ten tworzy syntezę dotychczasowych dążeń i zamierzeń nauczycielstwa polskiego, w nim skryształizowały się postulaty, wypowiedziane na Zjazdach nauczycielskich — postulaty, zmierzające do budowy jednolitego gniazda edukacji narodowej. I to jest największą zaletą programu oświatowego, albowiem oparty on jest na szerokiej podstawie demokratycznych, na zasadach pedagogiki nowoczesnej, na życiu samem. Widzimy w programie ową dążność do ścisłego kontaktu z pracownikami na niwie oświecenia, do kontaktu z życiem ogółu społeczeństwa polskiego, co jest najbardziej charakterystyczną cechą obecnego Ministra oświaty.

#### **Powołanie Komisji do opracowania wniosków prawodawczych.**

W Ministerstwie wyzn. rel. i ośw. publ. utworzoną będzie w najbliższym czasie Komisja, której zadaniem będzie opracowanie wniosków prawodawczych na zapowiedziany sejm. Skład Komisji jest następujący:

1) Szefowie Sekcyi I, II, III i IV . . . . .	4 osoby
2) Naczelnicy wydziałów, względnie członkowie tych wydziałów, a mianowicie: programowego (Sek. I i II), Inspekcyi (Sek. I i II), Seminarjów do kształcenia nauczycieli i prawnego . . . . .	7 osób
3) Dyrektor Instytutu Pedagogicznego . . . . .	1 osoba
4) przedstawiciele senatów Uniwersytetu i Politechniki . . . . .	2 osoby
5) przedstawiciele Rady Szkolnej krajowej w Galicyi . . . . .	2 osoby
6) przedstawiciele Komisji Szkolnej w Poznaniu . . . . .	2 osoby
7) przedstawiciel Komisji Szkolnej w Ks. Cieszyńskim . . . . .	1 osoba
8) przedstawiciele organizacji nauczycielskich (po jednym): Stow. Naucz. Polskiego w Warszawie, Zrzeszenia Naucz. Szkół Początkowych w Warszawie, T-wa Nauczycieli Szkół Wyższych we Lwowie, Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Krakowie . . . . .	4 osoby
9) powołani przez p. Ministra . . . . .	5 osób
Razem 28 osób.	

Zadaniem Komisji powyższej będzie omówienie zasad ogólnych i konkretnych projektów, dotyczących:

- 1) Celów i zadań wychowania narodowego.

- 2) Stopni i rodzajów szkół.
- 3) Organizacji władz szkolnych.
- 4) Organizacji samorządu szkolnego.

Pierwsze posiedzenie Komisji odbędzie się 7 i 8 stycznia 1919.

**Polski Instytut Pedagogiczny w Warszawie.** Państwa zachodnie Europy i Stany Zjednoczone Ameryki Północnej posiadają już od lat kilku lub kilkunastu wyższe szkoły pedagogiczne, poświęcone naukowej pedagogice i kształceniu nauczycieli, jak n. p. Instytut pedagogiki eksperymentalnej w Lipsku, Fakultet Pedagogiczny w Brukseli, Instytut Rousseau'a w Genewie, Akademia pedagogiczna w Budapeszcie i t. d. Na ziemiach polskich dotąd takiego specjalnego zakładu naukowego nie było. W T-wie Kursów Naukowych odbywały się studia humanistyczno-pedagogiczne, ale nie tworzyły one specjalnego studium pedagogicznego. Z chwilą odzyskania własnej państwowości nasze Ministerstwo oświaty przystąpiło odradu do organizowania Polskiego Instytutu Pedagogicznego w Warszawie, którego statut ogłoszony jest w *Dzienniku Urzędowym* Ministerstwa w. r. i o. p. (Nr 5 z 20 lipca 1918).

Były u nas wprawdzie próby stworzenia wyższej szkoły pedagogicznej, ale nieistnieły nie wydały one pożądanych rezultatów, głównie z powodu trudności finansowej natury. Jeszcze na kilka lat przed wojną (w r. 1912), grono osób z s. p. nieodżałowanym J. Wł. Dawidem na czele, opracowało statut i program Polskiego Instytutu Pedagogicznego w Krakowie. (Zob. *Ruch Pedagogiczny* Nr 4 z r. 1913). Twórcą głęboko obmyślanego projektu organizacji i programu naukowego był J. Wł. Dawid, który miał objąć kierownictwo Instytutu; ale wyjazd Jego do Warszawy i rychły połem zgon uniemożliwił zamiary. Wprawdzie T-wo P. I. P. nie przestało istnieć w Krakowie, ale wypadki wojenne, a także poniekąd wypaczenie idei przewodniej i kierunku, nakreślonego przez Założyciela, zmieniły charakter Towarzystwa i usunęły właściwy jego cel, t. j. stworzenie szkoły pedagogicznej, w nieokreślonej przyszłość. Dzisiaj jednak polską nauką pedagogiczną zapiekiowała się najwyższa magistratura nasza, Ministerstwo oświaty, powołując do życia pierwszy państwowy Polski Instytut Pedagogiczny w Warszawie.

Statut Instytutu składa się z 4 rozdziałów, a mianowicie: I. Cel i stanowisko prawne, II. Władze Instytutu, III. Docenci, IV. Sluchacze (hospitanci, studenci i wolni sluchacze). Według § 1 zadaniem Instytutu jest: a) przygotowanie nauczycieli dla polskich szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich, przedewszystkiem państwowych, oraz b) prowadzenie badań naukowych w dziedzinie pedagogiki i dydaktyki. Kierownictwo Instytutu Pedagogicznego znajduje się w rękach dyrektora i rady (§ 4). Do pomocy dyrektorowi dodani są z grona docentów Instytutu dwaj zastępcy dyrektora, mianowani przez ministra oświaty. Dyrektor i zastępcy dyrektora winni reprezentować różne kierunki studyów; jeden z nich pomaga dyrektorowi w kierowaniu kształceniem kandydatów na nauczycieli seminariów naucz. (§ 7).

Rada Instytutu współdziała z dyrektorem w kierownictwie pracą naukową i wychowawczą Instytutu, układa i przedstawia Ministerstwu budżet, program nauk i rozkład zajęć, wydaje przepisy dla sluchaczy i regulaminy wewnętrzne. (§ 9).

Hospitantem Instytutu może zostać student Uniwersytetu w drugim roku swych studyów, studentem zaś każda osoba po zdaniu w Uniwersytecie państwowym egzaminu naukowego na stopień nauczyciela szkół średnich. Po odbytych w Instytucie studiach pedagogicznych wraz z odpowiednią praktyką składa sluchacz egzamin pedagogiczny i otrzymuje dyplom państwowy, (§ 15—18).

Wolnym sluchaczem Instytutu może zostać osoba z ukończonym wykształceniem wyższym lub dłuższą praktyką w charakterze nauczyciela szkoły średniej, a wyjątkowo elementarnej, i przyjęta przez Radę Instytutu. (§ 19).

Przygotowanie nauczycieli szkół średnich ogólnokształcących i seminariów nauczycielskich w Polsce obejmuje, jak widzimy, dwa okresy: a) pewną liczbę semestrów (prawdopodobnie siedem) w Uniwersytecie i b) studia w Instytucie pedagogicznym (trzy semestry). Po złożeniu egzaminu z obranej grupy przedmiotów w Uniwersytecie rozpocznie kandydat nauczycielski studia fachowe pedagogiczne, obejmujące teorię i praktykę wychowawczo-dydaktyczną. Taka organizacja kształcenia nauczycieli szkół średnich i seminariów zapewni społeczeństwu zastępy dobrane przygotowanych do zawodu nauczycielskiego kandydatów.

Nauwa się nam tylko jedna uwaga z powodu ustępu 19 „Statutu”; według

postanowienia tego wolnym słuchaczem Instytutu Pedagogicznego może zostać wyłącznie osoba z dłuższą praktyką w charakterze nauczyciela szkoły elementarnej. Jest to ograniczenie, mogące wywrzeć wpływ ujemny na rozwój stanu nauczycielskiego, jak i na rozwój polskiej myśli pedagogicznej. Tego rodzaju ograniczeń niema nigdzie. W państwach zachodnich nauczyciele szkół elementarnych są zwyczajnymi słuchaczami wyższych szkół pedagogicznych i dopuszczeni bywają do składania egzaminów, a nawet otrzymują dyplomy doktorów pedagogiki. I w Polsce niezawadnie w najbliższej przyszłości poziomy seminarjów nauczycielskich tak się podniosie, że wychowankowie tych zakładów będą dostatecznie przysposobieni do studiów pedagogicznych w Instytucie. Tem więcej wspomniany paragraf ulec powinien zmianie, że ostatnie lata szkoły powszechnej zastąpić mają obecne niższe oddziały szkoły średniej istniejącej dotąd szluczny rozdział pomiędzy szkołą elementarną a średnią, pomiędzy nauczycielstwem szkół początkowych a średnich pochodzi od zakorzenionych w Niemczech poglądów, jakoby między pedagogiką elementarną a t. zw. pedagogiką szkół wyższych zachodziły istotne różnice. Dzisiaj pogląd ten usługuje miejsca przesądzeniu, że wykształcenie pedagogiczne nauczyciela szkoły powszechnej i średniej ogólnokształcącej powinno stać na tym samym poziomie. Koniecznym jest tedy uzupełnienie „Statutu” w tym duchu, że prawa zwyczajnych studentów Instytutu Pedagogicznego przysługują też ukończonym uczniom seminarjów naucz., względnie nauczycielom szkół powszechnych z kilkuletnią praktyką. Na ustąpieniu ograniczenia, zawartego w § 19, zyska niezawadnie i szkoła powszechna i polska pedagogika.

**Roczny Kurs Pedagogiczny.** Istnieje w Warszawie już rok drugi Kurs Pedagogiczny dla Nauczycieli szkół powszechnych, zorganizowany przez Ministerstwo W. R. i O. P. Ma on na celu uzupełnienie wiedzy zawodowej nauczycielstwa i przygotowanie go do wypełniania zadań zawodowo-wychowawczych i organizacyjnych w nowych warunkach życia polskiego. Przyjmowani są nauczyciele o dwuletniej najmniej praktyce, delegowani przez okręgi szkolne i przez nie utrzymywani. Stypendyów na utrzymanie w Warszawie dostarczają rady gminne, rady miejskie i sejniki powiatowe odpowiednich okręgów. Nadto dla nauczycielstwa szkół prywatnych Ministerstwo daje dziesięć stypendyów.

W roku przeszłym Kurs liczył 113 słuchaczy, w czem 105 stypendystów, 8 zaś osób utrzymujących się samodzielnie; w roku bieżącym przyjęło 103 kandydatów, w tem 20 na koszt własny. Reprezentowane są prawie wszystkie okręgi szkolne w b. Król. Pol. Po ewakuacji Niemców słuchacze zgłosili się do wojska, skąd po tygodniowej służbie zostali zwolnieni dla kontynuowania pracy z tem jednak, że w momencie gwałtownej potrzeby wszyscy stawiają się do szeregu.

Wydane za ubiegły rok sprawozdanie daje obraz prowadzonej pracy i jej wyników. W roku obecnym program i tok zajęć uległy zmianie o tyle tylko, o ile wymagał tego odmienny zespół słuchaczy, inne nieco przygotowanie ogólne i poziom umysłowy. Program obejmuje przedmioty filozoficzno-pedagogiczne — psychologię, logikę, pedagogikę i jej dzieje ze szczególnem uwzględnieniem historii pedagogiki i szkolnictwa polskiego, metodyczne — przedmiotów szkoły powszechnej, zajęcia praktyczne w rysunku, robotach ręcznych, śpiewie i gimnastyce, oraz wykłady o stosunkach w Polsce dzisiejszej, a zwłaszcza administracyi i statystyka szkolnictwa. Wymienione działy pracy obowiązują jednak wszystkich słuchaczy, a z udziału w niej składają oni w ciągu zajęć i po ich ukończeniu dokładne sprawozdania. Poza tem prowadzone są systemem seminarjowym prace nad ugruntowaniem i uzupełnieniem znajomości przedmiotów nauczania w szkole powszechnej, czyli pewnego rodzaju specjalizacya nauczania. Wybór seminarjum zależy od samego słuchacza, zastrzeżona jest jego ilość i jakość wyboru; wybierać miaowicie należy przedmioty pokrewne albo humanistyczne, albo też matematyczno-przyrodnicze w ilości nie mniej, ale i nie więcej, jak dwa przedmioty. Również wymagana jest specjalizacya w pokrewnych sobie zajęciach praktycznych — w śpiewie i gimnastyce, albo w rysunkach i robotach ręcznych. Wyszkolnienie metodyczne wspierane jest odbywanem systematycznie lekcyjami melodycznymi z dziećmi warszawskich szkół miejskich.

Materiał programowy rozłożony jest w ten sposób, że codziennie odbywa się trzy godziny wykładu i dwie godziny zajęć praktycznych — seminarjów lub ćwiczeń. Wykłady bywają w godzinach rannych, zajęcia praktyczne głównie po południu. Cały zespół słuchaczy rozpada się na dwie grupy po 50 osób, w których praca odbywa się równolegle.

Sluchacze Kursu stanowią organizację, która wyloniła z pośród siebie delegację z 6 osób dla utrzymania ścisłego porozumienia z kierownictwem w zakresie treści i toku pracy codziennej i rozstrzygnięcia wysuwanych przez życie potrzeb. Delegacja ma w swym składzie przedstawicieli powstałych w gronie sluchaczy komisji — egzaminacyjno-wycieczkowej, zakupna książek i pomocy naukowych, bibliotecznej i kasy wzajemnej pomocy. Kasa i komisje zakupna książek zorganizowane są według wzorów kooperatywnych i, służąc bezpośredniom potrzebom sluchaczy, zaprawiają równocześnie do praktyki kooperatywnej. Komisja biblioteczna ma sobie powierzona bibliotekę Kursu, którą w całości administruje. Wycieczki, pokazy i wykłady, odbyte bądź przewidywane, jako uzupełnienie zdobytej drogą pracy w komisjach praktyki, mają zaprawić sluchaczy do obywatelskiej pracy. W związku z tem raz na dwa tygodnie odbywają się posiedzenia sluchaczy z referatami własnymi na tematy społeczne, t. zn. zadań obywatelskich nauczycielstwa.

Zakres obowiązków sluchaczy jest dość różnorodny i obfity, na pierwszy rzut oka czyni wrażenie przeladowania pracą. Mając jednak na względzie ilość czasu, poświęcanego codziennie na zajęcia programowe, tudzież rozkład materiału naukowego, według którego przedmioty pracy nie idą wszystkie równocześnie, ale w części kolejno po sobie i kończą się jedne, gdy zaczynają się inne, — skorygować wypadnie niekorzystne wrażenie. Pewien zresztą rozmiar ideowy i obywatelski, właściwy nauczycielstwu polskiemu, ułatwia pokonanie zachodzących trudności i bez umniejszania zdolności do pracy i energii żywotnej pozwala na wypełnienie zadań, nakreślonych Kursowi w tak poważnej chwili, jaką dla narodu polskiego jest chwila dzisiejsza.

Warszawa, 19 grudnia 19 8.

T. K.

**Poradnia Wychowawcza.** Aby ułatwić rodzicom polskim spełnienie obowiązku dobrego wychowania dzieci, utworzył Wydział oświatowy Rady Narodowej w Poznaniu bezpłatną „Poradnię Wychowawczą”.

W niej otrzymuje każdy rodak pilnieinną, a w razie koniecznym także usną poradę we wszelkich sprawach, dotyczących się wychowania dzieci i młodzieży płci obojga. Udziela się tylko wskazówek i rady (nie zaś pomocy pieniężnej) mianowicie co do:

- a) wyboru szkoły, uczelni, zakładu naukowego lub wychowawczego; miejscowego, zamiejscowego lub zakordonowego;
- b) umniejszania uczniów zamiejscowych;
- c) starań o stypendya dla zdolnych, lecz niezamożnych uczniów i uczenie;
- d) podręczników, sposobów i środków odpowiednich przy polskiej nauce domowej i prywatnej;
- e) wyboru zawodu, jakoteż szkoły zawodowej (fachowej), uwzględniając tak umysłowe jak cielesne uzdolnienia odnośnego chłopca lub dziewczęcia.

Poszukujący porady zechcą ściśle opisać wiek, miejsce urodzenia i pobytu, dotychczasową naukę i postępy dziecka (odpis ostatniego świadectwa szkolnego pożądaný) oraz wyrazić cel udzielić się mającej porady. Usłnej porady udziela się tylko we wtorki i piątki od godziny 3 do 4 po południu; listowne zaś zapytania wysyłać należy pod adresem: „Poradnia Wychowawcza” w biurze Rady Narodowej w Poznaniu, Aleje 1.

Do sierpnia b. r. Poradnia Wychowawcza udzieliła z górą 900 porad, co świadczy o żywotności tej instytucji.

**Z Komisji Szkolnej Zw. P. N. L. w Krakowie.** Doniosłe wypadki polityczne, jakie zaszły w październiku b. r., przyniosły też i szkole polskiej wyzwolenie z dotychczasowych pęt. Nauczycielstwo polskie w b. zaborze austriackim było przygotowane na tę wielką chwilę. W ciągu ostatnich lat wojny pracowali członkowie Związku usilnie nad przygotowaniem planów naukowych, wolnych od wszelkich obcych naleciałości. W Komisji Szkolnej opracowane zostały programy: Nauki Rzeczy ojęzycznych, języka polskiego, przyrody, geografii, rachunków i geometrii, rysunków, śpiewu i robót ręcznych. Z wyjątkiem planu robót ręcznych wszystkie inne ukazywały się już drukiem w *Ruchu Pedagogicznym* albo w osobnych broszurach. Na podstawie tych planów mogło tutejsze nauczycielstwo odrazu po ustąpieniu władz austriackich podjąć dzieło bezwzłocznego unarodowienia szkoły w b. Galicji.

Na posiedzeniu Komisji szkolnej w dniach 26 i 31 października b. r. zgromadzone nauczycielstwo krakowskie powzięło następujące uchwały:

Do chwili uchwalenia ustawy o szkole powszechnej przez Sejm polski w Warszawie postanawia nauczycielstwo uczyć w ramach dotychczasowych ustaw szkolnych, powziętych przez b. Sejm galicyjski, o ile ustawy te, tudzież rozporządzenia Rady szkolnej krajowej nie sprzeciwiają się charakterowi narodowemu szkoły polskiej.

W szczególności uznaje nauczycielstwo, że w okresie przejściowym należy:

1. Pomijając w nauce języka polskiego wszystkie usłepy w galicyjskich „Książkach” i „Szkólkach”, które ze względu na swą treść i tendencję nie odpowiadają potrzebom istotnym narodu oraz właściwościom duchowym dziecka polskiego. W miejsce tych książek, poleconych przez c. k. władzę austriackie uwzględnić należy w jak najszerszej mierze wydawnictwa warszawskie, przeznaczone dla szkół polskich w Królestwie. Co do wyboru podręczników decyduje uchwała gromady nauczycielskiej.

2. Usuwa się bezzwłocznie naukę języka niemieckiego z klasy III i IV-tej szkoły ludowej pospolitej, a godziny uzyskane śląd przeznaczyć należy na naukę Rzeczy ojczytych, t. j. na pouczenia z przyrody i geografii ziemi ojczytwej, tudzież na pogadanki z dzieł ów Polski.

3. W klasach wydziałowych wprowadza się w miejsce geografii Galicji i Monarchii austr.-weg. geografję Polski oraz geografję Europy ze szczególnem uwzględnieniem geografii fizycznej i matematycznej a ograniczeniem geografii politycznej ze względu na dokonujące się zmiany w politycznem ukształtowaniu mapy Europy.

4. W miejsce historii austriackiej wprowadza się na tle historii powszechnej historję Polski, ze szczególnem uwzględnieniem dzieł porzbirowych oraz naukę o Polsce współczesnej.

5. W szkołach wydziałowych męskich przeznaczyć należy na naukę języka polskiego po 5 godzin tygodniowo w każdej klasie. Zamiast „Książki do czytania na kl. V i VI” wprowadzić należy lekturę odpowiednich wieku arcydzieł literatury polskiej, które się ukazały w wydawnictwach „Biblioteczka narodowa”, „Biblioteczka Uniwersytetów Ludowych i młodzieży szkolnej”, „Wybór pisarzy polskich dla domu i szkoły”.

Uchwały powyższe przedłożył Naczelny Zarząd Związku Pol. Naucz. Lud. Polskiej Komisji Likwidacyjnej oraz p. Delegatowi polsk. Min. Wyznań i Oświaty Drowi Zoilowi na konferencji, odbytej dnia 4 listopada w Zw. P. N. L. z przedstawicielami nauczycielstwa szkół ludowych i średnich.

Uchwały powyższe zaprobowały też czynniki urzędowe. Na dwu konferencyach nauczycielstwa krakowskiego, odbytych w listopadzie pod przewodnictwem inspektora szkolnego przedstawił p. Rowid innieniemi Komisji szkolnej Zw. P. N. L. projekt programu nauki na okres przejściowy, tudzież rozkład materiału na miesiące dla kl. III i IV szkół lud. posp. Projekt ten ogłosił drukiem Rada szkolna okręgowa w Krakowie<sup>1)</sup> i rozesała wszystkim szkołom tutejszym.

Odnośnie do szkół wydziałowych (5—7 r. nauki) przyjęła Konferencya następujące wnioski referenta:

1. Liczbę godzin języka polskiego powiększa się w klasach wydz. męskich z 3 na 5 tygodniowo, a w żeńskich z 4 również 5.

2. Usuwa się „Książkę do czytania dla kl. V i VI szkół męskich”, a wprowadza się odpowiednie wydawnictwa warszawskie. („Wypisy” na 5—7 r. nauki)

3. W klasach wydziałowych udziela się nauki gramatyki języka polskiego systematycznie, a nie jak dotychczas, przegodnie. Usuwa się t. zw. ćwiczenia systematyczne z zakresu przemysłu i handlu.

4. We wszystkich klasach obowiązuje lektura szkolna i domowa na podstawie odpowiednich do wieku utworów o wybitnej wartości moralnej i estetycznej.

5. Na naukę historii przeznacza Konferencya po 2 godziny tygodniowo w każdej klasie. Nauka ta obejmuje na tle dzieł powszechnych historję Polski ze szczególnem uwzględnieniem dzieł porzbirowych. Konferencya uchwała usunąć ze szkół podręcznik M. Zaleskiego „Historja austriacka”.

6. Nauka historii oparta być winna na wycieczkach i zwiedzaniach, na ilustrowaniu odpowiednimi obrazami, oraz lekturą wyjątków ze źródeł historycznych.

<sup>1)</sup> Projekt zmiany planu naukowego w kl. III i IV pospolitej z powodu usunięcia z tych klas nauki języka niemieckiego. Uchwalony przez nauczycielstwo krakowskie na konferencji dnia 16. listopada 1918 r. Nakładem Gminy miasta Krakowa 1918.



7. Na naukę geografii przeznaczają się po 2 godz. tygodniowo w każdej klasie wydziałowej. W obecnym roku przejściowym odbywa się tak w kl. II jak i III wydz. geografia Polski ze szczególnem uwzględnieniem plodów naturalnych, bogactwa przyrody i wytwórczości. Ilustrowaną być winna nauka geografii opisami znakomych podróżników, zbiorcami obrazów, widokówek, względnie obrazami świetlnymi.

8. Dodatkowe 2 godz., przeznaczone na język polski, oraz 1 godzinę na historję i geografję ujmują się z języka niemieckiego (2 godz. w męskich, 1 godz. w żeńskich szkołach) i geometryi tak, by ogólna liczba godzin tygodniowej nauki pozostała tasama, co dotąd. Wskutek tych zmian przypada na naukę języka niem. po 3 godz. tygodniowo, na geometryę (w szkołach męskich) również 3, a w szkołach żeńskich na roboty po 2 godz.

Niektóre Czytanki i podręczniki zatrzymują dzieci. li tylko ze względów ekonomicznych, do końca b. roku szkolnego. W następnym roku szkolnym muszą atoli wszystkie wydawnictwa austriackie zniknąć ze szkół naszych. Dzieciom musimy dać do rąk książkę nie tylko ze słowa, ale i z ducha polską. W tym celu urządzi Komisya szkolna Zw. P. N. L. w porozumieniu z Księgarnią Gebethnera w Krakowie w najbliższym czasie wystawę książek szkolnych ze szczególnem uwzględnieniem wydawców warszawskich. Komisya wyłoni grono osób, które zajmą się oceną czytańek, wypisów i podręczników, wyda swą opinię tak, aby już z końcem b. r. szkol. można było polecić dzieciom najodpowiedniejsze książki na rok następnny.

Celem rozpowszechnienia uchwał, powziętych w Krakowie w sprawie unarodowienia szkoły, w całym kraju wydała Komisya szkolna Zw. P. N. L. odezwę do wydziałów Ognisk nauczycielskich, z załączeniem wykazu ważniejszych książek dla nauczycieli i młodzieży.

**Zjednoczenie organizacyi nauczycielskich.** Dnia 12 grudnia b. r. Związek Pol. Naucz. Lud. w Galicyi i Zrzeszenie Naucz. Pol. Szkół Początk. w Król. Polskiem połączyły się w jedną organizacyę, której nazwa brzmi: Związek Nauczycielstwa Polskich Szkół Powszechnych. Doniosły fakt w dziejach nauczycielstwa polskiego, jakim jest zjednoczenie dwu potężnych zrzeszeń, rozpoczyna nowy okres w naszym życiu organizacyjnem. Decyzję zjednoczenia powzięło na posiedzeniu przedstawicieli obu Stowarzyszeń, odbytem w Warszawie. Zarząd Naczelny Zw. P. N. L. reprezentowali prezes St. Nowak, Rowid. Smuliko wski i Szado. Wybrano tymczasowy Wydział wykonawczy, w skład którego weszły prezydya obu Zarządów, ludziej referenta do opracowania nowego statutu. W marcu 1919 odbędzie się w Warszawie Walny Zjazd Delegatów obu zrzeszeń, któremu tymczasowy Wydział Wykonawczy przedłoży nowy statut do zatwierdzenia. Siedzibą Głównego Zarządu Zw. N. P. S. P. będzie Warszawa, a centralnym organem zawodowym warszawski *Głos Nauczycielski*. Potężny ten Związek liczy już obecnie ponad 17.000 członków, a objęciem niezawodnie ogół nauczycielstwa na ziemiach polskich. Nauczycielstwo, zrzeszone w Pol. Tow. Ped. n. a Ślązku, oświadczyło już gotowość przystąpienia do nowej organizacyi.

---

---

## Czasopisma pedagogiczne.

*Przegląd Pedagogiczny.* Organ Stow. Naucz. Pol. w Warszawie. Zeszyt 7—8 (wrzesień—październik 1918) zawiera artykuły: Koedukacja (St. Pogorzałski) — Rysunek z natury a rozwój pamięci i wyobraźni (St. Szwarz) — Lenartowicz w wykładzie szkolnym (Z. Gąsiorowska) — Materiały do dziejów oświaty w Polsce. Projekty organizacji oświaty w 1807 r. (H. J. Rygiel) — Ogólno-polski zjazd nauczycielski w Piotrkowie (Wł. K.) — Ruch oświatowy w Kijowie w trzech ostatnich latach wojny (C. Niewiadomska) — Nadto: Kronikę, Notatki statystyczne, Z higieny szkolnej i wychowawczej.

*Głos Nauczycielski.* Organ Zrzeszenia Naucz. Pol. Szkół Począt. w Warszawie. Treść numeru 2 i 3-go (październik, listopad 1918): Referat o placach nauczycielskich (Z. Nowicki) — Ćwiczenia przygotowawcze do nauki czytania i pisania (F. Zbiegniewski) — Lekcje próbne (Z. Roguska) — Wycieczki szkolne po Warszawie (M. Wyszynacka) — Deklaracja Zrzeszenia N. P. S. P. — Początek polskich elementarzy. Ich opis chronologiczny i metody (M. Gostomski) — Dzielenie czy wymierzanie? (F. Jurgielewiczówna) — Objasnienie kulistości ziemi w szkole początkowej (P. Bilski) — Szkolnictwo na Litwie (W. S. Laszkowski) — Spółdzielcze sklepy szkolne (Z. Nowicki) — Rola higieny szkolnej i lekarza szkolnego w urzeczywistnieniu celów narodowo-społecznych (Dr J. Szmurlo) — Kronika, Korespondencye.

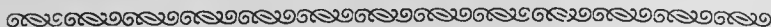
*Szkola Polska.* Dwutygodnik pedagogiczny, wydawany staraniem Stow. Naucz. Pol. w Lublinie. Nr 42—43 przynosi artykuły: Stowarzyszenia i organizacje młodzieży szkolnej (Dr L. Bykowski) — Przygotowanie do zawodu nauczycielskiego z geografii (B. Sławomirski) — Nadto sprawozdania i Kronika pedagogiczna.

*Polska Macierz Szkolna.* Warszawa. Nr 9 i 10 (wrzesień, październik 1918): Projekt szkoły czteroklasowej (L. Z.) — O internatach dla młodzieży szkolnej (X. A. Trepkowski) — Higiena bursy szkolnej (Dr A. Deszert) — Kulturalno-oświatowe poczynania na Rusi (A. Langer) — Założenie T-wa wychowawczego w Poznaniu — Domy Ludowe — Projekt programu szkoły średniej żeńskiej (L. Z.) — O zbieraniu materiałów do dziejów kultury ojczystej (A. Langer) — Najogólniejsze zadania bibliotek i czytelni (Dr St. Rygiel) — Szkoła średnia na przełomie (Pulvis) — Nadto artykuły sprawozdawcze, kroniki i recenzye.

*IV Słońca.* Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców. Warszawa. Zeszyt listopadowy (21—22) oprócz artykułów, poświęconych Wielkopolsce, zawiera: O świetle i wolności (A. Szczepny) — Co się dzieje na świecie (J. Korczak) — Na lekcjach przyrody (St. Szoberowa) — W krzakach Ameryki południowej (B. Hertz) — Bracia Kłeksy (J. Korczak).

*Płomyk.* Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Warszawa (Marszałkowska 123). Zawiera artykułiki z różnych dziedzin wiedzy, wiersze, powiastki, komedijki, żarteczki. Do każdego numeru *Płomyka* dodane pisenko dla młodszej dziatwy p. l. *Płomyczek.* Ostatni zeszyt za grudzień 1918 przynosi treść następującą: Walka o wolność — Śmierć Sowińskiego (O. O.) — Janinka (B. Sadowska) — Legenda o garści ziemi polskiej (Wł. Betza) — Wilhelm Tell (W. S.) — Bohater — Opowiadanie nurka (St. Baczyńska) — Jędrak Mędrak w Honolulu (A. Janowski). Redaktorką pisma jest p. Helena Radwanowa.

*Świt*. Miesięcznik poświęcony walce z alkoholizmem. Organ Zw. Eleuteryi. Poznań. Treść Nru 174: Czy zadanie nasze już spełnione. — Jeszcze wspomnienie z okazji setnej rocznicy Filomatów i Filaretów (N.) — Sprawozdania, listy i notatki kronikarskie.



## TREŚĆ:

*H. Rowid*: Odrodzenie szkoły polskiej. — *Dr J. Kreiz*: Rozważania nad pedagogiką naukową (dokończenie). — *A. Winiarzowa*: Pierwsze lata polskiego dziecka. — *St. Wójcik*: Wychowanie estetyczne a przybory szkolne. — *H. Rowid*: Stosunek dzieci do przedmiotów nauki szkolnej (dokończenie). — *St. Sempolowska*: Nauka o Warszawie. — *Prace komisji szkolnej*: Program nauki śpiewu. — *T. Bernadzikiewicz*: Odpowiedź na ocenę elementarza. — Recenzyje. *E. B. Titchener*: Początki psychologii (Dr H. Eisenberg). — *Dr Ed. Claparède*: Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna (J. Berggrünówna). — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne.



## RUCH PEDAGOGICZNY

umieszcza fachowe oceny dzieł z zakresu pedagogii, psychologii pedagogicznej i pokrewnych gałęzi wiedzy oraz recenzyje podręczników szkolnych i książek dla młodzieży.

Egzemplarze recenzyjne nadsyłać można wprost pod adresem Redakcyi  
Kraków, Dz. XII, Lelewela 4.

### Prenumerata roczna:

Z przesyłką . . . . . 8 K  
Dla Członków Związku Pol. Naucz.  
Lud., Zrzeszenia Naucz. P. S. P.  
i Pol. T-wa Ped. na Śląsku . . . 6 K

Zeszyty pojedyncze w cenie 1 K na-  
być można w Związku Pol. Naucz. L.  
Kraków, Rynek gł. 29, II p.  
Zeszyt 8—10 kosztuje 4 K.



657

Redaktor: Dr Henryk Rowid. — Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Nowak.  
Sekcją Związku Polskiego Nauczycielstwa Ludowego w Galicyi.  
Czasopisma Drukarńi Ludowej w Krakowie, ul. Dunajewskiego 5. Nr telefonu 1310.