

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCĄ PRÓCZ LIPCA I SIERPNIĄ.

WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZ. SZKÓŁ POWSZECHNYCH

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

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

Ewaryst Estkowski.

1820 † 1856.

W pierwszej połowie 19 stulecia, w szczególności po roku 1830 rozwija się bujne życie umysłowe na ziemi wielkopolskiej. Prądy polityczno-społeczne, zapowiadające rok 1848, coraz głębiej wnikają w życie narodowe, wyzwajając ducha wolności i niepodległości. Społeczeństwo polskie w tej dziedzinie przygotowuje się do zbrojnej rozprawy z najeźdźcą, do objęcia władarstwa na własnej ziemi. W tej atmosferze rewolucyjnej zakwita też bujnym plonem twórczość naukowa; równoległe z prądami politycznymi ku odzyskaniu państwowości rozwija się ruch naukowy, przedewszystkiem na polu filozofji i pedagogji. Charakterystyczną cechą twórczości naukowej w tym okresie jest dążenie ku stworzeniu filozofji i pedagogiki narodowej.

Na ten właśnie okres wzmózonego życia politycznego i naukowego w Polsce przypada działalność znakomitego nauczyciela i zasłużonego pedagoga Ewarysta Estkowskiego, którego setną rocznicę urodzin obchodzi w tym roku polskie nauczycielstwo.

Estkowski, natura wrażliwa na każde drgnienie życia narodowego, wchłania uczucia i myśli nurtujące w społeczeństwie, przejmując się nimi, żyje nimi i poświęca się całkowicie urzeczywistnieniu ideałów polskich. Przyjrzyjmy się warunkom, wśród jakich żył i działał Estkowski, poddamy analizie wpływy, jakie się przyczyniły do ukształtowania szlachetnej i ujmującej duszy naszego pedagoga.

Szkolnictwo w Poznańskiem ulegało w owym czasie coraz bardziej wpływom germanizacyjnym i po świetnej epoce działalności Izby Edukacyjnej, przedstawia smutny obraz upadku i skażenia ducha ojczystego. Szkoły elementarne, w których rząd zaborczy tolerował jeszcze przez czas jakiś naukę w języku polskim, stały na poziomie nader niskim, nauczanie w nich było zupełnie zmechanizowane. Seminarja nauczycielskie zaś były już zupełnie sprusaczone, wykład wszystkich przedmiotów odbywał się tu wyłącznie w języku niemieckim.

W takich oto warunkach wychowywał się i kształcił Estkowski. Jak smutną i ciężką była jego dola z powodu marnej szkoły i ograniczonych nauczycieli, dowiadujemy się z autobiografii naszego pedagoga¹⁾. „Nauki mechaniczne — pisze — najmechaniczniej jeszcze wykładane były bez wpływu na życie moje, prawie wcale sił umysłowych nie rozwijały i bardzo mało kształciły serce moje... Początki nauk w szkole nam wykładane, zamiast żeby szły w harmoniji z rozwijającym się życiem dziecka, zamiast żeby wpływały na kształcenie umysłu i serca i torowały drogę do życia właściwego młodemu wychowawcowi, biegly osobną drogą i życie osobno. Uczono nas tylko mechanicznie, a nie kształcono i nie wychowywano: ja zaś, zbyt żywej będąc natury, nie mogłem się przywiązać do tych nauk... Unikałem ich więc, jak mogłem, topiłem i gubiłem książki, a goniłem za zabawkami, które często zamieniały się w szkodliwe. Nauczyciel mój uważał mnie za nieuka i za dziecko z gruntu zepsute, chciał mnie naprawić karami różnemi i za najmniejsze przewinienie odbierałem karę cielesną; tak że z czasem odrętwiałem prawie zupełnie na duszy i ciele“. W słowach tych odślania się przed nami tragedia duszy dziecka, tragedia, jakich wiele i dziś jeszcze się rozgrywa po szkołach naszych, w szczególności tam, gdzie wychowanie spoczywa w rękach nieodpowiednich, gdzie brak znajomości psychologii dziecka.

Nauka sucha nie mogła rozbudzić zainteresowania, nie rozgrzewała serca wrażliwego dziecka, jakim był mały Ewaryst. Nie tylko przedmioty takie, jak czytanie, pisanie i rachunki, ale także i nauka religji polegała na bezmyślnem „obkuwaniu“. „Myśmy się uczyli — powiada — dzień po dniu pytań i odpowiedzi z katechizmu na pamięć, co miało być nauką religji, wzneceniem najpiękniejszych uczuć dziecka. Jak przewrotny jest taki sposób uczenia, stąd najlepiej się pokazuje, że najmniej dziecko potrafi wskrziesić ducha, myśli, które jak w trumnie, w piśmie są zamknięte. W pismo trzeba tchnąć własnym duchem, bo tylko słowo żywe wnikać jest zdolne w umysł dziecięcia, tam złożyć swój owoc i zapłodnić uczucia i myśli“.

Prawdziwem udręczeniem była też nauka czytania i pisania wskutek metody, jaką się posługiwali nauczyciele, kształceni w pruskich seminarjach. Trzy lata trwała nauka, zanim dziecko zdobyło sztukę czytania. „Z największą odrazą — wspomina Estkowski — uczyłem się poznawania głosek, zgłoskowania i czytania. Rok prawie cały uczyłem się głosek, drugi rok zgłoskowania (sylabizowania), a w trzecim zacząłem czytać. Również mechaniczną była nauka pisania, bo przez całe trzy lata tylko ćwiczyłem się w niem z wzorów, nie znałem takich ćwiczeń, któreby wzbudzały myśli i zaostrzały uwagę“.

Z powodu przeniesienia się rodziców do innej miejscowości dostał się mały Ewaryst pod kierownictwo innego nauczyciela, ale nie na tej zmianie nie zyskał. I tu uczył się wszystkiego „z poszytów“ na pamięć. Z każdego przedmiotu, z jeografji, historii naturalnej itd. najpierw definicją jego znać musieliśmy. Deklamacji zadawano nam

¹⁾ Ewaryst Estkowski. Pisma pedagogiczne tom I. Poznań 1863.

po 60 i więcej wierszy, prawie całkiem nam niezrozumiałych, tak wogóle, że podobać było niepodobną rzeczą. Kto zaś nie umiał lekcji, odbierał karę cielesną. Z początku byłem pilny, ale z braku sił zupełnie straciłem chęć do nauki i po części wróciłem do dawnego sposobu życia. Odbierałem codziennie karę: zostawałem w klasie przez obiad, musiałem klęczeć z wyciągniętymi rękami, stać w kącie twarzą do ściany, siedziałem nawet w sklepie i bito mnie okropnie. Lecz ani szkolne ani domowe kary nie wywarły na mnie wpływu. Tak mnie zafukano, że drżał, gdy mnie nauczyciel lub ktoś inny po nazwisku zawołał. Tak surowy sposób obchodzenia się zostawił i na później wielce szkodliwe skutki. ... Nieraz rzewnie w ukryciu płakałem. Przypominam sobie dobrze, jak już wtenczas nie raz o tem myślałem, że nieprawdą jest, iż dziecko jest najszczęśliwsze“.

Po tych okropnych przeżyciach odetchnął Ewaryst nieco w czasie, kiedy ojciec przyjął posadę rządcy we wsi, gdzie szkoły wcale nie było. „Miałem natenczas 10 lat. Rok nie chodziłem wcale do szkoły, a nie mając innego zatrudnienia, cały dzień nieraz rysowałem obrazki dla dzieci wiejskich, wyrzynałem najrozmaitsze rzeczy z drzewa, a w wieczór regularnie chodziłem słuchać powiastek starego włodarza“.

Po roku wolności wraca znowu do szkoły, gdzie przygotowuje się do egzaminu wstępnego, do seminarjum nauczycielskiego w Poznaniu. Uzyskał przyjęcie, ale musiał się tu uczyć wszystkich przedmiotów w języku niemieckim, w którym „najprostszego nawet zdania wtenczas jeszcze zrozumieć nie mógł“. Nadzwyczajną pracowitością i wytrwałością pokonał wkrótce trudności iabrał nawet zamiłowania do niektórych przedmiotów, jak do pedagogiki, matematyki, religii i historii, dzięki temu, że wykład tych nauk spoczywał w ręku dobrych nauczycieli.

Po trzechletniej nauce seminaryjnej i złożeniu egzaminu abiturjenta obejmuje posadę nauczyciela w Wojciechowie pod Jaraczewem. Przepelniony uczuciem radości, z zapalem zabiera się do pracy. Ale pierwsze chwile służby nauczycielskiej wiele ciężkich trosk przysporzyły młodemu nauczycielowi. Poprzednik jego zostawił bowiem szkołę zupełnie zaniedbaną. „Miałem — pisze — 80 uczniów od 6—14 roku, z których mała tylko cząstka znała drukowane i pisanne gloski, a mniejsza jeszcze po staroświecku zgłoskowała. Tabliczek, książek, ani też tablic ściennych do czytania nie było. Rodzice, nie przyzwyczajeni do posyłania dzieci do szkoły, nie chcieli, z małym tylko wyjątkiem, złożyć się po 3 trojaki na książki, ani kupić tabliczek. Inni pokupywali najniepraktyczniejsze elementarze i niejednogene, jakie albo na jarmarku albo od kogokolwiek dostać mogli. Musiałem się więc niezmiernie męczyć w szkole, bo nie wiedziałem, jak uczniów wszystkich zatrudnić“. Do tych kłopotów szkolnych przyłączyła się podejrzliwość rodziców i niezycliwe postępowanie władz szkolnych, do których zwracał się młody nauczyciel o pomoc. „Odbierałem — mówi Estkowski — wiele napomnień i zagrożeń od wyższej władzy, nawet kary pieniężne musiałem ponosić za uchybienie względem mego inspektora. To mi nietylko przeszkadzało w nauczaniu dzieci, ale niepokoiło i truło mocno, tak, że zachorowałem i począt-

ków suchot dostałem". Jedynym jasnym promieniem w tej ciężkiej doli młodego nauczyciela było wzrastające przywiązanie dzieci, widoczne skutki pracy nad ich wychowaniem i kształceniem.

Pomimo takich stosunków służbowych i żmudnej pracy nauczycielskiej, znalazł Estkowski dość jeszcze czasu na własne kształcenie, tem bardziej, że wkrótce uświadomił sobie, jak niedostateczne jest wykształcenie seminaryjne. Zabrał się z zapałem do studiów, czytał wiele, w szczególności dzieła treści pedagogicznej i coraz bardziej Ignął do zawodu nauczycielskiego.

Prześladowania inspektora zmusiły go jednak wkrótce do opuszczenia Wojciechowa. W drodze dyscyplinarnej przeniesiony został do Mixtatu, gdzie spędził 1 i pół roku. Ożywiony gorącą chęcią zdobycia gruntownej wiedzy, wyjeżdża na uniwersytet do Wrocławia i tu wstąpiwszy na wydział filozoficzny, oddaje się gorliwie studjom z zakresu historii, psychologii, logiki i pedagogiki. Po raz pierwszy w życiu czerpie u źródła nauki, zdobywa metodę pracy naukowej. W ten sposób przygotowuje się do późniejszej pracy publicystyczno-pedagogicznej.

Tę gorączkową pracę nauczycielską i samokształceniową przerwał wybuch rewolucji w r. 1848. Odrazu staje w pierwszych szeregach bojowników o wolność. W listach do żony swej Antoniny kreśli Estkowski nastroje i nadzieje, jakie w owym roku „wiosną ludów“ nurtowały w społeczeństwie pod zaborem pruskim. W listach tych odślania się też przed naszymi oczyma szlachetna dusza pedagoga¹⁾. „Żyjemy już w wolnej Polsce! — wydobywa się z piersi Estkowskiego okrzyk radości — Bogu chwała i dzięki“. Było to na wiosnę 1848. Prusacy opuścili ziemię Piastowską. Po wyjściu wojsk pruskich, zostaje Estkowski zamianowany komisarzem okręgowym straży bezpieczeństwa na powiat wrzesiński i rozwija tu żywą i energiczną działalność organizacyjną około uświadomienia ludu i przygotowania go do pracy obywatelskiej na wolnej ziemi. Wkrótce zostaje naczelnikiem okręgowym trzech powiatów i dowódcą siły zbrojnej drugiego powołania. Nie poprzestał jednak na pracy organizacyjnej, ale wnet znalazł się w ogniu bitwy. W chwili wstąpienia do szeregu pisze do żony swej, wówczas jeszcze narzeczonej, rzewny list pożegnalny. Pragnie gorąco wrócić zdrów i cały, aby pracować „dla drogiej Ojczyzny, gdy wolną i uspokojoną będzie... W wolnej Polsce — pisze — pracowałbym najwięcej nad uszlachetnieniem, oświeceniem i udoskonaleniem ludu naszego“.

Po upadku rewolucji, Prusacy aresztowali Estkowskiego, ponieważ w czasie powstania był polskim komisarzem. Pomimo klęski, pomimo powrotu najeźdźcy, Estkowski nie upada na duchu. Ani na chwilę nie opuszcza go wiara w sprawiedliwość dziejową. Optymistyczny pogląd na świat, jaki cechuje naszego pedagoga, podtrzymuje nadzieję w lepszą przyszłość narodu i ludzkości. „Szkardnie Prusacy zawiedli nasz szlachetny naród. Podnosi stary świat swe spojrzenie, najeżone bagnietami przeciw młodemu światu, uzbrojonemu

¹⁾ Listy te znalazłem wśród rękopisów, przysłanych ś. p. prof. Antoniemu Karbowiakowi przez żonę Estkowskiego dla celów naukowych.

tylko w sprawiedliwość i szlachetność; ale runie zgrzybiały świat, młody — im nowszy, świetniejszy i czystszy w niewinności być ma, tem w cięższych bólach zrodzić się musi“¹⁾). Ten optymizm, ta wiara w nową, sprawiedliwą epokę w dziejach ludzkości, budzi się w Estkowskim pod wpływem panujących wówczas prądów filozoficznych w naszej literaturze, pod wpływem historjografji narodowej, o czem jeszcze później będzie mowa.

Snił i marzył o życiu wolnem, a tu smutna rzeczywistość zmuszała znowu do pracy żmudnej, do pracy w kajdanach niewoli, ale ciągle z myślą o przyszłości wolnej i swobodnej. „Z upadkiem Węgier w nic się zamieniła nadzieja nasza odzyskania wolności politycznej“²⁾). Jest to okropne. Myślą każdy z nas był już za rok, za dwa lata w wolnej Polsce i cieszył się, że prace swe swobodnie, bez nałożonych na myśl i uczucie kajdan, ojczyźnie swej poświęci i cieszył się każdy dalej myślą sięgający, że rozroi się praca narodowa w najrozszerzonych kierunkach, że powstaną najszlachetniejsze instytucje do świetności i powagi u obcych prowadzące — zakłady, fabryki, publiczne roboty, i widział niejeden kształcą y, rozwijający, uszlachetniający się naród cały, i widział, jak sława jego rośnie. Bo każdy przekonany był, że ze sprawą Węgier najciślej sprawa Polski połączona jest. A i Węgrzy zawiedli okropnie Polaków. Ostatni dziś naród bijący się o wolność upadł... Rozwój ludzkości i pęd historii znów powstrzymać mogą. Niema więc widoków, aby prędko Polska wyswobodzić się mogła“.

„Wiem, że nie zginęła, ani zginie — wiem to aż nadto dobrze, ale przykro mi jest bardzo, że odrodzenie jej znów na niepewny przeciąg czasu odsunęło się“³⁾). To odrodzenie trzeba przygotowywać bezustannie. Wobec nieszczęść politycznych trzeba się uzbroić w siłę moralną — w siłę, umożliwiającą przetrwanie niewoli. I oto konieczną jest rzeczą „jąć się mocno narodowych prac wewnątrz kraju...“

Czarna rozpacz jest tylko zwątpieniem sił i gdyby w taką rozpacz wpadł naród cały, możnaby powątpiewać o nim. Trzeba rozpocząć pracę, jaką się da wśród istniejących okoliczności. Trzeba najciślej krzepić się i pielęgnować ogień narodowy, aż przyjdzie chwila odrodzenia... Więc obowiązkiem dziś najświętszym każdego, pracować ile tylko można nad wszelkimi sprawami w własnym domu, w kraju... Ja mam dziś tem mocniejsze jeszcze postanowienie pracować nad dobrem narodu wedle zdatności mojej i celu, jaki sobie wytknąłem“⁴⁾).

Zamiar swój urzeczywistnił — natychmiast po opuszczeniu więzienia staje Estkowski do pracy narodowej, obejmuje placówkę narodową, może najważniejszą. Z zapalem zabiera się do kształcenia seminarzystów, przyszłych nauczycieli ludowych. Prusacy wypuścili go z aresztu pod słowem honoru, że się z Poznania bez pozwolenia komendy nie oddali i do tłumaczenia każdego razu się stawi. Po złożeniu tego oświadczenia opuścił więzienie we Wrześni i udał się

¹⁾ Listy Estkowskiego rkps, str. 71.

²⁾ Mowa tu o klęsce i kapitulacji Węgrów pod Vilagos.

³⁾ Listy Estkowskiego.

⁴⁾ Listy rkps, str. 77.

do Poznania, gdzie objął stanowisko nauczyciela w tamtejszym seminarjum. I znowu, jak dawniej w szkółce wiejskiej, tak i teraz oddaje się całkowicie pracy nauczycielskiej wśród warunków nader ciężkich dla nauczyciela-Polaka. „...Będzie z początku wiele pracy, bo wszystko surowe, trzeba wiele rzeczy zupełnie znowu wypracować, aby takowe przyszłym nauczycielom przedstawić... Dzieci, zdaje mi się, że mnie polubiły, a seminarzyści zaczynają... Najważniejsza rzecz, aby wyższością naukową i moralną panować¹⁾).

Niestety krótko trwała praca Estkowskiego na tym posterunku. Pruskie władze szkolne usunęły go z posady „bez wyroku, bez podania nawet powodu“. I to go nie złamało, tem bardziej, że doznał wiele dowodów przywiązania ze strony młodzieży, która protestowała przeciw usunięciu ukochanego nauczyciela.

Kiedy wszelkie starania o przywrócenie stanowiska w seminarjum zawiody, zabiera się Estkowski do założenia prywatnej szkoły w Poznaniu, aby w ten sposób pracować dla przyszłości. „Radbym — pisze — urządził szkołę wzorową, któraby spełniała te cele: wykształcenie religijne, narodowe i pożyteczne, aby wychowañcy byli najlepszymi ludźmi, najszczęśliwymi Polakami i najpożyteczniejszymi obywatelami kraju swego“. Ale i te zamiary spełżyły na niczem, albowiem rząd pruski nie udzielił pozwolenia na otwarcie szkoły prywatnej. „Złało się wiele złego na jednego — pisze w swych listach — już wszystko przygotowałem. Nająłem drogie mieszkanie, za które dużo już teraz trzeba zapłacić. Kazałem zrobić ławki, które dość dużo kosztują“. I wszystkie te przygotowania i poniesione przez Estkowskiego ofiary, który w ciężkich żył stosunkach materialnych, były nadaremne.

Tak więc wrogie czynniki uniemożliwiły Estkowskiemu pracę nauczycielską, pracę nad wychowaniem i kształceniem młodzieży polskiej. Ale Estkowski był człowiekiem czynu, był człowiekiem, którego żadne złe moce nie zdołały ugiąć, ani złamać. Nie mogąc pracować w szkole, obrał sobie inny postereunek pracy narodowej. Rozpoczyna działalność, mającą na celu szerzenie wiedzy pedagogicznej wśród szerokich kół nauczycielskich, podniesienie nauczycielstwa polskiego pod względem etycznym i intelektualnym. Daje inicjatywę do założenia pierwszego na ziemiach polskich „Towarzystwa pedagogicznego“ w Poznaniu i zakłada pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne „Szkołę Polską“.

W roku 1849 poczęła wychodzić „Szkoła Polska“ w Poznaniu, jako organ tamtejszego „Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego“.

W listach Estkowskiego czytamy o pierwszych przygotowaniach tego wydawnictwa; ujmuje nas to oddanie się całą duszą sprawie, to ukochanie pracy. „Od rana dotychczas — pisze — zajęte były wszystkie myśli jednym przedmiotem, bo pracowałem nad projektem do naszego pisma pedagogicznego, pod tytułem „Szkoła Polska“. Prawie cała redakcja od kilku dni nad tym projektem pracuje, bo ten projekt rzecz nader ważna; ...w nim trzeba wykręć historyczne potrzeby narodowej pedagogiki i w szatę świeżo

¹⁾ Listy E. rkps, str. 86.

rozbudzonej wolności przybranej; w nim trzeba jasno wyłożyć zasady pisma na cały czas jego życia; w nim trzeba zrobić najnaturalniejszy rozkład i t. d.¹⁾

Równocześnie pracuje w komisji nad Statutem T-wa Pedagogicznego — zrzeszenia, któreby objęło cały zabór pruski. Spodziewa się, że Towarzystwo to będzie miało ważne zadania do spełnienia, że „połączy silnie polskich nauczycieli, księży i przez nich lud, tak, że Polak z Górnego Śląska lub Prus Zachodnich jedną będą mieli dążność z Wielkopolaninem”¹⁾).

Estkowski objął redakcję „Szkoły Polskiej”. Pragnął pismo postawić jak najwyżej i zainteresować niem nietylko nauczycielstwo, ale i szerokie sfery polskiej inteligencji. Zaprasza do współpracownictwa wybitnych pisarzy, poetów i filozofów, jak Libelta, Lenartowicza, Rymarkiewicza, a nawet pragnie zainteresować sprawami „Szkoły Polskiej” Mickiewicza, którego odwiedził wraz z Lenartowiczem w r. 1853 w Paryżu. O tych odwiedzinach wspomina Lenartowicz w liście do Władysława Mickiewicza, datowanym z Florencji. „Pewnego dnia rano — pisze Lenartowicz — obudziłem Ewarysta: ubieraj się, idziemy do pana Adama; widziałeś dziwy stworzenia, a teraz zobaczysz jego arcydzieło”. Obaj przyjaciele odwiedzili wieszacza, który wówczas przebywał wraz z rodziną w miejscowości Mongeron pod Paryżem. Trafili „na dobrą chwilę”. Przyjęcie było nader serdeczne; Estkowski był wzruszony do głębi i uszczęśliwiony, że rozmawia z największym wieszczem narodu. Mickiewicz „wypytywał się o wychowanie w Księżstwie i o stan umysłów pod względem wyobrażeń patriotycznych. Estkowski prosił go o jedno słówko dla swojej „Szkoły”.

„Nic nie mam gotowego, coby się przydało, ale oto (zwracając się do mnie i biorąc manuskrypt ze stolika) początek recenzji dzieła Aleksandra Waclawa Maciejowskiego o Literaturze Polskiej, weź proszę, poprowadź dalej i przeslij to swojemu przyjacielowi”²⁾).

Estkowski wele sobie obiecywał po „Szkołę Polskiej”, pragnął pismo to zamienić „na organ publiczny i powszechny”. Czułbym się szczęśliwym — pisze — gdyby „Szkoła Polska” była początkiem powstania dobrych szkół narodowych. Jeżeli wypadki prac literackich nie przerwą, spodziewam się taki cel osiągnąć”.

Pomimo usilnych starań o pozyskanie wybitnych współpracowników, cała prawie praca około wydawnictwa spoczywała na barkach samego redaktora. Musiał przerabiać artykuły, nadsyłane przez nauczycieli, musiał sam nieraz wypełniać cały numer swojemi pracami, w szczególności z zakresu teorii pedagogicznej, z dydaktyki i metodyki. „Dotychczas artykuły w „Szkołę Polskiej” są prawie moje, bo wszystko nadesłane według mego kroju przerobiłem. Czytałeś list z Górnego Śląska — pisze do żony — prócz faktu, wszystko moje”.

„Szkoła Polska” pomieszczała artykuły z dziejów pedagogiki polskiej, wiadomości o współczesnym stanie wychowania, była tam do-

¹⁾ Listy Estkowskiego, rkps. str. 101 i nast.

²⁾ List Teofila Lenartowicza do Wł. Mickiewicza z 20 czerwca 1874.

sadna krytyka wadliwych metod nauczania i projekty reformy szkolnictwa i kształcenia nauczycieli. Pierwsze polskie czasopismo pedagogiczne miało żywot krótki. Po pięciu latach istnienia wśród nader ciężkich warunków materialnych pismo przestało wychodzić (z końcem 1853 r.). Redaktor pożegnał „Szkołę Polską” w słowach pełnych żalu, nie mógł dłużej pracować wśród ustawicznego borykania się z niepowodzeniami. W następnym roku opuścił Poznań, aby objąć posadę nauczyciela w prywatnym instytucie pedagogicznym w Ostrowie.

„Szkoła Polska” — pisze prof. Antoni Karbowski — dążyła wiernie i wytrwale do zrealizowania swego dobrego programu... Pismo nasze miało dobry instynkt pedagogiczno-reformatorski, bo rozpoczęło reformę od samych fundamentów wychowania, od wychowania domowego i elementarnego. „Szkoła polska” umiała wyszukać dla tych pierwszych podstawowych reform szczerze narodowe, praktyczne kierunki i zasady i skojarzyć je z postępowaniem pedagogiki¹⁾.

Jako dodatek do „Szkoły Polskiej” wychodziła od roku 1850 „Szkołka dla dzieci”, w której drukowane też były wiersze Lenartowicza. „W czasie potulaczki mojej w Księstwie — pisze Lenartowicz we wspomnianym liście do Wł. Mickiewicza — pisywałem do jego „Szkołki dla dzieci”, w której drukowane były moje wiersze i stąd zawiązała się pomiędzy nami przyjaźń, której wspomnienie liczę do najmiłszych moich²⁾”.

Równocześnie z pracą redakcyjną i autorską żywo zajmuje się sprawami Twa Pedagogicznego, w szczególności jego dążeniami do unarodowienia i reformy szkolnictwa pod zaborem pruskim. Wspólnie z Janem Łukaszczykiem, znakomitym historykiem szkolnictwa polskiego i innymi członkami Towarzystwa opracowuje memoriał, dotyczący stanu szkół w Księstwie poznańskim. „...Wykryjemy — donosi Estkowski o tej sprawie — sejmowi, ministerstwu i szerszej publiczności dawne polskie fundusze szkolne, które rząd pruski zabrał, wykryjemy, jak na wyższym daleko stanowisku stały szkoły polskie, a mianowicie elementarne za czasów Komisji i Izby Edukacyjnej aniżeli dziś — przedstawimy złe urządzenie szkół teraźniejszych, zażądamy reformy i zaprowadzenia języka polskiego po wszystkich naszych szkołach²⁾”.

O reformę nauczania i unarodowienia szkolnictwa walczy bezustannie i przy każdej sposobności. Podnosi tę sprawę na wspólnych zebraniach nauczycieli-Polaków i Niemców, w rozmaitych komisjach i towarzystwach, n. p. w Dyrekcji Ligi, która zajmowała się między innymi wydawaniem książek dla ludu. Ale wśród tej gorączkowej pracy nie ustaje w pracy nad własnym kształceniem, nad pogłębieniem wiedzy pedagogicznej. Planuje też założenie instytutu pedagogicznego w Poznaniu, by podnieść nauczycielstwo polskie i do tej akcji chce się gruntownie przygotować. „Mam piękny projekt... — zwierza się w jednym z listów — chcę się wystarać w Towarzystwie naukowej pomocy o fundusz na podróż do Niemiec, Szwajcarii i Czech w celu zwiedzenia wszystkich najslawniejszych instytutów pedago-

¹⁾ A. Karbowski: Polskie czasopisma pedagogiczne. Warszawa 1912.

²⁾ Listy Ew. Estkowskiego rkps III, str. 109, 110.

gicznych i gruntownego ich poznania, n. p. Fellenberga w Hofwylu i t. d. Poznałbym także naukowe zakłady i ich urządzenie, poznałbym stan szkół zagranicznych, czytałbym przez ten czas najlepsze dzieła pedagogiczne i zwiedzałbym całe Niemcy, Szwajcarię, Pragę, a może na krótki czas Francję.

...Po powrocie założyłbym instytut najpotrzebniejszy dla nas, jeżeli nie w Poznaniu, to może gdzieindziej, a gdybyśmy wolność odzyskali — o! wtenczas najpiękniejsze miałbym otwarte pole i mógłbym się bardzo przysłużyć Ojczyźnie... Prawda, że dziś kraj nasz ubogi i mało ludzi, którzyby mogli poświęcić kilka tysięcy talarów na taki zakład, na początek, chociażby i mały w pierwszych czasach urządzić instytut, chociażby tylko prywatną szkołę, to i tak już z wielu względów innych taką podróż odprawić warto. U nas jeszcze nie było podobnych instytutów; u nas nikt nawet o tem nie myśli, nawet nie znam nikogo, co by się wyłącznie zawodowi pedagogicznemu w całym jego znaczeniu poświęcił¹⁾. Plany te Estkowskiego znalazły gorące poparcie Libelta, który czynił starania o uzyskanie funduszków na podróż naukową dla swego przyjaciela.

W r. 1853 wybrał się w podróż zagranicę. Zwiedził Kolonię, Brukselę, Paryż i inne miasta. W Brukseli odwiedził Lelewela. „Pierwsze było, gdym dotąd przyjechał, żem się kazał zawieść do naszego Lelewela, którego tu każdy szanuje i zna jego cnoty.

...Niespodziewane zrobił na mnie wrażenie ten staruszek od pracy pochylony, zgarbiony, ale bardzo żywy, ruchliwy i bystry. Mieszka w dwu pokojach ciemnych, zaspanych księgami. Przyjął nas nadzwyczaj uprzejmie, — siedział przy pracy... Ubrany był bardzo skromnie i gdy mówi, jest dziwnie żywy. Rozmawialiśmy o znanych książkach, historii, o Polsce, Rosji i t. d.“²⁾. Z Brukseli wyjechał do Paryża, gdzie go oczekiwał serdeczny przyjaciel Lenartowicz Teofil i w jego też towarzystwie zwiedzał osobliwości stolicy nadsekwąskiej, podziwiając i zachwycając się skarbami sztuki w muzeach paryskich. „Z pobytu w Paryżu tak skorzystałem, jak tylko można najwięcej i najlepiej; powiadali mi, że nie znali dotąd tak gorliwego podróżnika, jakim ja byłem. Wychodziłem o 8 rano, a wracałem o 12 w nocy, wciąż oglądając osobliwości. Myślę, że wielką to dla mnie będzie korzyścią na przyszłość, że tę podróż odbyłem, bo też poznałem i rzeczy i ludzi wiele“.

Zetknął się też Estkowski zagranicą z najznakomitszymi rodakami. Wspomnieliśmy już o jego odwiedzinach u wieszczki Adama, u Lelewela, był też u ks. Adama Czartoryskiego, który mu pokazał zbiór pamiątek narodowych w hotelu Lambert, poznał się ze znakomitym poetą Sewerynem Goszczyńskim, następnie z W. Gałęzowskim, kuratorem szkoły polskiej w Batignolle. Estkowski często odwiedzał tę szkołę, która dawała polskim dzieciom na obcej ziemi polskie wychowanie. To zetknięcie się z wielkimi duchami Polski — jakkolwiek krótkotrwałe — wielki wywarło wpływ na wrażliwą duszę Estkowskiego, ale najsilniejsze wrażenie pozostawiło kilkugodzinne obcowa-

1) Estkowski, rkps, str. 118 i 119.

2) List z Brukseli z dn. 21. VII. 1853, rkps, str. 170.

nie z Mickiewiczem, o którym już wspomnieliśmy. W jednym ze swych listów, napisanym pod wrażeniem śmierci wieszczka wspomina Estkowski o tych chwilach szczęśliwych w swem życiu. — „Za wielkie szczęście sobie poczytuję, — pisze — że będąc przed dwoma laty w Paryżu, miałem sposobność poznać ten genjusz Polski; bawiłem w jego domu, w jego towarzystwie kilka godzin. Odwiedziłem Mickiewicza razem z przyjacielem jego ks. F. i niepospolitym poetą i mym przyjacielem Lenartowiczem. Było to na wsi pod Paryżem. Przypadek szczęśliwy zdarzył, że spotkaliśmy się z Mickiewiczem już w Paryżu na dworcu kolei żelaznej i razem do niego jechaliśmy. Nikt dotychczas na mnie głębszego wrażenia nie zrobił jak Mickiewicz, nawet ani Lelewel, którego przed kilku tygodniami odwiedziłem w Brukseli. To uczucie szacunku i uwielbienia powstało we mnie nie na pierwszy rzut oka, bo owszem ubrany skromnie i odznaczał się obyczajami bardzo prostemi; zdawał mi się z początku zwyczajnym człowiekiem; ale zdziwił mnie, gdy mówić zaczął: tyle w jego oczach, ruchach, mowie bystrości i ducha genjalnego; jakaż niesłychana porywająca wymowa, jakie sypał dobitne argumenty pan Adam (tak go tu wszyscy Polacy w Paryżu zawsze nazywają) na każdą rzecz, której dowodził, mówił z ogromną siłą, przekonaniem, dzielnością. Odrązu uczuwa się dla niego cześć wielką i pokorę. Mówił dużo o wyższości wiary nad rozumem, że najmocniej o prawdzie twierdzenia jego byłem przekonany, że byłby mógł ze mną uczynić wszystko, co by był chciał, byłby mógł mnie zrobić Towiańszczykiem, gdyby jeszcze był trwał, jak dawniej przy tych zasadach; chociaż wiele z tej nauki w mowie jego się przebijają, okazał jak na dłoni, że wszelka wiara prowadzi do czynu, gdy rozum tylko rozbiera, ostudza.

Zdziwiła mnie mocno, niesłychana skromność ks. F. i Lenartowicza wobec profesora pana Adama; siedzieli i odzywali się tak skromnie, jak uczniowie przed profesorem, choć jeden był jego przyjacielem, a drugi niepospolitym poetą¹⁾.

W roku 1854 wyjechał Estkowski znowu za granicę, ale tym razem nie dla celów naukowych, nie dla wrażeń estetycznych, ale dla poratowania starganych sił. Nadmierna praca i ciężkie warunki bytu nadwerzęły zdrowie pedagoga — gruźlica, która ujawniła się jeszcze w czasach jego pobytu w szkółce wiejskiej, teraz rozwijała się coraz gwałtowniej. Leczył się w Salzbrunie, w Ischlu, w Wiesbaden. Wszelkie jednak wysiłki i zmagania się z chorobą były nadaremne. „Czy będę mógł uczyć jeszcze? Czy mogę głos odzyskać? Czy mogę być i nadal nauczycielem?“ z takimi pytaniami zwraca się do lekarza i odczuwa dlań niewymowną wdzięczność za każde słowo uspokojenia. W roku 1856 wyjeżdża w celach kuracyjnych do miejscowości klimatycznej Soden, skąd już więcej nie wrócił. Umarł tam 25 sierpnia 1856 roku i tam na obcej ziemi spoczęły też jego zwłoki.

W ciągu swego krótkiego żywota — umarł mając zaledwie lat 36 — wielkie i nieocenione oddał usługi narodowej pedagogice. Ewaryst Estkowski, którego twórczość pedagogiczną i stanowisko

¹⁾ Listy Estkowskiego rkps str. 300 i n.

w dziejach wychowania narodowego będzie przedmiotem II giej części niniejszej pracy, snuje nić tradycji polskiej myśli pedagogicznej, podejmuje na nowo wśród najcięższych warunków pracę nad budową szkolnictwa rodzimego, przerwaną wskutek nieszczęśliwych wydarzeń politycznych — pracę, rozpoczętą przez Komisję i Izbę Edukacyjną.

Henryk Rowid.

Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej.

(Dokończenie).

Wypływające stąd konkluzje pedagogiczne ujmuję w sposób trafny naprowadzony już przez nas J. Sully (o. c. str. 470/471). „W kształceniu dobrej woli czyli charakteru moralnego zagadnienie, jak pogodzić indywidualność z typowym programem wychowania, staje się bardzo trudnem“.

γ) **Kulturalna wartość talentu.** Omówiwszy najogólniej cechy „jednostronności“ i „spotęgowania dynamicznego“, przechodzimy do trzeciej (empirycznej) cechy talentu: kulturalnych wartości jego poszczególnych dyspozycji. — Jest rzeczą znamionną, że owe specyficzne dyspozycje talentu nigdy prawie nie przypadają poza obręb wartości kulturalnych, lecz tak, że każda z nich czyni zadość, czy odpowiada, czy też leży w kierunku jednej z pośród owych wartości. Jakoby między systemem wartości kulturalnych a systemem wartości biologicznych talentu istniała owa leibnitzowska „praestabilita harmonia“. Używszy jednak zwrotu, że owe dyspozycje „nigdy prawie nie przypadają poza obręb wartości kulturalnych“, świadomie dopuściliśmy wyjątki z tej zasady. Wyjątki te mogą być dwojakiej natury: bądź takie, które powyżej obrębu tego wykraczają, bądź takie, które poniżej obrębu tego pozostają. Pierwsze z nich są to wartości psychiczne zgoła nowe, oryginalne, niebываłe: one to właściwie sięgając już w sferę genialności, są temi bezwzględnie twórczymi czynnikami, przekształcającymi kulturę w tym lub owym kierunku. One same nowe wartości tworzą. Że to jest wogóle możliwe, pochodzi stąd, że podobnie, jak natura, tylko że w wyższym jeszcze, niż natura, stopniu posiada i kultura pewną plastyczność, dzięki której — jak tam, tak i tu — dana jest możliwość rozwoju.

Drugi wyjątek tj. owe dyspozycje talentu, pozostające pod obrębem wartości kulturalnych np. talenty zbrodnicze, które odróżnić należy od złączonych z niemi defektów moralnych np. zręczność, zmysł techniczny, bystra spostrzegawczość, są — zdaniem naszym — zaciemione bądź przez te defekty przyrodzone a nieuleczalne, bądź też — i to najczęściej — są skutkiem spazycznej pedagogji lub zgoła jej braku. (Tego w sposób pozytywny dowodzi np. współczesna pedagogja lecznicza i kryminalna).

Poza temi wyjątkami stwierdzić należy powszechność owego prawa harmonji między talentem a kulturą.

Fakt tej harmonji traci swą zagadkowość, jeśli go tłómaczyć zechcemy prawem biologicznego rozwoju, przystosowania i dziedziczności, — w dziedzinie kultury zaś nie ulegającym wątpliwości prawem wzajemnego wpływu kultury na jednostkę i jednostki (twórczej) na kulturę. Pozostawiając jednak kwestję tę, jako zbyt obszerną, na razie na uboczu, wysnuć należy z niej zasadniczą dla pedagogji konsekwencję: że pedagogja, jako w służbie kultury pozostająca pracownica, cechy talentu, jako pierwszorzędne, twórcze wartości kulturalne, z całą gorliwością pielegnować i wspierać powinna.

Uznając tak w całej rozciągłości wagę pedagogiczną talentu, żadną przecie miarą nie możemy utożsamić pedagogji tej z pedagogją indywidualistyczną, jak to właśnie ta pedagogja indywidualistyczna czyni.

Indywidualność bowiem nie jest jednoznaczną z talentem, co przedstawiciele tej pedagogji przypuszczają się zdają (jestto ów zasadniczy przesąd optymistyczny, o którym mówiliśmy już poprzednio), a powtóre pedagogja wogóle pod względem zakresu, treści i zadań nie nakrywa się bez reszty z pedagogją talentu.

Zacznijmy od tej drugiej refleksji: Pedagogja sama wartości kulturalnych nie tworzy (tak, jak nie tworzą ich żadne instytucje społeczno-państwowe, których zadaniem jest tylko organizacja). Zadaniem jednak pedagogji jest dobywanie sił twórczych, ich ujawnianie i aktualizowanie z jednej strony, a z drugiej utrzymywanie żywej i ciągłej łączności kulturalnej pokoleń. Jako taka musi ona uwzględnić i w pieczę wziąć swoją wszystkie wartości kulturalne. Tych zaś częścią tylko są te, które reprezentuje talent. Talent jest przedewszystkiem twórczą wartością intelektualną (w najszerszym znaczeniu). Poza intelektualnemi jednak zawiera całokształt wartości kulturalnych drugą grupę równie (a wedle innych nawet bardziej) ważną w rozwoju ludzkości tj. grupę wartości moralnych. O nich pedagogja talentu nie myśli wcale, względnie włączać je zdaje się już immanentnie w istotę talentu. Aczkolwiek też, jak zaznaczyliśmy powyżej, zasadniczo sam fakt talentu, jego istota i właściwości poszczególne same przez się w samej rzeczy reprezentują pierwszorzędne wartości kulturalne, a jako takie z reguły podpadają pod dodatnią ocenę moralną, to jednak 1^o jestto tylko regułą, nie zaś prawem, zawierać bowiem może talent przyrodzony i takie własności (o czem napomknęliśmy), które wchodzą w konflikt z moralnemi kryterjami, a 2^o talent jako (twórcza) jednostronność intelektualna nie może na gruncie kultury ostać się bez drugiej grupy wartości moralnych; wartości te bowiem nie są czemś od samej kultury oderwanem, jeno teźże kultury takimsamym wytworem, jak i inne (intelektualne, estetyczne, techniczne itd.) wartości z tą różnicą, że podczas gdy tańte odpowiadają poszczególnym tylko jej dziedzinom, to system moralny (oczywiście nie w sensie jakiegokolwiek etyki dogmatycznej) ujmuje najogólniejsze, a zarazem najgłębsze i najbardziej fundamentalne wartości, na których wszelka kultura się zasadza. Więc nie jako system wartości równorzędnych z innymi, lecz jako

takie wartości fundamentalne musi je wszelki talent przejąć w sobie dla samej możliwości kulturalnego bytu. Tak więc z pedagogją talentu połączyć się musi pedagogja moralna. Jestto tembardziej konieczne, ile że z talentem najczęściej związana jest pewna słabość moralna (nie będąca bynajmniej, jak sądzi wielu, nieodzownym ekwiwalentem ani nawet warunkiem talentu, lecz niedomogą charakteru, zawinioną najczęściej przez wychowanie) — a dalej, że talent da się zupełnie dobrze pogodzić z tężyzną charakteru, ta zaś siła charakteru moralnego z wielu względów okazuje się spotęgowaniem talentu i jakby ochroną przed zmarnowaniem się, oraz przydaje mu blasku, dostojności, powagi i kulturalnego ethosu, na odwrót zaś brak charakteru okazuje się dla niego samego zgubnym a dla społeczeństwa i kultury niejednokrotnie szkodliwością, przeważającą dodatnią wartość samego talentu; to są fakty powszechnie znane, które nawet pedagogji indywidualistycznej winny otworzyć oczy na niedostateczność i kruchość jej podstaw i założeń, chociażby tylko ze względu na jednostkę, talent posiadającą, i na szczęśliwy rozwój tego talentu.

To faktyczne i częste (choć niekonieczne, jak twierdzimy) przeciwieństwo między talentem a charakterem dawno już zauważono. By robić jednak z niego zasadę — nie widzę potrzeby. Antynomiji w tem nierozwiązalnej niema wcale, jest tylko istotne niebezpieczeństwo, nie tyle w naturze talentu tkwiące, ile raczej w pewnej anomalji kulturalnej i wadliwej pedagogji talentu.

Niebezpieczeństwo to ze strony kulturalnej polega na przesadnem zgoła a zbyt w wewnętrznych przejawach wyrażającym się u wielbieniu talentu, jako takiego (więc bez względu na jego moralną wartość), a ze strony pedagogji talentu na mylnem mniemaniu, jakoby nieograniczona wolność była warunkiem *sine qua non* dla wszelkiego rozwoju talentu, i na równie przesadnej a w istocie miękkością tylko będącej pieczołowitości. Obraz tej cieplarnianej a zaiste karykaturalnej kultury talentu, jak się ją dzisiaj uskutecznia, każdy z własnego doświadczenia utworzyć sobie zdoła. Pierwsze wywołuje pychę tj. chorobliwe poczucie swej jedyności — a stąd o krok nieraz: lekceważenie czy pogarda pozornie dla „tłumu“ a w istocie dla kultury moralnej wogóle, drugie zaś nieokiełznaną „indywidualną“ swywole (brak karności moralnej), co się w języku pedagogji indywidualistycznej nazywa „wolnością“, a co naprawdę jest tylko — defektem czy słabością. Żeby tu tkwił jakiś fatalny dylemat, na to ani psychologia nie dostarcza dowodu, a dzieje twórczości temu przeczą, dowodząc raczej czegoś wręcz przeciwnego. Ze zaś owa „indywidualna wolność“ jest sama słabością i słabość potęguje, słabość nie tylko w moralnym względzie, lecz i odnośnie do talentu samego, dowodzi wymownie patologicja a z pośród pedagogów zapomocą ogromnego aparatu argumentów i zadziwiającej intuicji Fr. W. Förster w szeregu dzieł swoich.

Z wyluszczonej powodów wynikać może wniosek jeden tylko, że gdy z kulturą talentu związana jest indywidualizacja, a z wszelką indywidualnością *eo ipso* niebezpieczeństwo egoizmu, pychy i swywoli — to obowiązkiem wszelkiej pedagogji rozumnej, zarówno indy-

widualistycznej, jakoteż moralnej być musi niebezpieczeństwem tym zapobiec z góry, utwierdzając moce charakteru równomiernie z pielegnowaniem indywidualnego talentu.

Drugą taką skrajnością pedagogii indywidualistycznej jest utożsamienie indywidualności jako takiej z talentem. Błąd ten polega na owym wspomnianym już przez nas zasadniczym jej przesądzie optymistycznym co do dobrej natury ludzkiej. Oto np. Bölsche (o. c. str. 33 i n.), zastanawiając się nad źródłami energii kulturalnych, rozróżnia trzy ich rodzaje: 1) przede wszystkim całą przeszłość kulturalną, dorobek wieków, nagromadzony w spichlerzach wiedzy, sztuki, techniki i pracy pokoleń, reprezentujący tedy zgęszczone jakby rezerwoary energii ludzkiej, z której czerpać mogą i muszą pokolenia następne; 2) kultura ta drogą „dziedziczenia“ w dwojakiej dochodzi nas postaci: „jedna to niezmierny ów skarb, który, stawszy się już czemś zewnątrznie namacalnym i jakby narzędziem, tkwi w całym olbrzymim kompleksie naszej wiedzy, której można nauczyć, wszystko tedy, co nagromadzone i skupione w naszych ksiązkach, naukach, przekazanych nam utworach sztuki, dających się przyswoić metodycznie w różnych dziedzinach, — słowem: owa zewnętrznie widzialna skarbnica, okrywająca już ogromne pola naszego planety, jakoby rodzaj wyrzuconego nazwewnątrz samego mózgu kultury, który wciąż dalej myśli, podczas gdy pokolenia ludzkie mijają, i z którego te pokolenia nieustannie czerpią wiedzę i dzięki temu wzrastać mogą w wielkie cele rozwojowe — mimo nieustannej kośby śmierci, kroczącej między niemi swą drogą¹⁾. Drugi zaś rodzaj tej żywej energii nie tylko należy do naszego najsubtelniejszego a zarazem i najgruntowniejszego, najcenniejszego mienia kulturalnego, ale też w sposób bezwarunkowy obchodzi całą kwestję szkolną. Są to owe oddziedziczone dyspozycje, złożone w mózgach naszych dzieci... owe już przez naturę dane im na świat zadatki uzdolnień, mniej lub więcej wybitne talenty z urodzenia w tym lub owym dziale (kulturalnym). Dzieci nasze przychodzą na świat a bezwątpienia i do szkoły z całym bogactwem takich już od początku danych im w mózgach ich w jakiś sposób złożonych dyspozycji (indywidualnych)“.

Ostatnie słowa Bölschego żywo, jak widzimy, przypominają cytowane przez nas poprzednio zdanie Garllta i Rousseau'a²⁾. Słowa te zawierają właśnie wspólny punkt wyjścia wszystkich pedagogów indywidualistycznych.

I niezbyt wielkiej zaiste potrzeba bystrości, by dostrzec miejsce w tem założeniu najsłabsze a rodzajne dla wszystkich następnych błędów: przesady i uogólnienia. Jestto owa fatalna identyfikacja „indywidualnych dyspozycji“ z „cechami“ talentów, z talentem samym. I wszystkie przez Bölschego wypowiedziane

¹⁾ Niestety, nie rozwija Bölsche szerzej tej sprawy „dziedziczności kulturalnej“, któraby doprowadzić go musiała do zasadniczych modyfikacji zasad pedagogii indywidualistycznej.

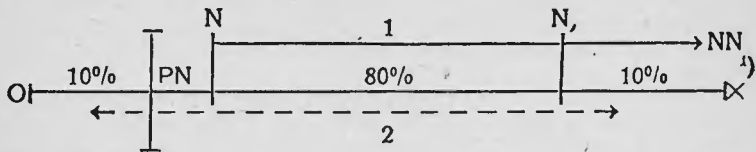
²⁾ Podobnie twierdzi inny autor-pedagog B. Otto: Każde dziecko, każde bez wyjątku jest do szóstego roku życia genjuszem. (Beiträge zur Psychologie des Unterrichtes. Lipsk 1903.

w wykładzie jego uwagi, pomijając wspomnianą lukę co do „wychowania moralnego“, o ile odnoszą się do talentu, są bezwarunkowo słuszne, trafne i ogromnie cenne, — fałszywe jednak, jeśli za przedmiot mają „indywidualne dyspozycje“ wogóle — fałszywe z racji prostego faktu, że tylko część dzieci i to niewielka przynosi na świat istotnie cenne i niezwykle „dyspozycje indywidualne“, stanowiące talent, a reszta stoi na poziomie przeciętności moralnej, pewien zaś procent nawet niżej normy, jak to stwierdza psychologia eksperymentalna, a jak to za podstawę swoich wywodów wziął (w tym samym właśnie cyklu wykładów następnym po Bölschem mówca) prof. J. Petzold, przyjmując jako stosunek: 10% dzieci nadnormalnych, 80% średnio uzdolnionych (normalnych) a 10% intelektualnie słabych — podnormalnych.

Nie chcemy przez to bynajmniej twierdzić, jakoby i w warstwie dzieci „normalnych“ nie było różnic indywidualnych. Owszem, są — i pedagogja musi je również uwzględniać w pewnej mierze. Miara ta nigdy nie może i nie powinna stać się szablonem. Nawet w obrębie tzw. typu normalnego rozstrzygającą dla pedagogji musi być psychologia indywidualna. Lecz jasnym jest, że zadanie pedagogji i jej metody odnośnie do tego typu muszą być zgoła inne, niż w stosunku do jednostek nadnormalnych.

Boć jeśli już tam uznaliśmy, że pedagogja indywidualistyczna okazuje się niedostateczną i w interesie zarówno samego talentu, jakoteż jego wartości kulturalnej musi być uzupełnioną i korygowaną poniekąd przez pedagogję moralną, to tu uzupełniająca i korygująca czynność pedagogiczna w stosunku do grupy normalnej jeszcze bardziej zyskuje na znaczeniu. Łączy się to z faktycznym kształtem jednostki normalnej.

3. Stosunek indywidualności do normy. W ten sposób bieg myśli logiczny naprowadza nas na 3 ci punkt względności pojęcia indywidualności, tj. stosunek indywidualności do t. zw. normy. Stosunek ten w ciągu niniejszej pracy parokrotnie już poruszyć nam przyszło. Ażeby się tedy nie powtarzać, poprzez aniemy obecnie na jego graficznym przedstawieniu, które go może wyraźniej niż słowa okaże.



PN = próg podnormalny. N = próg dolny normalności. N₁ = próg górny normalności. NN = próg nadnormalny.

O = punkt wyjścia podnormalności, zbliżający się do wartości 0.
X = punkt kresowy ilościowego stosunku nadnormalności, który jednak, jak wskazuje strzałka, potencjalnie iść może ku wartości ∞.

¹⁾ Wymiar długości linii od O do X oznacza rzecz dwojaką: a) stosunek wielkości, b) postępowanie arytmetyczny wartości psychicznych od 0 do ∞, a więc skalę ilościową i jakościową.

O—PN = odcinek procentowy psychik podnormalnych.
N—N, = odcinek " " normalnych.
N,—X = odcinek " " nadnormalnych.
PN—N = odcinek (procentowo nieokreślony) psychik pośrednich między normalnymi a podnormalnymi.

N,—NN = odcinek (procentowo nieokreślony) psychik pośrednich między normalnymi a nadnormalnymi.

Próg N jest zarazem progiem indywidualności — sięgającej aż do X.

Strzałka 1 (ciągła) = rozciągłość cech normalnych w granice nadnormalności.

Strzałka 2 (kreskowana) = przechodzenie poszczególnych cech normalnych w granice normalności i nadnormalności.

Odcinki psychik pośrednich (PN—N i N,—NN) oraz symbole strzałek wymagają bliższego wyjaśnienia. Znaki te mają tendencję zapobieżenia błędowi, stale popełnianemu przez wszystkie schematyczne ujęcia rzeczywistości w postaci symbolów graficznych tzn. oddać chcą wszystkie stosunki zachodzących w rzeczywistości faktów¹⁾, na których oznaczenie służą, a które należą bądź do dziedziny ogólnej pedagogiki, względnie pedologii, bądź do dziedziny psychopatologii, względnie pedagogii leczniczej.

I tak odcinek pośredni PN—N ujmować ma dzieci, których psychika nie dość uboga, by je do specyficznie anormalnych zaliczyć można, ale i nie dość szarmonizowana, nie dość posiadająca ową dla normalnych charakterystyczną „spontaneitas“ duchową, „czyniącą dziecko zdolnym do samodzielnego myślenia i takiego w następstwie kierowania wolą swoją i czynami w zgodzie z zasadami moralności“²⁾, iżby je już za normalne uważać. — Drugi odcinek N,—NN stosunkowo znacznie mniejszy i trudniejszy do określenia czynić ma zadość: 1) istnieniu takiej grupy psychik, co do których bezwzględnie orzec nie można, czy już do nadnormalnych a więc talentów należą, a to bądź z powodu słabej zbyt „dynamiki“ owych plusów nadnormalnych, bądź też ich zbyt małej wartości, — 2) temu zagadkowemu a znanemu kompleksowi psychik, które tylko przez pewien okres swego życia (najczęściej w dzieciństwie lub okresie dojrzewania) przekraczają granicę normalności, sięgając wyżyn talentu a czasem genialności, lecz potem — jakby po zbyt wielkim wysileniu — spadają dość nagle pod górny, czasem zaś nawet pod dolny próg normalności.

Co do strzałek — sens pierwszej (ciągłej) zbyt oczywisty, by go tłumaczyć potrzeba, boć że talent jest tylko spotęgowaniem pewnych poszczególnych cech normalnych, reszta zaś, w przeważającej większości wypadków, na stopniu normalności pozostaje, to znajduje potwierdzenie w życiu i w nauce.

Strzałka druga (kreskowana) natomiast oznacza fakt, w pedagogii przynajmniej, mniej znany i uwzględniany tj. ten, że u pewnej

¹⁾ W rzeczywistości zaś niema nigdzie granic wyraźnych, tu jest płynność i ciągłość jeno.

²⁾ Th. Heller: Grundriss d. Heilpädagogik (Lipsk, W. Engelmann 1912, str. 4).

ilości jednostek normalnych i (może w większej jeszcze) u nadnormalnych niektóre energie i funkcje psychiczne — czy, że wstrzymane w rozwoju, czy dzięki innym przyczynom — mimo ogólnego poziomu normalnego względnie nadnormalnego pozostają pod progiem podnormalnym.

Ten fakt rzuca snop światła zgoła niespodziany na samą kwestję indywidualności oraz na stosunek pedagogji do indywidualności. Oto do pozytywnych różnic indywidualnych przyłączają się ujemne. Ta grupa ujemnych cech indywidualnych, zachodzących już w dziedzinę anomalij u jednostek pozatem normalnych lub nawet nadnormalnych, stanowi nowe zagadnienie pedagogji, a obok wymienionych już, a pochodzących z nieuwzględnienia jednostronnej właściwości talentu i dodatnich cech indywidualnych, drugą grupę momentów, z których przeoczenia lub niedostatecznego uwzględnienia płyną trudności, kłopoty i różnorakie fatalne następstwa dzisiejszej pedagogji.

VI.

Psychopatologia i pedagogja lecznicza.

Stajemy w ten sposób na gruncie psychopatologii i pedagogji terapeutycznej. Nie sposób nam w tem miejscu wyczerpać wszystkich relacyj, zachodzących między pedagogją a patologją, których ilości i głębi dzisiejsza pedagogja stanowczo nie docenia. W pedagogji tej bowiem do dziś panuje mylne zapatrywanie, przez psychopatję pedagogiczną dawno już zarzucone, jakoby między psychiką normalną a „anormalną” istniał nieprzekraczalny słup graniczny. Zapatrywanie to w konsekwencji pedagogicznej okazuje się jak najzgubniejszym. I jeśli w obrębie pedagogji normalnej mówić należy o zasadzie indywidualności, to kto wie, czy nie ważniejszym w tej zasadzie jest postulat uwzględniania pedagogicznego owych minusów patologicznych (oczywiście nie w duchu biernej, lecz czynnej, „leczniczej” pedagogji), niż wyłączenie, na plusy indywidualne jedynie skierowane wychowanie. Jak daleko sięga owa patologia, jak często ją zastać można w granicach jeszcze normalnych, jakie są jej przyczyny i jakie objawy (czyli jaka etiologia i symptomy), to są kwestje bądź zbyt szczegółowe, bądź jeszcze niedość pewnie ustalone. Musimy poprzestać tu na przytoczeniu tych momentów zasadniczych, które w związku z naszym tematem pozostają.

Otóż co do granic i zakresu „patologii normalnej” — żeby tak rzec — stwierdzić należy, że wraz z wrostem i rozwojem psychopatologii, coraz bardziej rozszerza się pole działalności pedagogji leczniczej. Gdy bowiem pedagogja ta dawniej — zgodnie z ówczesnymi poglądami psychopatologicznymi — obejmowała jedynie dział pedagogji ślepych, głuchoniemych i wybitnie „upośledzonych umysłowo”, następnie, wylączywszy ślepych i głuchoniemych, jako wymagających wprawdzie odrębnej techniki pedagogicznej, lecz bynajmniej nie należących do „upośledzonych umysłowo”, ograniczyła się do tych ostatnich tj. do wypadków idjotyzmu z wszystkimi tegoż odmianami, (jako to: idjocja, imbecillitas, debilitas), dalej do moralnego zwyrodnienia, epilepsji itd., infantylizmu, kretylizmu i mongolizmu, słowem

O—PN = odcinek procentowy psychik podnormalnych.

N—N₁ = odcinek " " normalnych.

N₁—X = odcinek " " nadnormalnych.

PN—N = odcinek (procentowo nieokreślony) psychik pośrednich między normalnymi a podnormalnymi.

N₁—NN = odcinek (procentowo nieokreślony) psychik pośrednich między normalnymi a nadnormalnymi.

Próg N jest zarazem progiem indywidualności — sięgającej aż do X.

Strzałka 1 (ciągła) = rozciągłość cech normalnych w granice nadnormalności.

Strzałka 2 (kreskowana) = przechodzenie poszczególnych cech normalnych w granice normalności i nadnormalności.

Odcinki psychik pośrednich (PN—N i N₁—NN) oraz symbole strzałek wymagają bliższego wyjaśnienia. Znaki te mają tendencję zapobieżenia błędowi, stale popełnianemu przez wszystkie schematyczne ujęcia rzeczywistości w postaci symbolów graficznych tzn. oddać chcą wszystkie stosunki zachodzących w rzeczywistości faktów¹⁾, na których oznaczenie służą, a które należą bądź do dziedziny ogólnej pedagogiki, względnie pedagogii, bądź do dziedziny psychopatologii, względnie pedagogii leczniczej.

I tak odcinek pośredni PN—N ujmować ma dzieci, których psychika nie dość uboga, by je do specyficznie anormalnych zaliczyć można, ale i nie dość scharmonizowana, nie dość posiadająca ową dla normalnych charakterystyczną „spontaneitas“ duchową, „czyniącą dziecko zdolnym do samostannego myślenia i takiego w następstwie kierowania wolą swoją i czynami w zgodzie z zasadami moralności“²⁾, iżby je już za normalne uważać. — Drugi odcinek N₁—NN stosunkowo znacznie mniejszy i trudniejszy do określenia czynić ma zadość: 1) istnieniu takiej grupy psychik, co do których bezwzględnie orzec nie można, czy już do nadnormalnych a więc talentów należą, a to bądź z powodu słabej zbyt „dynamiki“ owych plusów nadnormalnych, bądź też ich zbyt małej wartości, — 2) temu zagadkowemu a znanemu kompleksowi psychik, które tylko przez pewien okres swego życia (najczęściej w dzieciństwie lub okresie dojrzewania) przekraczają granicę normalności, sięgając wyżyn talentu a czasem genialności, lecz potem — jakby po zbyt wielkim wysileniu — spadają dość nagle pod górny, czasem zaś nawet pod dolny próg normalności.

Co do strzałek — sens pierwszej (ciągłej) zbyt oczywisty, by go tłumaczyć potrzeba, boć że talent jest tylko spotęgowaniem pewnych poszczególnych cech normalnych, reszta zaś, w przeważającej większości wypadków, na stopniu normalności pozostaje, to znajduje potwierdzenie w życiu i w nauce.

Strzałka druga (kreskowana) natomiast oznacza fakt, w pedagogii przynajmniej, mniej znany i uwzględniany tj. ten, że u pewnej

¹⁾ W rzeczywistości zaś niema nigdzie granic wyraźnych, tu jest płynność i ciągłość jeno.

²⁾ Th. Heller: Grundriss d. Heilpädagogik (Lipsk, W. Engelmann 1912, str. 4).

ilości jednostek normalnych i (może w większej jeszcze) u nadnormalnych niektóre energie i funkcje psychiczne — czy, że wstrzymane w rozwoju, czy dzięki innym przyczynom — mimo ogólnego poziomu normalnego względnie nadnormalnego pozostają pod progiem podnormalnym.

Ten fakt rzuca snop światła zgoła niespodziany na samą kwestję indywidualności oraz na stosunek pedagogii do indywidualności. Oto do pozytywnych różnic indywidualnych przyłączają się ujemne. Ta grupa ujemnych cech indywidualnych, zachodzących już w dziedzinę anomalii u jednostek pozać normalnych lub nawet nadnormalnych, stanowi nowe zagadnienie pedagogii, a obok wymienionych już, a pochodzących z nieuwzględnienia jednostronnej właściwości talentu i dodatnich cech indywidualnych, drugą grupę momentów, z których przeoczenia lub niedostatecznego uwzględnienia płyną trudności, kłopoty i różnorakie fatalne następstwa dzisiejszej pedagogii.

VI.

Psychopatologia i pedagogia lecznicza.

Stajemy w ten sposób na gruncie psychopatologii i pedagogii terapeutycznej. Nie sposób nam w tem miejscu wyczerpać wszystkich relacji, zachodzących między pedagogią a patologią, których ilości i głębi dzisiejsza pedagogia stanowczo nie docenia. W pedagogii tej bowiem do dziś panuje mylne zapatrywanie, przez psychopatję pedologiczną dawno już zarzucone, jakoby między psychiką normalną a „anormalną“ istniał nieprzekraczalny słupek graniczny. Zapatrywanie to w konsekwencji pedagogicznej okazuje się jak najzłubniejszym. I jeśli w obrębie pedagogii normalnej mówić należy o zasadzie indywidualności, to kto wie, czy nie ważniejszym w tej zasadzie jest postulat uwzględniania pedagogicznego owych minusów patologicznych (oczywiście nie w duchu biernej, lecz czynnej, „leczniczej“ pedagogii), niż wyłączenie, na plusy indywidualne jedynie skierowane wychowanie. Jak daleko sięga owa patologia, jak często ją zastać można w granicach jeszcze normalnych, jakie są jej przyczyny i jakie objawy (czyli jaka etiologia i symptomy), to są kwestje bądź zbyt szczegółowe, bądź jeszcze niedość pewnie ustalone. Musimy poprzestać tu na przytoczeniu tych momentów zasadniczych, które w związku z naszym tematem pozostają.

Otóż co do granic i zakresu „patologii normalnej“ — żeby tak rzec — stwierdzić należy, że wraz z wrostem i rozwojem psychopatologii, coraz bardziej rozszerza się pole działalności pedagogii leczniczej. Gdy bowiem pedagogia ta dawniej — zgodnie z ówczesnymi poglądami psychopatologicznymi — obejmowała jedynie dział pedagogii ślepych, głuchoniemych i wybitnie „upośledzonych umysłowo“, następnie, wyłączając ślepych i głuchoniemych, jako wymagających wprowadzić odrębnej techniki pedagogicznej, lecz bynajmniej nie należących do „upośledzonych umysłowo“, ograniczyła się do tych ostatnich tj. do wypadków idjotyizmu z wszystkimi odmianami, (jako to: idjocja, imbecyllitas, debilitas), dalej do moralnego zwyrodnienia, epilepsji itd., infantyizmu, kretynizmu i mongolizmu, słowem

do wyraźnych typów upośledzenia¹⁾, to dziś pole pedagogii leczniczej rozszerzyło się o cały ogromny ilościowo i jakościowo dział anomalji psychicznych, którym brak właściwie wspólnej etiologii, lecz które oznacza się utartem mianem „stanów nerwowych“²⁾. (Heller ujmuje je w 3 rozdziały: „konstytucje nerwowe“, „konstytucje psychopatyczne“ i trzeci wielki dział „histerji“). Pomijamy z konieczności wszystkie, wiążące się z tem kwestje, ograniczając się do jedynego nasuwającego się z tego ogromnego materiału wniosku: oto, że z przyczyn wprawdzie najrozmaitszych, do dziś jeszcze nie zupełnie ściśle, wszechstronnie stwierdzonych, lecz uchodzących prawie wszystkim w jedno wspólne łożysko przejściowe i głęboką dysharmonią nacechowane t. j. charakter naszej kultury (społecznej, moralnej, technicznej i t. d.) typ „normalny“ człowieka nieomal zaginął. Cytuję Hellera: „Odstępstwa od tego typu bynajmniej nie stanowią wyjątku, lecz przeciwnie są regułą“.

„Nie tylko zaburzenia inteligencji wymagają leczniczo pedagogicznego oddziaływania, lecz także zaburzenia w życiu uczuć i woli“.. „Te zaburzenia znajdujemy nie tylko u jednostek z normalną inteligencją, których rozwój świadomości, o ile odnosi się do procesów aperceptycznych i assocjacyjnych, nie wskazuje żadnych upośledzeń i które z tego powodu, osiągnąć mogą wyższe wiadomości i zręczności. W tym duchu też nawiązuje się między pedagogją leczniczą z wyższymi (średnimi) szkołami bliższy stosunek“.

„Niema żadnych reguł ani wskazań na to, co w życiu dziecka jest normalnem, a co uznać trzeba za chorobliwe. Wszę dzie normalność i anormalność poprzez płynne granice przechodzą w siebie“³⁾.

¹⁾ Prócz znakomitego, ujmującego całość a na wżwżynie dzisiejszej wiedzy stojącego słynnego dzieła T Hellera, dyrektora zakładu pedagogiczno-leczniczego w Grinzingu pod Wiedniem, podającego zarazem o brzymią literaturę fachową — dawniejszą i bieżącą — o „psychopatologii, pedagogicznej“, traktuje twórca tego dzieła, psychopatycznego i uczeń Herbartu Ludwik Strümpell w pracy o t. „Die pädagogische Pathologie oder die Lehre von den Fehlern der Kinder (wyd III rozszerzone i do wyniku dzisiejszej wiedzy dostosowane przez Dr. A. Spitznera, ucznia Strümpella. Lip k, 1899) Prócz rosnącej wciąż literatury medycznej, poświęcone są temu działowi z wisk pedagogji, dwa czasopisma niemieckie: „Zeitschrift für Kinderforschung mit besonderer Berücksichtigung der pädagogischen Pathologie“, wydawane i redagowane przez Dra G. Antona, Dra Martinaka, Chr. Ufera i J. Trüpera Hermann Berger & Mann (dawniej p. t. „Die Kinderfehler“ oraz drugie pismo pedagogiczne: „Zeitschrift für pädagogische Psychologie und experimentelle Pädagogik“ wydawane i redagowane przez Meumanna, O. Schreibnera, A. Fischera, L. psk. Quelle Meyer), powstale ze zlania się dwu pierwotnie osobnych pism: „Zeitschrift für pädagogische Psychologie“ i „Zeitschrift für experimentelle Pädagogik“.

²⁾ Co do ich etiologii patrz Heller o. c. str. 211 i n.

³⁾ O stosunku naszej „kultury“ do wzrastającej wciąż nerwowości piszą między innymi ze starowiska lekarskiego Lombroso „Wiek nerwowy“, W. Erb, „Jebber die wachsende Nervosität unserer Zeit 1893, Binwanger: „Die Pathologie und Therapie der Neurasthenie“ 1896, Kraft-Ebbing: „Nervosität der neurasthenischen Zustände“ 1895, Notnagel: „Handbuch d. speziellen Pathologie und Therapie“. Przytaczam dla przykładu słowa tego ostatniego: „Sposób użycia u nieskończonej ilości dzisiejszych ludzi kulturalnych wykazuje owoim antyhygienicznych momentów, które z góry już pozwalają zrozumieć, że się nerwowość w fatalny sposób rozszerza, ponieważ owe momenty szkodliwie oddziałują przedewszyst-

Już z tych ogólnych zdań wynika niesłychana doniosłość patologii dla pedagogii — nie tylko specjalnej pedagogii dla typu „anormalnego“, lecz i dla pedagogii normalnej i to zarówno ze względu na samą pedagogię szkolną (rezultaty jej pracy), jakoteż ze względu na jednostki. Uwzględniając w całej pełni patologię (o ile możliwości w ścisłym związku i przy współpracy nauczycieli z lekarzami szkolnymi, których instytucja jest dziś nieodwołalną koniecznością), — uchroni się pedagogia zgoła fałszywych i bezskutecznych metod nauki, uwolni od częstokroć zgoła mylnych sąłów co do istoty przyczyn niedomagania uczniów w tym lub owym kierunku, inaczej oceniać nauczy się i pojmować, ba wprost widzieć cały bezmiar przeoczanych dotąd przez nią zjawisk anormalnych w dziedzinie intelektualnego i moralnego rozwoju a temamem w myśl wskazań „pedagogii leczniczej“ i moralnej dążyć będzie do znalezienia właściwszych sposobów, by „urwać łeb hydrze“ owych nieskończonych „problemów“ dyscyplinarnych, które dziś — zgoła fałszywie rozumiane, a jeszcze fałszywiej rozwiązywane — unicestwiają częstokroć pracę szkoły, a dla poszczególnych jednostek okazują się w następstwie jak najzgubniejszeni. Niedomagania bowiem owe zarówno w nauce, jakoteż pod względem zachowania się, a więc moralnym, oceniane dziś dzięki owemu panującemu jeszcze w umysłach wychowawców fikcyjnemu „typowi moralnemu“ abstrakcyjnego stanowiska, jako świadome i dobrowolne przewinienia, z którymi też szkoła dzisiejsza podejmuje walkę zapomocą systemu kar (gróźb, aresztów, zlych cenzur itd.), — widziane pod kątem psychopatologicznym objawiają się niejednokrotnie jako symptomy tylko pewnych anormalnych dyspozycji, które pod wpływem niewłaściwej pedagogii nie znikają, lecz raczej wzmagają się, dewastując całe środowisko psychiczne. — Zrozumiała to dzisiejsza pedagogia moralna, która zarzuciwszy — nie co do celów, lecz co do metody — swe dalsze bezwzględne stanowisko, nauczyła się doszukiwać z pomocą patologii przyczyn różnych niedomagań moralnych i czerpać z niej z jednej strony środki profilakcyjne, z drugiej zaś opierać na niej „medycynę moralną“. Odwrotnie też pedagogia lecznicza korzysta z wielu wskazań i doświadczeń pedagogii moralnej, podobnie jak n. p. psychologia pedagogiczna z pedagogii praktycznej. Nie ulega wątpliwości, że i pedagogia szkolna sprzymierzyć się musi nie tylko

kiem i najbardziej na mózg. W politycznych i socjalnych, szczególnie zaś kupiecko przemysłowych i agrarnych stosunkach narodów kulturalnych, zasłży w ostatnich właśnie dziesięcioleciach zmiany, które gruntownie przekształciły kwestje zawodów, stanowiska obywateli i posiadania — i to na koszt systemu nerwowego, który spotęgowanym wymiaganom socjalnym i gospodarczym sprostać jest zmuszony zapomocą zwiększonego wydatku i napęcia energii przy niedostatecznym częstokroć rozwoju tych sił. — Ostatni zaś kierunek psychologii patologicznej, daleko zresztą po za nią wybiegający, zainicjowany przez Dra Ž. Freuda pod nazwą „psychoanalizy“, przyjmuje po za temi ogólnemi przyczynami kulturalnemi a raczej z pośród nich jeden głównie kompleks przyczyn neurastenji i hysterji (czyli tzw. psychoneuroz) tj. psycho-płciowej. (Por. Ehrenfelsa: „Sexualethik“, w której autor rozróżnia między tzw. naturalną i kulturalną moralnością seksualną i tej ostatniej przypisuje główną winę dzisiejszych „nerwowości“).

¹⁾ Por. artykuły moje „Kara, Studjum pedagogiczne“ — Ruch pedagogiczny R. VII. Z. 5—8.

z psychologią, lecz i z patologią. Znaczenie tej ostatniej oraz pedagogiki leczniczej rośnie niemal z roku na rok w różnych dziedzinach życia kulturalnego. Znaczenie jej społeczne tak np. określa Heller wstępem do drugiego wydania swego dzieła: „W dobie ogromnych postępów gospodarczych okazują się „mniej wartościowe“ elementy gniotącym ciężarem; troska o nie domaga się nieproduktywnego użycia znacznej części mienia narodowego. Myśl, ażeby liczbę niezdolnych do pracy, szkodliwych indywiduów, o ile możliwości zredukować i słabe także siły wprząc w służbę pracy socjalnej, zyskuje coraz liczniejszych zwolenników. Środki i drogi ku temu wiodące wskazuje rozumna polityka młodzieży (Jugendpolitik). Idzie o to, by rozwiać nie tylko te indywidua, które już przez naturę wyposażone zostały w dostateczne zdolności, lecz i te także, które — po macoszemu przez naturę obdarowane, potrzebują specjalnych środków wychowawczych, by zdobyć niejaka miarę obywatelskiej pożyteczności“.

Oprócz społeczno-gospodarczego wymieniać tu należy również znaczenie patologii dla sądownictwa młodocianego — które u wszystkich kulturalnych narodów dziś jest na porządku dziennym najaktualniejszych zagadnień. (Cała zresztą kryminalogja zawdzięcza patologii właśnie bodziec do podjęcia rewizji na całej linii pojęć i urządzeń karnych) Z tych wszystkich źródeł — zasilany zresztą skądinąd — płynie strumień humanitarności, stanowiącej konieczną przeciwwagę wobec nieuhłaganej w dzisiejszych warunkach ekonomicznych walki o byt. Humanitarność ta, organizowana przez państwa kulturalne, objawia się nie w biernej litości, lecz w czynnej działalności, którą najogólniej śmiało scharakteryzować można jako pedagogiczną.

REKAPITULACJA:

Rozważania nasze, poświęcone podstawom pedagogiki indywidualistycznej, dobiegają końca. Staraliśmy się objąć niemi w całej rozciągłości owo „proton phainomenon“, jakie w pedagogii stanowi pojęcie indywidualności. W tym celu stwierdziliśmy przede wszystkim, że zgodnie z wynikami badań psychologicznych i patologicznych tzw. typ normalny jest fikcją, jedyną zaś rzeczywistością, to indywidualność. Uznając ją tak w całej pełni, zastrzeżyliśmy się jednak, że nie może ona stanowić celu, celem tym bowiem jedynie osobistość tj. ten kształt psychiczny, który funduje się na wartościach wypracowanych przez kulturę. Zgodnie z tem uważamy t. zw. pedagogikę indywidualistyczną za konieczny wprawdzie, lecz przejściowy tylko objaw w dziejach kultury wogóle a pedagogii w szczególności. Celem wykazania niedostateczności pojęcia indywidualności, jako wyłącznej podstawy systemu pedagogicznego, wyróżniliśmy w pojęciu tem dwa jego jedynie możliwe znaczenia: biologiczne i psychologiczne.

Odrzucawszy *a priori* indywidualność biologiczną jako zgoła nieodpowiedni czynnik pedagogiczny, zwróciliśmy się ku analizie indywidualności psychologicznej. Wskazaliśmy naprzód na trudności i niejasności w dotychczasowych definicjach indywidualności, jako

wartości niestalej i względnej, — której względność określają trojaki czynniki: 1) ilość cech odrębnych, 2) ich wartość, oraz 3) stosunek indywidualności do normy.

Zagadnieniom tym, zwłaszcza drugiemu i trzeciemu, poświęciliśmy najwięcej uwagi, ile że w ten tylko sposób mogliśmy samą indywidualność dokładnie zanalizować. Otóż wartości cech indywidualnych szukaliśmy przedewszystkiem w samym promieniu odmienności indywidualnej i tu odrazu natknęliśmy się na elementy pozaindywidualne, bo nie z samej indywidualności, lecz z podłoża wartości kulturalnych pochodzące; do tego samego wyniku doszliśmy, przyrzawszy się tzw. talentowi i w nim bowiem wykryła analiza nasza poza jednostronnością uzdolnień i ich spotęgowaniem dynamicznem jako element istotny: kulturalne walory dyspozycyj; omówiwszy w związku z tem ostatniem zagadnieniem stosunek talentu do charakteru oraz talentu do indywidualności, stwierdziliśmy, że pojęcie talentu bynajmniej z indywidualnością, jako taką, — ani psychologiczną, ani tem mniej biologiczną — się nie nakrywa, że więc i ta pedagogika indywidualistyczna, utożsamiając oba te pojęcia, słuszności nie ma, ile że talent to w połowie tylko płód natury, w drugiej zaś — i to ważniejszy — twórcy kultury. — Następnym rozdziałem omawia „stosunek indywidualności do t. zw. normy psychicznej“, jako trzeci wyznacznik względności pojęcia indywidualności: jakoż i tu wykazuje analiza, że indywidualność nie jest wartością zwartą i jednolitą, jeno kompleksem składników, „rozemieszczonych po całej linii, symbolizującej rozciągłość normy, że więc należąc w większości swych cech do odcinka normalności, niektórymi właściwościami sięga powyżej progu normalności, a zatem w odcinek nadnormalności, innemi zaś poniżej tego progu, — w odcinek podnormalności. Gdy zaś „indywidualność normalną“ oraz „nadnormalną“ (talent) omówiliśmy już przedtem, pozostawało przeto zastanowić się jeszcze nad „indywidualnością podnormalną“ t. j. nad psychikami anormalnymi i tej kwestji właśnie poświęciliśmy ostatni rozdział pt. „Psychopatologja i pedagogja lecznicza“, w którym zwracamy uwagę na częstotliwość pojawienia się cech anormalnych nie tylko u osobników jawnie upośledzonych, lecz i u t. zw. normalnych, a nawet nadnormalnych, oraz na konieczność zabiegów pedagogiczno-leczniczych, celem przystosowania jednostek tych do zadań kulturalnych. — W ten sposób zaś wyczerpaliśmy poniekąd problem, wykazawszy z jednej strony niezwykłą złożoność pojęcia indywidualności, z drugiej zaś jego niedostateczność, jako jedynego założenia oraz celu w systemie pedagogiki indywidualistycznej.

Z negatywnych tych konkluzji nasuwa się nieodparcie wniosek pozytywny; gdy bowiem stwierdzić nam przyszło, że indywidualność: 1) jako różność jednostkową, sama przez się wartości nie posiada, jeno jako poczucie wyższości kulturalnej, 2) jako „talent“ stanowi tylko nieznaczny odsetek ogółu dzieci — a ocenę swej wartości czerpie również z proberzy kulturalnych, — a 3) w swej istocie psychicznej przedstawia się jako nader złożony kompleks składników normalnych, nadnormalnych a nawet podnormalnych — rzecz

przeto jasna; że, jak z jednej strony znajomość psychik indywidualnych i umiejętne ich uwzględnianie, jako jedyne go podłoża twórczych energii oraz granic wszelkiej akcji wychowawczej stanowić musi nieodwołalny postulat wszelkiej pedagogji, — zarówno ze względu na metody, jak i kierunek działania, — tak z drugiej strony jednak indywidualność sama celu pedagogicznego żadną miarą stanowić nie może: cel ten, jako pewien układ wartości (stałych i zmiennych), wypływać musi skądinąd, mianowicie z tego potężnego strumienia energii i pracy ludzkiej, jakim jest kultura.

Zagadnieniu pedagogiki kulturalnej poświęcić tedy zamierzamy drugą część niniejszej pracy.

Dr Józef Kretz-Mirski.

Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji.

(Pogląd historyczny na ideę szkoły pracy i jej podstawy psychologiczne).

IV.

Rozważania nasze, dotyczące idei szkoły pracy w jej stopniowym kształtowaniu się w związku z rozwojem myśli pedagogicznej zagranicą i w Polsce wykazały, że najwybitniejsi jej przedstawiciele głosili konieczność uwzględnienia zasady działania w wychowaniu i nauczaniu. Podkreślili oni ważność samodzielnej i produktywnej pracy dziecka w szkole, jako znakomitego środka rozwoju i doskonalenia wychowanków pod względem fizycznym i duchowym. Ta zasada wychowawcza, wysnuta na drodze empirycznej, na podstawie zwykłej obserwacji, została obecnie stwierdzona dzięki zastosowaniu metod ścisłych, eksperymentalnych. Z chwilą zastosowania metody eksperymentalnej w badaniach przejawów psychicznych rozpoczyna się okres wzmózonej twórczości w dziedzinie psychologji. Metodę tę, którą psychologia przejęła z nauk przyrodniczych, zaczęto także stosować do różnorodnych zagadnień pedagogicznych, i stąd rozwija się w ostatnich latach odrębna gałąź nauki, mianowicie pedagogika eksperymentalna. Jednem z najważniejszych zagadnień, jakie sobie postawiła pedagogika eksperymentalna, była sprawa przekształcenia szkoły werbalistycznej na szkołę pracy.

Punkt wyjścia w tych zamierzeniach reformatorskich stanowiły wyniki badań eksperymentalnych. Ścisłe badania, dokonane w pracowniach psycho-pedagogicznych przy pomocy precyzyjnych aparatów, tudzież w izbach szkolnych, wykazały ścisły związek między funkcjami systemu nerwowego i życia fizycznego, a objawami duchowymi. Mędzy innymi stwierdzono też, że w związku z ruchami i ćwiczeniami rąk pozostaje rozwój odpowiednich ośrodków nerwowych w mózgu, co niemały wywiera wpływ na ogólny rozwój duchowy.

Wiadomo, że człowiek posługuje się podczas wykonywania ró-

źnorodnych czynności częściej ręką prawą niżli lewą; dlatego też lewa półkula mózgu jest o wiele lepiej rozwinięta niż prawa. Tylko u leworęcznych (mańkutów) prawa półkula jest zazwyczaj bardziej rozwinięta. W lewej półkuli mózgu, w zwoju ruchowym prawej ręki znajduje się też centrum mowy, t. zw. zwój Broca. Pomiędzy funkcją mówienia a ruchami rąk istnieje również ścisły związek. Każdy zaobserwował, że podczas mówienia wykonujemy ruchy prawą ręką, a u dzieci gestykulacja ta uwydatnia się jeszcze wyraźniej niż u dorosłych.

W razie choroby mózgu, w razie uszkodzenia centrum Broca następuje wprzód utrata mowy (afazja), a potem zanika zdolność wykonywania odpowiednich ruchów prawą ręką. Wobec stwierdzenia owego związku, jaki zachodzi między funkcją mówienia z ruchami ręki, stosować poczęto ćwiczenia prawą ręką dla wyleczenia wady jąkania, i to ze skutkiem dodatnim. I wiele innych eksperymentów i badań wykazały znaczenie ćwiczeń rąk dla życia psychicznego człowieka.

Za pośrednictwem ręki przyswajamy sobie czucia dotykowe, czucia zimna i ciepła — za jej pośrednictwem płynie wielka ilość wrażeń do naszej świadomości, a te jako elementy łącznie z innymi uczuciami wchodzi w skład naszych postrzeżeń i wyobrażeń. Postrzeżenia i wyobrażenia bryłowości, odległości, kształtu rozmaitych ciał rodzą się dopiero wówczas w naszej świadomości, gdy obok wzroku czynny jest zmysł dotyku i zmysł ruchu. Można śmiało powiedzieć, że dokładne wyobrażenia wielu rzeczy zdobywamy dopiero wówczas, gdy przy asymilacji ich czynne było nie tylko ucho i oko, ale także i ręka. Dziecko niema należytego wyobrażenia rzeczy, jeśli ją poznało tylko z opisu słownego, względnie jeśli się jej tylko przypatrzy. Dla zdobycia jasnych i dokładnych wyobrażeń konieczne jest współdziałanie ręki, a mianowicie zmysłu dotyku i zmysłu mięśniowego.

Pod wpływem wyników tych badań poczęto się domagać uwzględnienia tych zmysłów w nauczaniu, przedewszystkiem przez wprowadzenie w program nauki szkolnej nowego przedmiotu, a mianowicie zajęć ręcznych. Poczęto też coraz częściej stosować metodę nauczania, polegającą na samodzielnym zdobywaniu wiedzy drogą bezpośredniej obserwacji i przy pomocy działania i pracy wychowanka. I oto widzimy, jak stopniowo i powoli, tylko krok za krokiem doskonalą się metody nauczania, widzimy, ile wysiłków myśli ludzkiej, ile zdobyczy naukowych trzeba było, ile czasu upłynąć musiało, ażeby zasada dydaktyczna tak jasna i prosta, jak potrzeba uwzględniania wszystkich zmysłów przy poznawaniu rzeczy i zjawisk świata zewnętrznego, stała się powszechnie obowiązującą. Przez długie wieki panowała wszechwładnie metoda werbalistyczna. Nauczyciel postępował w ten sposób, jakoby wrażenia świata zewnętrznego płynęły do duszy ucznia niemal wyłącznie za pośrednictwem zmysłu słuchu. Czytanie, dyktowanie, wygłaszanie, memorowanie, dysputowanie były długi czas jedyną metodą nauczania i główną treścią nauki. Pamięamy szydercze słowa Montaigne'a,

jakie wypowiedział o tym sposobie nauczania w szkołach wieków średnich i późniejszych.

Dużym krokiem naprzód w rozwoju dydaktyki było wprowadzenie do nauki szkolnej obrazów, okazów, modeli i t. p. (Komeński). Poznawanie rzeczy i zjawisk opierało się odąd nietylko na zmysle słuchu, ale także i na wzroku. Uczeń słyszał opis i równocześnie patrzył na rzecz. Nie tak dawno jeszcze, kiedy nauczyciel był przekonany, że osiągnął szczyt metodycznego postępowania, skoro tylko pokazał uczniom obrazek rzeczy, o którym była mowa. Rychło jednak zrozumiano, że uzmysławianie zapomocą obrazków jest niewystarczające, że jest to właściwie surogat uzmysławiania. Dydaktyka postanowiła zasadę, że uczeń powinien rzecz oglądać w naturze, o ile to tylko możliwe, że powinien ją badać wszystkimi zmysłami, by poznać jej postać, barwę, zapach, smak, temperaturę i t. d. Ten sposób postępowania był niemałą zdobyczą dydaktyczną, jednakowoż w ostatnim czasie poszła pedagogika jeszcze o krok dalej. Na zbadaniu wspomnianych właściwości rzeczy za pośrednictwem zmysłów nie można poprzestać — konieczne jest jeszcze doświadczenie, eksperymentowanie, które uczeń samodzielnie wykonać powinien. Albowiem tylko samodzielne doświadczenia, własne przeżycia umożliwiają wychowankowi poznanie natury rzeczy.

Dziecko zrozumie i przekona się wtedy dopiero, że np. zabawka gliniana, szklana, porcelanowa jest krucha, gdy nią uderzy o coś twardego, gdy mu spadnie na ziemię i stłucze się. Pozna, że dzieje się zupełnie inaczej, gdy zabawka z metalu spadnie na podłogę. Coby dziecko wiedziało o własnościach i naturze drzewa, minerałów, roślin, zwierząt, gdyby nie obróbka, gdyby nie przetwarzanie surowców. Takie własności, jak stan skupienia, elastyczność, giętkość, kruchość, łamliwość i t. p. poznaje dziecko tylko drogą doświadczenia, drogą eksperymentowania. Zdobyte tych spostrzeżeń i wyobrażeń zależy tedy od wykonania całego szeregu ruchów rękami, od zmysłu dotyku i ruchu, od zmysłu mięśniowego. Widzimy więc, że w skład postrzeżenia i wyobrażenia wchodzi nietylko czucia zmysłowe (sensoryczne), ale także i ruchowe (motoryczne). Wrażenia zaś motoryczne napływają tylko wówczas do naszej świadomości, jeśli sposobem mechanicznym oddziaływujemy na rzeczy badane. Samo tedy postrzeżenie, obserwowanie jest niewystarczające, uzupełnione być winno, gdzie to z natury rzeczy jest wykonalne, działaniem, produktywną pracą dziecka. I oto jest jedna z najważniejszych zdobyczy nowoczesnej dydaktyki. Samodzielna i produktywna praca rączna dzieci staje się czynnikiem, wnikającym coraz głębiej w treść nauczania i w ducha szkoły. Ządamy, by dziecko było czynne, by umysł jego reagował na podniety — słowem, by metoda nauczania nie zmuszała dziecka do biernego przyjmowania tego tylko, co mu nauczyciel już w gotowej formie podaje. Znakomity psycholog amerykański James¹⁾ głosi naczelną

¹⁾ W. James. Pogadanki psychologiczne tłum. J. Moszczeńska Warszawa 1920. Wyd. III.

zasadę, według której umysł powinien reagować na wszystko, co przyjmuje; każde wrażenie musi się odpowiednio wyrazić.

Zasadę tę rozumiano dopiero dzięki badaniom psychologicznym, dzięki poznaniu natury dziecka. Właściwością dziecka jest popęd do ruchu, do naśladowania, do działania i tworzenia. Zdolność wyrażania się zapomocą różnych środków jest naturalną siłą, tkwiącą w organizacji psychicznej dziecka. Ta zdolność rozwija się mimowoli w okresie przedszkolnym, przede wszystkim w zabawach, w grach, i zajęciach dzieci. Wrażenia płynące do jego świadomości ujawniają się na zewnątrz gestem, mimiką, słowem, mechanicznem oddziaływaniem na różne przedmioty, np. na zabawki, rysunkiem, malowaną, ulepianką i t. p. Cztero czy pięcioletni badacz chciałby wszystko poznać jak najdokładniej; to też psuje i niszczy zabawki, nieraz bardzo kosztowne ku wielkiemu utrapieniu rodziców, którzy, patrząc nań, jako na niszczyciela, nie zdają sobie wcale sprawy, że mały człowiek eksperymentuje, że bada naturę rzeczy, gromadzi liczne doświadczenia, kształci ośrodki mózgowe, wzbogaca swój inwentarz duchowy, przyswaja sobie cały szereg ruchów i nawyków. Popędów tych — rzecz jasna — pożytecznych, które się stopniowo automatyzują, nie należy tłumić, ale wyzyskać je odpowiednio, niemi pokierować celem rozwinięcia duszy dziecka. Szkoła, w której panuje przewaga słowa, przewaga wiedzy książkowej, przyczynić się może do zniweczenia tych pożytecznych popędów. I oto nasuwa się konieczność przekształcenia szkoły obecnej w tym duchu, by dziecko miało możliwość reagowania na różnorodne podniety.

Punktem wyjścia w dążeniu do wprowadzenia metod zgodnych z wynikami badań psychologicznych, winno być życie dziecka w okresie przedszkolnym. Owe popędy do ruchu i naśladownictwa, do działania i badania należy w szkole wyzyskać jak najszerzej. W szczególności w nauce początkowej — w pierwszym roku szkolnym — niechaj dziecko zdobywa nowe wyobrażenia czynniami.

Podobnie jak w okresie przedszkolnym niechaj dziecko szkolne bezpośrednio poznaje naturę rzeczy, przyczem dajmy mu jak najczęściej sposobność do ruchu i działania. Różnica polega tylko na stopniowem wdrażaniu dziecka do systematyczności i większej gruntowności. Przyswajanie dziecku nowych wyobrażeń łączyć należy z zajęciami ręcznymi. Wyobrażenie zwierzęcia, rośliny, owocu i t. p. nie będzie dokładne, nie będzie dość żywe, jeśli poprzestaniemy tylko na opisie — chociażby najbarwniejszym — przy pomocy obrazków, modeli i okazów. Dopiero kiedy dziecko rzecz omawianą przedstawi rysunkiem, w glinie, w drzewie, w tekturze i t. p., wyobrażenie tej rzeczy stanie się naprawdę jasnym. Dziecko winno jak najintensywniej przeżywać nowe wrażenia, jeśli chcemy, by się stały istotną częścią jego psychiki.

Pogadanka o motylu, polegająca na barwnym opisie przy pomocy obrazka, da dziecku tylko mętne wyobrażenie tego zwierzątka. Ale jeśli dziecko dostanie do ręki motyla, którego powinno samo przynieść do szkoły, jeśli dotknie się jego członków, jeśli go następnie przedstawi ołówkiem lub barwnymi kredkami, jeśli będzie

obserwowało jego rozwój, poszczególne fazy jego przeobrażania się, wówczas zdobędzie żywe i jasne wyobrażenie. Dziecko było czynne i w świadomości jego powstał trwały obraz, który i po upływie wielu lat pozostanie niezatarty.

Weźmy inny przykład. Dziecko nie uświadamia sobie niezawodnie dość jasno, jaką postać mają różne owoce, na niejedną różnicę nie zwraca wcale uwagi. Nie na wiele się też przyda, jeśli nauczyciel opisze kształt owoców powie, że np. gruszka jest przy sypulce wypukła, a jabłko wklęsłe. Wyobrażenie pozostanie mętne. Dopiero kiedy dziecko zbada dotykiem owoce, kiedy bezpośrednio postrzega różnicę, wykonywując szereg celowych ruchów, kiedy ulepi je z gliny plastycznej, wówczas w świadomości jego utrwali się każdy szczegół i obraz przedmiotu pozostanie żywy i wyraźny.

W analogiczny sposób należy postępować przy podawaniu innych wyobrażeń. O ile tylko możliwe, niechaj dzieci lepią i rysują, wycinają kształty z papieru lub tektury, wyrzynają z drzewa lub innego materiału, albowiem w ten sposób przeżywać będą intensywnie każde nowe wrażenie. Do świadomości dziecka napływać winny nowe wrażenia wszystkimi zmysłami. Dziecko zrozumie rzecz o wiele dokładniej, jeśli ją nietylko okiem czy uchem postrzega, ale jeśli ją ując zdola także zmysłem dotyku i ruchu. W języku polskim mamy na określenie takiego właśnie sposobu przyswajania sobie nowego materiału poznawczego doskonałe określenie, dające plastyczny obraz tego procesu psychicznego. Chcąc określić, żeśmy rzecz daną zrozumieli dokładnie i jasno, mówimy, że ją pojmujemy, czyli że ją ujmujemy, żeśmy się jej niejako dotknęli wszechstronnie.

Niechaj więc dziecko ma jak najczęściej sposobność wszechstronnego ujmowania rzeczy i zjawisk, niechaj jak najczęściej wyraża się nietylko słowem, ale także i rysunkiem, ulepianką i t. p. Będą to z jednej strony zewnętrzne objawy, jak dziecko pojmuje świat otaczający, a z drugiej odkryje się przed nami świat duchowy wychowanka — jego myśli, uczucia i dążenia.

Oko, ucho i ręka, a także i inne organy zmysłów czynne są przy zdobywaniu nowych wyobrażeń — dziecko postrzega rzecz zmysłami, a następnie słyszy nazwę — słowo, symbol rzeczy. Po takim poznaniu następuje reakcja, wyrażenie przy pomocy różnych środków technicznych. Tak więc, dzięki potrójnemu ujęciu rzeczy, a mianowicie przez przedstawienie plastyczne, graficzne i słowne, zdobywa dziecko zasób jasnych i dokładnych wyobrażeń, a te jak wiadomo stanowią podstawę i materiał wyższych procesów psychicznych — procesu uwagi, myślenia i fantazji.

Z powodu panującej dziś metody nauczania przeważna większość ludzi operuje głównie wyobrażeniami wzrokowymi i słuchowymi, podczas gdy wyobrażenia dotykowe i ruchowe z powodu braku ćwiczenia są nadzwyczaj słabo rozwinięte. Typy wzrokowo-słuchowe reprodukują postać rzeczy niedokładnie — w świadomości istnieją tylko mętne zarysy, Celem uzdolnienia dzieci do tworzenia wyobrażeń o wyraźnych konturach należy ćwiczyć zmysł dotyku i ruchu. Stwierdzono, że najsilniej tkwią w świadomości dzieci wyobrażenia

wzrokowo-ruchowe, podczas gdy wyobrażenia słuchowe dzieci reprodukują słabiej. Stąd też wynika, że wśród dzieci przeważa typ wzrokowo-ruchowy. Tę właściwość należy w nauczaniu wyzyskać, niechaj dzieci zdobywają nowe wyobrażenia za pośrednictwem wzroku i dotyku, a wówczas rozwinię się też u nich znakomicie uwaga. Skoro dziecko wie, że rzecz obserwowaną będzie musiało następnie przedstawić graficznie lub plastycznie, wówczas niezawodnie baczną zwróci uwagę na poszczególne części. Albowiem na mocy doświadczeń poprzednich stwierdziło, że tylko należyte zwrócenie uwagi na wszystkie szczegóły ułatwić mu może dokładne ujęcie przedmiotu zapomocą słowa, rysunku, gliny i t. d.

Rzecz jasna, że takie postępowanie wywiera również dodatni wpływ na rozwój procesu myślenia. Kto się nauczył ujmować rzeczy i zjawiska świata zewnętrznego jasno i dokładnie za pośrednictwem wyćwiczonych zmysłów, ten uczy się też równocześnie rzeczowego sądzenia i wnioskowania, kto się przyzwyczaił do zwracania uwagi na poszczególne części w czasie obserwowania, ten i w wyższych procesach psychicznych odznaczać się będzie dokładnością i wszechstronnością.

Podobnie jak należyta uwaga i jasne myślenie, taksamo i czynność fantazji zależy przedewszystkiem od zasobu dokładnych wyobrażeń. Im bogatszy zasób takich wyobrażeń, tem łatwiej dziecko tworzy nowe połączenia, nowe kombinacje wyobrażeniowe. Proces ten psychiczny ma ogromne znaczenie w rozwoju produktywności, pomysłowości, twórczości.

W pierwszych latach życia dziecka czynność jego fantazji jest bierna, ma charakter naśladowniczy i trudnoby tu było mówić o jakiegokolwiek „twórczości dziecka“. Słowo to bywa bowiem często nadużywane. W procesach psychicznych dziecka brak wogóle pierwiastków, właściwych pracy twórczej. Dziecko odznacza się zrazu fantazją niższego stopnia, którąby nazwać można „fantazyjnością“; o ile prace jego zawierają w sobie coś „odrębnego“, naiwnego, pochodzi to stąd, że w skojarzeniach jego dużo jest luk i niedokładności. Ale jakkolwiek fantazja dziecka nie jest produktywną, twórczą we właściwym słowa znaczeniu, jakkolwiek jej główną cechą jest naśladownictwo czynności starszych, to jednak ma ten proces psychiczny duże znaczenie dla rozwoju dziecka. Pod umiejętnym kierunkiem nauczyciela zamienia się owa fantazyjność dzieci, polegająca też na ożywianiu rzeczy martwych, we właściwą fantazję. Dziecko, które zrazu nie liczy się wcale z rzeczywistością, n. p. w swoich rysunkach, staje się pod wpływem obserwacji coraz bardziej krytycznem i wymagajacem w stosunku do „dzieł“ swej ręki, swego ducha. Z czasem potrafi ocenić krytycznie swe rysunki, ulepianki, wypracowania piśmienne, o ile tylko jego zasób wyobrażeń opiera się na materiale konkretnym, na częstych przeżyciach.

Metoda działania w nauczaniu ma tedy i dla rozwoju fantazji duże znaczenie. Naśladowanie dorosłych, ożywianie rzeczy martwych, zabawy dzieci stanowią przejście do pomysłowości, wynalazczości — słowem do pierwiastkowych objawów produktywnej fantazji.

Z tego cośmy powiedzieli, wynika, że rozwój funkcji poznaw-

czych, jak uwagi, myślenia, fantazji opierać się winien na intensywnych przeżyciach, na ustawicznym działaniu, tworzeniu, na samodzielnej pracy dziecka. Jest to więc najlepszy sposób kształcenia woli, rozwinięcia „jaźni działającej“. Cała organizacja wychowania przeniknięta być winna ową zasadą samodzielnej pracy dziecka, na tej zasadzie budować trzeba programy naukowe, ujaśniać się ona winna w metodach nauczania.

Tak więc wyniki badań psycho-pedagogicznych wykazały wielkie znaczenie działania, zajęć ręcznych, wykazały dodatni wpływ pracy na ogólny rozwój fizyczny i duchowy dziecka. Stwierdzenie tego faktu wywołało ożywiony ruch w kierunku zmiany programów szkolnych i ulepszenia metod nauczania, jako reakcję przeciwko panującemu intelektualizmowi i werbalizmowi, a wszystkie te dążenia reformatorskie zogniskowały się w idei szkoły pracy.

Obok wyników badań psychologicznych inny jeszcze czynnik wywołał poważną krytykę obecnego systemu wychowania. Równocześnie z obserwacjami, dotyczącymi rozwoju duchowego, prowadzono intensywne badania nad stanem zdrowia dzieci w wieku szkolnym, nad ich rozwojem fizycznym. Badania te doprowadziły do wyników wprost zatrważających. Stwierdzono bowiem, że wskutek wadliwego systemu wychowania rozwijają się liczne „choroby szkolne“, jak anemja, krótkowzroczność, tępota słuchu, skrzywienie stosu piersiowego i t. p. Statystyczne dane, zebrane na podstawie zbadania tysięcy dzieci szkolnych, wykazują, że choroby te zwiększają się z roku na rok. Przyczyna tego stanu rzeczy tkwi przewidywaniem w wadliwej metodzie nauczania, skazującej młodzież na bierne spędzanie kilku godzin dziennie w pozycji siedzącej, wymagającej nadmiernego natężania ucha i oka, a zaniedbującej rozwój zmysłu dotyku i ruchu. Konieczną jest więc zmiana obecnego systemu wychowania także i ze względu na racjonalny fizyczny rozwój dziecka w wieku szkolnym.

Po rozpatrzeniu podstaw psychologicznych idei szkoły pracy przejdziemy do omówienia obecnych usiłowań, zmierzających do urzeczywistnienia reformy wychowania.

Podobnie jak w historii rozwoju idei szkoły pracy, tak i we współczesnej literaturze pedagogicznej panuje różnica zdań w ujmowaniu celu zajęć ręcznych w szkole. Pedagog niemiecki Rissmann rozróżnia w obecnym ruchu reformatorskim trzy kierunki¹⁾. Pierwszy z nich stawia, jako cel zajęć ręcznych, nabycie dostatecznej wprawy i zręczności w wykonywaniu przedmiotów użytkowych. Zadanie tego przedmiotu nauki szkolnej polega na osiągnięciu praktycznych, użytecznych korzyści, na przygotowaniu wychowanka do zawodu w dziedzinie przemysłu domowego.

Według poglądów przedstawicieli drugiego kierunku zajęcia ręczne w szkole są tylko środkiem, mającym na celu wykształcenie sprawności ręki, obudzenie zamilowania i ochoty do pracy, wreszcie rozwinięcie zmysłu praktycznego. Idzie tu więc nie o jakiś zawód wychowanka po opuszczeniu szkoły, ale o przygotowanie do życia.

¹⁾ Rissmann. Die Geschichte des Arbeitsunterrichts, Langensalza.

Przedstawiciele trzeciego wreszcie kierunku, nawiązując do poglądów Rousseau'a, ujmują najgłębiej znaczenie pracy fizycznej w programie nauczania. Praca ręczna powinna być uwzględniona jako środek wychowawczy nie tylko ze względów praktycznych, ale przede wszystkim ze względu na dodatni i głęboki wpływ, jaki wywiera na ogólny rozwój dziecka. W zajęciach ręcznych i w ogóle w pracy samodzielnej ujawnia się też i pierwiastek etyczny — poszanowanie pracy własnej i cudzej — co przyczynia się do doskonalenia człowieka, do pogłębiania jego życia moralnego.

Świadomość tego, jak doniosłym czynnikiem wychowawczym są zajęcia ręczne, pobudziła sfery pedagogiczne do podjęcia prób celem realizacji szkoły pracy. Zarówno jednostki prywatne, względnie zrzeszenia nauczycielskie, jak i czynniki rządowe rozpoczęły w ostatnich dziesiątkach lat energiczną akcję w tym kierunku. Takie wybitne indywidualności w świecie pedagogicznym, jak Dr. Cecil Rheddie w Anglii, Demolins we Francji, John Devey w Stanach Zjednoczonych, Dr. Decroly w Belgii, Dr. Herman Lietz w Niemczech i inni tworzą szkoły nowego typu, w których podstawą wychowania jest idea działania i produktywnej pracy dziecka, mająca na celu wyrobienie zręczności i sprawności, uzdolnienie do samodzielnego zdobywania wiedzy, doskonalenie etyczne człowieka.

Szkoły te są doniosłym czynnikiem w rozwoju i postępie systemów edukacji publicznej. Są to ogniska myśli pedagogicznej, promieniejące na otoczenie, pobudzające sfery oficjalne do ulepszeń i reform w szkolnictwie publicznym. Na szerszą skalę podjął jeszcze przed wojną i przeprowadził reformę szkolnictwa elementarnego w duchu szkoły pracy pedagog bawarski G. Kerschensteiner. Jednakowoż na szkołę pracy w jego ujęciu nie godzi się ogół nauczycielstwa niemieckiego.

Niemieccy pedagogowie zabrali się do tej sprawy, jak zwykle, z całą systematycznością i z ogromnym nakładem energii. Urządzili specjalny kongres pedagogiczny w r. 1912 w Lipsku, poświęcony omówieniu zagadnienia szkoły pracy¹⁾. Na kongresie tym stały się dwa poglądy na istotę szkoły pracy. Jeden reprezentował właśnie Dr. Kerschensteiner, drugi zaś prof. lipski Gaudig.

Według Dr. Kerschensteina celem szkoły powszechnej jest przygotowanie pożytecznych obywateli państwa. Ze względu zaś na to, że przeważająca liczba obywateli oddaje się zajęciom fizycznym, pracuje przede wszystkim ręką, zadaniem szkoły elementarnej i uzupełniającej jest kształcenie o charakterze zawodowym. Szkoła powinna uzdolnić wychowanka do wykonywania pracy jak najdoskonalej zarówno w interesie jednostki, jak i w interesie państwa, które stwarza warunki prawnego i kulturalnego życia jednostki.

Ujmując w ten sposób cel szkoły początkowej, żąda K. systematycznej nauki pracy ręcznej w planach naukowych przez cały okres szkoły powszechnej. Obok nauczycieli z wykształceniem semi-

¹⁾ Arbeiten des Bundes für Schulreform. T. IV. Die Arbeitsschule Lipsk 1912.

naryjnym, powinni uczyć nauczyciele specjalnie przygotowani pod względem technicznym — nauczyciele-rękodzielnicy.

Drugi kierunek, saski, którego przedstawicielem jest Dr. Gaudig, ujmuje odmiennie istotę szkoły pracy. Zdaniem jego wychowanie pozytywne obywateli państwa nie może być najważniejszym celem szkoły powszechnej. Występuje on przeciw podporządkowaniu jednostki interesom państwa. Albowiem oprócz sfery życia obywatelskiego, mającego na względzie interes państwa, są jeszcze inne, niemniej ważne dziedziny życia jednostki, jak rodzina, religia, nauka, sztuka. Wszystkie te strony życia jednostki, jakkolwiek się wzajemnie przenikają, mają jednak cechy swoiste. Czynnikiem jednoczącym owe wszystkie objawy życia ludzkiego jest osobowość, wobec czego ostatecznym celem wychowania jest wykształcenie osobowości (Persönlichkeitserziehung). Przygotowanie do przyszłych zawodów nie może być celem szkoły pracy jako ogólnie kształcącej.

Gaudig usuwa fachowość ze szkoły pracy, uwzględnia jednakże pracę ręczną w programie, jednak nie jako osobny przedmiot, ale jako środek metodyczny. Samodzielna praca ręczna dzieci jest tedy wyższą, doskonalszą formą uzmysławiania przy nauce o rzeczach na stopniu elementarnym, a na wyższych przy naukach przyrodniczych, geografii, geometrii i t. p. Ogół nauczycielstwa niemieckiego przychyliła się w stronę tego drugiego poglądu.

Wskutek tych różnorodnych poglądów powstały mętne wyobrażenia o szkole pracy. Najbardziej płytki pogląd polega na mniemaniu, jakoby z chwilą wprowadzenia nauki lepienia, wycinania, strugania, nakleania, wyplatania i t. p. szkoła obecna zamieniła się w szkołę pracy. Takie pojmowanie przyczyniłoby się mogło tylko do upadku szkolnictwa ogólnie kształcącego i byłoby szkodliwe dla rozwoju kultury narodowej.

Dlatego też konieczne jest jasne ujęcie idei szkoły pracy. Jak z nazwy wynika, panuje w niej praca, ale praca zarówno fizyczna jak i psychiczna o charakterze wychowawczym. Jak należy pojmować pracę, jako czynnik wychowawczy i kształcący? Jakie są jej właściwości? Wyobraźmy sobie że uczeń dostaje jakś temat, jakieś zadanie do rozwiązania — każemy mu n. p. coś narysować, ulepić, wyrznąć z drzewa, opracować piśmienie i t. d. Jaki jest przebieg pracy, którą uczeń ma wykonać? Oto w świadomości jego powstaje cel pracy — wyobrażenie o silnym zabarwieniu uczuciowem. Zabarwienie uczuciowe, t. zn. subiektywne przejęcie się danym zadaniem jest konieczne, bo tylko wówczas wyłania się czynnik zainteresowania, który towarzyszyć powinien działaniu. Z chwilą ujęcia celu pracy i zainteresowania się poczyną uczeń zastanawiać się nad przeszkodami, jakie się nasuwać mogą w dążeniu do celu i szuka odpowiednich środków.

Wreszcie następuje wykonanie — przy pomocy wysiłku psychicznego, a względnie i fizycznego cel zostaje osiągnięty. A więc widzimy, że istotną cechą pracy fizycznej, jako czynnika wychowawczego i kształcącego jest czynność psychiczna podczas jej wykonywania. Samo wykonywanie szeregu ruchów, bez ujęcia celu, bez rozważania środków, bez wysiłku duchowego jest czynnością

mechaniczną i nie zawiera momentów kształcących i rozwijających. Taką czynnością mechaniczną, pozbawioną wartości wychowawczych, może być bezmyślne wyplatanie, wycinanie, odrysowywanie z gotowych wzorków, przepisywanie i t. p. Pomyślmy o robotniku fabrycznym, skazanym na pewną jednostajną czynność, n. p. jeśli przez całe życie musi wyrabiać jakąś część przedmiotu. Czyż praca taka wymaga wysiłku duchowego? Czyż nie zamienia się ten człowiek w maszynę, w automat? Natomiast rzemieślnik-artysta, wykonujący jakiś przedmiot, wkłada w swą pracę wiele myśli i uczucia; jeśli kocha swą pracę, wtedy w dziełach jego ręki zaklęty jest duch, wtedy dzieła te mają wartość trwałą. Rzecz jasna, że praca dziecka w szkole, zajęcia ręczne muszą wyzwalać w duszy jego myśl i uczucie, dążenia i pragnienia. Jeśliby bowiem dziecko wykonywało czynności w sposób mechaniczny, nie wzbogacałoby swej duszy, a tylko powtarzało rzeczy znane. Zadaniem zaś pracy jest ciągły rozwój fizyczny i doskonalenie duchowe wychowanka. Szkoła pracy wychować tedy powinna „bóstwo człowiecze in actu“, osobowość zdolną do pracy produktywnej czy to w dziedzinie kultury materialnej, czy też duchowej, zależnie od wrodzonych zdolności wychowanka.

Henryk Rowid.

Zagadnienia etyczne w nauczaniu historii.

Czyli dziejami ludzkości rządzą z nieubłaganą koniecznością, niezłomne, od woli człowieka niezależne prawa, czyli też przejawiać się w nich może wola, zdolna do nieskończonego doskonalenia się po przez walki, starcia i upadki — czyli dzieje należy tylko rozumieć, czy sądzić je wedle miary moralnej naszego sumienia — czy jest w nich zło i dobre, czy tylko konieczne i niezmienne?... Na pytania te odpowiadano rozmaicie. Erazm Majewski, w swej „Nauce o cywilizacji“ twierdzi, „że prawo rządzące życiem narodów jest takim samym prawem natury, jak prawo rządzenia obiegiem ziemi dookoła słońca — nic tu zmienić nie może działanie największych mocarzy, którym się zdaje, że kierują losami i siłami intelektualnymi i fizycznymi mieszkańców swych krain, podczas gdy oni sami są dziełem kompleksu, w którym działają, integralną częścią całości, która stała się bez nich tem, czem jest i która to właśnie ich zrodziła takimi, jakimi są“. Ludwik Gumplowicz, w „Zasadach socjologii“ ostrzega przed nazywaniem „zbrodnią“ gwałtów, spełnianych przez silne ustroje nad słabszemi — „zwykle to, konieczne zjawisko, wynikające z działania ślepych sił przyrody — podobnie jak nie można mianem zbrodni określać trzęsienia ziemi — polityka nie liczy się ze skrupułami sumienia, które mają wartość tylko dla poszczególnych jednostek“. Buckle, w „Historji cywilizacji Anglii“, stwierdza ciągle, nieustanny rozwój umysłowości, nie widzi jednak w dziejach postępu moralnego — ludzkość jest coraz to rozumniejsza, ale wcale nie lepsza.

Wręcz przeciwne stanowisko zajmują filozofowie starożytni, Sokrates i Plato i filozof nowożytny Kant — łączą oni politykę z moralnością. Wedle Kanta najwyższem prawem jest sprawie-

dliwość. W książce swej o „wiecznym pokoju“ pisze on: „polityka nie powinna uczynić kroku nie pokłoniwszy się wpierv moralności. Polityka w połączeniu z moralnością rozcina węzły, których sama rozwiązać nie jest w stanie“. Kant przewiduje, że na podstawie porozumienia się państw pomiędzy sobą powstanie kiedyś związek rządzony przez prawo, który położy kres barbarzyńskim wojnom i trwały pokój zapewni ludzkości. Podobne poglądy spotykamy u naszych pisarzy politycznych, u Modrzewskiego i Staszica, spotykamy u filozofów i wieszczów, którzy w poetycznej formie wypowiadali niejednokrotnie głębokie prawdy życiowe.

W naszych czasach Förster porusza problem etyki w dziejach, w książce swej p. t. „Polityka i sumienie“. „Często w wojnie światowej podnoszone zagadnienie winy, mówi on, to przejaw poczucia moralnej odpowiedzialności“. Förster potępia politykę „egoizmu narodowego“ — odczucie praw i interesów innych, to wedle niego prawdziwie realna polityka. Politycznem jest to, co ma w sobie pierwiastek organizacyjny, społeczny, a nie to, co dzieli, waśni i niszczy. Człowiek nie może mieć podwójnego sumienia — niema dwóch prawd i dwóch etyk — uczciwość, to najważniejszy czynnik w życiu publicznem — stosunki między narodami są też stosunkami dusz ludzkich, w których obowiązują ogólne prawa etyczne. Nigdy żadna moralna inicjatywa nie jest stracona, jej błogosławieństwo, prędzej czy później, przejawia się w życiu jednostki lub narodu, który ją podjął. Zwierzęce walki i namiętności prowadzą narody do upadku i zniszczenia — ratunek przyjdzie z najgłębszych uczuć miłości do ludzi, ze zrozumienia solidarności ich interesów. Kto zdoła w życie wcielić ideę prawa, ten będzie zwycięzcą i organizatorem świata. Nadchodzą czasy zmartwychwstania Chrystusa w duszach ludzkich i wielkie stąd w świecie przemiany.

Historja pojęta wedle przytoczonych powyżej poglądów Majewskiego i Gumpłowicza, będzie grą sił niezmiennych a koniecznych, będzie badała i stwierdzała fakty, na ich podstawie przewidywała mające nadejść zjawiska. Historja z punktu widzenia drugiej kategorii myślicieli, może być „mistrzynią życia“, jak mniemali starożytni, ma w sobie wielkie wartości etyczne, które przy wychowywaniu i kształceniu młodzieży użytkować trzeba.

W czasie wieloletniej praktyki nauczycielskiej, niejednokrotnie przy nauczaniu historii spotykałam się z zagadnieniami etycznymi, nasuwały mi one wiele wątpliwości — nieraz młodzież zwracała się z pytaniami, na które trudno było znaleźć zadawalającą odpowiedź. Tak np., w komplecie kilku zdolnych i pilnych chłopców, w wieku od lat 10-ciu do 12-stu, przy nauce historii polskiej uczniowie żądali zawsze oceny wartości moralnej każdego króla czy bohatera — domagali się natarczywie określenia, czy był dobry czy zły — pogodzić się nie mogli z Bolesławem Chrobrym, którego wszystkie zasługi wydały się im przyćmione faktem, że rozpoczął on panowanie od wypędzenia braci z ziem, przeznaczonych im przez wolę ojcowską. Nie zdołały ich przekonać argumenty, powołujące się na potrzeby i interesy państwa — dzieci obstawały niezłomnie przy przeświadczeniu,

że dobry człowiek dla żadnych względów nie skrzywdzi nigdy brata swojego. Kilkakrotnie zauważyłam ujemny wpływ, jaki wywierała na uczniów historia rzymska, wykładana w klasie drugiej. Dzielili się oni na wrogie, zawzięcie zwalczające się obozy, ćwiczyli w podstępach i gwałtach, zawiązywali tryumwiraty, lubowali w rozbijaniu sprzętów szkolnych i ścinaniu roślin ogrodowych, upatrywali wielkość w potężne siły niszczących i bezlitosnych. Skłoniło mnie to do ograniczenia materiału z dziejów rzymskich na korzyść greckich, które wręcz przeciwne wywoływały wrażenia i uczucia.

Niemale trudności zachodziły w klasie VII-mej, z dojrzałą młodzieżą, przy nauce rewolucji francuskiej. Grozą przejmowały krwawe czyny konwencji, a jednocześnie porywał entuzjazm patriotów, broniących ojczyzny przed obcym najazdem, zwłaszcza w zestawieniu ze współczesnymi wypadkami w Polsce, z niezdolnością naszą do wydobycia z narodu sił, niezbędnych do ratowania ginącej niepodległości. Na tle idealnej postaci i przedziwnej szlachetnej działalności Kościuszki, twardo brzmia słowa Dantona: „Niech Francja będzie wolną, a moje imię może pozostać skalane“... Stawały tu zawile, pełne tragizmu problemy etyczne, które tak głęboko ujął Wiktor Hugo w dziele swem p. t. „Rok 1793“, którym pokrewne występują tylokrotnie u nas pod nazwą „Wallenrodyzmu“.

Podobnych zagadnień niemało dostarcza nauka historii... choćby i wojna współczesna, która mimo ogromu zła i cierpienia, rozbiła kajdany nasze i wielu innych narodów, wyzwoliła wiele sił spętanych, zakresliła szerokie programy, które dopiero przyszłość zdoła może urzeczywistnić — natrafiamy na nie ciągle i rozwiązać ich niepodobna prostolinijną zasadą „bezwzględne imperatywu“. Życie i stosunki ludzkie przedstawiają taką różnorodność powikłań, tyle różnych bodźców oddziaływa na nasze sumienie, że nie zawsze uchwycić można i wybrać drogę właściwą — ścierają się nieraz ze sobą pobudki o różnej sile, pchają w różne kierunki i zdarzyć się może, „że miłosierdzie więcej jest warte od sprawiedliwości“.

Zauważyłam także, że pewne osobistości dziejowe, pewne prądy i wypadki oddziałują dodatnio na młodzież, budzą podziw, kult dla ideału. Należą tu systemy etyczne buddyzmu i chrystjanizmu, życie i czyny Sokratesa, Arystydesa, Waszyngtona, Kościuszki, Garibaldiego i wielu, wielu innych. Nasuwają się tylko niekiedy refleksje, dlaczego ogólne normy postępowania stoją tak często w jaskrawej sprzeczności z wielkimi prawdami, których istnienie stwierdzili oni słowem i czynem — a może prawdy owe, to złudne miraż, od których rzeczywiste życie odbiega daleko?...

Przytoczone powyżej uwagi wykazują fakt niewątpliwy, że nauka historii nasuwa na każdym kroku zagadnienia etyczne, że narzucają się one umysłem młodzieży, domagają od nauczyciela, by zajął wobec nich określone stanowisko — zagadnienia to zawile, niełatwe do rozwiązania...

Na przykładach zaczerpniętych z historii wskazywać można na wiele rzeczy mających wartość etyczną, rzucać do dusz młodocianych ziarna wielu prawd, które niewiadomo jak i kiedy zakiełkują, by stać się dzwignią w ciężkich konfliktach życiowych.

Uczyć można:

1) Poszanowania dla pracy, dla świadomego, dobrowolnie podjętego wysiłku, co tworzy i buduje, którego dziełem jest cała nasza cywilizacja, wszystkie zdobycze ludzkości w dziedzinie materialno-gospodarczej, społecznej i duchowej. Z jej dorobku wszyscy korzystamy, dorzucić też doń winniśmy własną cząsteczkę dla korzyści przyszłych pokoleń. Występuje tu wartość i dostojeństwo pracy, konieczność jej ochrony od sił niszczących, których pełno dokoła w przyrodzie i w ouśzach ludzkich.

2) Poszanowania dla organizacji, potęgującej nieskończenie siły i środki człowieka. Kształcić tu można z myślą społeczną, na podstawie przykładów wykazywać dodatnie strony współdziałania i współczucia, co ułatwiają życie, wyzwalają człowieka z pęt materialnych potrzeb i zależności.

3) Z nauki dziejów wysnuwać można przeświadczenie o wartości, jaką ma solidarność ludzka, postawiona na miejscu konkurencji i walki, przeświadczenie, że istnieje prawo sprawiedliwości, że „złe się mści“, wina pociąga za sobą karę, gwałt odpiera się gwałtem, że „jaką miarą mierzycie, taką wam będzie odmierzono“. Przeświadczenie to, stwierdzone przez liczne przykłady, jakich dostarczają dzieje, może dodatnio oddziaływać na życie i utrwalać pojęcie o wyższym, moralnym porządku świata.

4) Z nauki historii płynąć może kult bohaterstwa we wszystkich jego różnorodnych przejawach — ludziom, którzy wyrosli ponad miarę, życie często kamienie rzucano pod nogi, mają oni jednak w sobie nieprzeparty urok, wywołują w potomnych część i uwielbienie.

5) Płynąć też może świadomość potęgi, jaką dają siły psychiczne, umysłowe i moralne, jak ich odpowiednie użycie stać się może potężnym czynnikiem dziejowym. „Człowieku, gdybyś wiedział jaka twoja władza“ — mówi Mickiewicz.

6) Wskazuje historia niejednokrotnie na znikomość zdobyczy budowanych na krzywdzie, na szczęście jakie daje życie twórcze, poświęcone dobru, na wysiłki podejmowane około urzeczywistnienia ustroju opartego na sprawiedliwości, na utopje, reformy, rewolucje, misje, prace społeczne, kulturalne, oświatowe itp.

7) Uczy o bywaleństwie, które jest warunkiem rozwoju i pomysłności narodów, ochroną lepszą nieraz od fortec i bagnetów.

Możnaby przykłać ów podobnych przytoczyć wiele jeszcze, bo przecież w nieskończenie rozmaitej grze stosunków i przeżyć ludzkich tkwią wszystkie poznaniu naszemu dostępne problemy etyczne.

Mędrcy starożytni, Sokrates i Plato, mniemali, że zło pochodzi z nieświadomości — gdyby ludzie wiedzieli... gdyby poznali dobro... oprzeć by mu się nie byli w stanie...

Życie i doświadczenie wskazuje, że świadomość sama nie wystarczy, że myśl nie zawsze oddziałuje na wolę... ma ona jednak swoje znaczenie.

Tak niską, tak daleką od ideału jest ta przeciętna, codzienna, dokoła nas praktykowana etyka społeczna, że zaniedbywać nie należy niczego, co kształcić ją i podnosić może.

Współczesny filozof francuski Guyau twierdzi, że wiek XX.

dokona odkryć, które w świecie moralnym ważny będą tyle, ile zaważyły odkrycia Newtona i Laplace'a w świecie fizycznym.

Żyjemy jakoby u schyłku cyklu dziejowego¹⁾, w epoce głębokich przemian, w bólu i trudzie wypracowuje się nowa, do wyższych poziomów etycznych dążąca kultura. Trzeba nam się do niej przygotować... Uczmy młodzież, by była jej współtwórcą i współpracownikiem. Niech ma świadomość czasów i zagadnień, wśród których żyje, niech obcem jej nie będzie nic, co kiedykolwiek, w przeszłości lub teraźniejszości było przejawem sumienia moralnego w życiu indywidualnym czy zbiorowym. A może szala, na której waży się zło i dobro w dziejach ludzkości. Na tę ostatnią kiedyś przechyli się stronę?

Helena Witkowska.

Państwowe Kursy Nauczycielskie w Krakowie.

Z początkiem b. r. szkół. upaństwowiło Ministerstwo W. R. i O. P. istniejące w Krakowie odr. 1918/19 Kursy Ped., nadając im nazwę „Państwowych Kursów Nauczycielskich“. W ten sposób powstaje nowy typ zakładu naukowego, mający na celu kształcenie nauczycieli szkół powszechnych. Według panującej opinii w sferach warszawskich władz szkolnych zakład ten w najbliższej przyszłości otrzyma nazwę „Pedagogjum“, w którym kształcić się będzie młodzież po skończeniu szkoły średniej i przygotowywać teoretycznie i praktycznie do zawodu nauczycielskiego.

W ruchu umysłowym nauczycielstwa szkół powszechnych w krajach zachodnich wylania się bardzo silny prąd, zmierzający do zrównania stanowiska społecznego nauczycieli z pracownikami innych zawodów inteligentnych. W tym celu stawiają sfery nauczycielskie żądanie, by każdy przyszedły nauczyciel szkoły powszechnej otrzymywał wykształcenie ogólne w szkole średniej, poczem nastąpić winno kształcenie zawodowe w specjalnych zakładach o charakterze szkoły wyższej.

Postulat ten wchodzi już dzisiaj w sferę urzeczywistnienia. Rządy niektórych państw normują w drodze ustawodawczej kształcenie nauczycieli szkół powszechnych właśnie w duchu wspomnianych tu postulatów. Istniejące seminarja nauczycielskie przekształcają na szkoły średnie ogólnie kształcące, a obok nich tworzą dwu lub trzechletnie studia pedagogiczne. Ustala się też coraz powszechniej nazwa tych zakładów: akademja nauczycielska albo wyższa szkoła pedagogiczna.

Nauczycielstwo polskie zmierza od szeregu lat do reformy studjów seminaryjnych w tej myśli, że jest to sprawa pierwszorzędno znaczenia dla podniesienia kultury i cywilizacji ogółu społeczeństwa. Nauczycielstwo musi obecnie wychować nowe pokolenie budowniczych potężnego i oświeconego Państwa Polskiego. Zadanie to spełnić potrafią ludzie, którzy sami osiągnęli

¹⁾ Pojęcie cykliów takich występuje w nauce filozofa włoskiego Vico.

wysoki poziom kultury estetycznej, intelektualnej i moralnej. Przyszły wychowawca musi nadto zdobyć głębszą kulturę pedagogiczną. Realizacja tego celu zależy od rozszerzenia okresu studiów przyszłego nauczyciela, powtórę od oparcia studiów pedagogicznych na wykształceniu, jakie daje zorganizowana w duchu nowoczesnych wymagań szkoła średnia ogólnie kształcąca. Studja zawodowe przyszłego nauczyciela rozpocząć się tedy powinny dopiero po skończeniu szkoły średniej.

Ministerstwo Oświaty, powołując obecnie do życia obok seminarjów nauczycielskich „Państw. Kursy Nauczycielskie“, pragnie pozyskać jak najliczniejsze szeregi nauczycieli z pośród młodzieży, kończącej szkoły średnie jakiegokolwiek typu. To jest cel praktyczny, wywołany potrzebą obecnej doby. Obok tego celu natury praktycznej tkwi w organizowaniu nowego typu zakładów myśl głębsza, sięgająca w przyszłość — idea ogólnej reformy studiów nauczycielskich i wykształcenia zastępów nauczycieli, zdolnych do dźwignięcia powszechnej kultury narodowej na najwyższy poziom.

W statucie „Państw. Kursów Nauczycielskich“, który poniżej zamieszczamy, daje Ministerstwo Oświaty możność rozwinięcia tego zakładu tak, że może się stać ważnym ośrodkiem kultury pedagogicznej w zakresie szkolnictwa powszechnego. Zakład ten może się rozwinąć w Akademię nauczycielską, gdzieby nietylko kandydaci nauczycielscy, ale i nauczyciele czynni mieli sposobność pogłębiania swej wiedzy i doskonalenia się w swym zawodzie. W myśl tego statutu bowiem można zorganizować w ramach „Państw. Kursów Nauczycielskich“ dwuletnie pedagogium dla uczniów szkół średnich, siedmioklasową wzorową szkołę ćwiczeń, jako szkołę doświadczalną, kursy specjalne dla nauczycieli czynnych, gdzie będą się mogli kształcić nauczyciele w obranej grupie przedmiotów ze szczególnem uwzględnieniem trzech ostatnich klas szkoły powszechnej. Akademia nauczycielska winna być wyposażoną w odpowiednie laboratoria, w szczególności w pracownię psycho-pedagogiczną i w bibliotekę pedagogiczną. Placówkę taką trzeba koniecznie stworzyć w interesie rozwoju szkolnictwa powszechnego w jak najkrótszym czasie. Początek zrobiony, chodzi obecnie o rozwinięcie rozpoczętego dzieła.

Dla zapoznania Czytelników z organizacją „Państw. Kursów Nauczycielskich“ podajemy ich statut, wydany przez Ministerstwo Oświaty.

I. Nazwa, cel i organizacja kursów.

§ 1. Celem przysposobienia do zawodu nauczycielskiego tej części młodzieży kończącej szkoły średnie ogólnie kształcące, która pragnie poświęcić się pracy nauczycielskiej w szkołach powszechnych, Ministerstwo tworzy Państwowe Kursy Nauczycielskie.

§ 2. Kursy mogą być zakładami koedukacyjnymi.

§ 3. Nauka na kursach trwa rok i ma charakter zawodowy.

§ 4. Przy kursach mogą być organizowane specjalne kursy dla dalszego kształcenia nauczycieli czynnych.

§ 5. Przy kursach istnieje w zasadzie szkoła ćwiczeń.

§ 6. Nauka na kursach i w szkole ćwiczeń jest bezpłatna.

§ 7. Liczba uczniów na poszczególnych kursach nie może przekraczać 40, a w poszczególnych klasach szkoły ćwiczeń 30.

§ 8. Kursy mogą być organizowane bądź przy seminarjach nauczycielskich, bądź też jako zakłady samodzielne pod kierownictwem osobnego dyrektora.

§ 9. Dyrektor i nauczyciele winni mieć kwalifikacje przepisane dla seminarjów nauczycielskich, a ich mianowanie odbywa się w trybie dla seminarjów ustanowionym.

§ 10. Dyrektor i nauczyciele stanowią Radę pedagogiczną zakładu.

II. Uczniowie.

§ 11. Kandydaci(cki), mający zamiar uczęszczać na kursy, winni przedłożyć oprócz świadectw szkolnych i metryki, świadectwo zdrowia, stwierdzające ich uzdolnienie fizyczne do pełnienia obowiązków nauczycielskich, oraz w razie dłuższej niż półroczna przerwy, pomiedzy chwilą opuszczenia szkoły, a chwilą złożenia podania na kursy nauczycielskie, zaświadczenie dwu wiarygodnych osób o zachowaniu się kandydata(cki) w tym czasie.

§ 11. Od kandydatów(tek), wstępujących na kurs wymaga się ukończenia 18 roku życia, oraz świadectwa z ukończenia szkoły średniej ogólnie kształcącej, przyczem pierwszeństwo w przyjęciu mają kandydaci(cki) z egzaminem dojrzałości.

§ 13. Uczniowie kursów mogą otrzymywać stypendja z fundusów państwowych. Korzystający z tych stypendjów obowiązani będą do służby nauczycielskiej w publicznym szkolnictwie conajmniej przez dwa lata. Uczniowie, którzy przed ukończeniem nauki opuszczą zakład dobrowolnie lub opuszczą służbę naucz. przed spełnieniem zobowiązania, winni zwrócić na rzecz Skarbu Państwa w całości kwotę pobraną tytułem stypendjum.

III. Program nauki.

§ 14. W zakres programu na kursach wchodzi następujące przedmioty:

Nauka o Polsce współczesnej i nauka obywatelska, psychologia i logika, pedagogika, historia wychowania, organizacja szkolnictwa i ustawodawstwo szkolne, higiena szkolna, dydaktyka i metodyka przedmiotów i zajęć w szkole powszechnej, wraz z ćwiczeniami praktycznymi, rysunek, roboty ręczne. śpiew, ćwiczenia cielesne.

Na kursach mogą być wprowadzone przedmioty dodatkowe za zezwoleniem Ministerstwa.

§ 15. W szkole ćwiczeń obowiązuje program szkoły powszechnej. Zmiany mogą być wprowadzone za zezwoleniem Ministerstwa.

§ 16. Rok szkolny na kursach dzieli się na dwa semestry.

§ 17. Plan naukowy opracowuje Rada pedagogiczna kursów, zatwierdza Ministerstwo.

Liczba godzin zajęć młodzieży nie może przekraczać 36 tygodniowo.

IV. O egzaminach nauczycielskich i uprawnieniu uczniów, kończących kursy.

§ 18. Po ukończeniu nauki składa kandydat egzamin i otrzymuje świadectwo z ukończenia kursu, równorzędne ze świadectwem dojrzałości w seminarjum nauczycielskiem.

§ 19. Program i tok egzaminu określa regulamin seminarjalnych egzaminów dojrzałości.

V. O kursach dwuletnich dla młodzieży z przygotowaniem w zakresie 6 klas szkoły średniej ogólnie kształcącej.

§ 20. Celem przygotowania do zawodu nauczycielskiego młodzieży z wykształceniem w zakresie 6 klas szkoły średniej mogą być tworzone na kursach klasy z nauką dwuletnią, przyczem rok pierwszy będzie poświęcony przedewszystkiem uzupełnieniu i pogłębieniu wykształcenia ogólnego kandydata.

§ 21. Do kursów dwuletnich stosują się przepisy zawarte w paragrafach poprzednich z następującymi zmianami:

a) Wstępujący na kurs dwuletni winni się wykazać świadectwem z ukończenia VI klasy szkoły średniej, oraz dowodem, że w roku kalendarzowym, w którymfi się zapisują, ukończą 17 rok życia.

Kandydaci(cki), którzy się nie mogą wykazać świadectwem ukończonej VI kl. szkoły średniej, mogą być przyjęci na kurs dwuletni na podstawie egzaminu. Wymagania przy egzaminie podane będą w osobnem rozporządzeniu.

b) W zakres programu nauki w pierwszym roku kursu dwuletniego wchodzi następujące przedmioty: religja, język polski i literatura, historia, geografia, nauki przyrodnicze, psychologia i logika, matematyka, rysunek, roboty ręczne, ćwiczenia cielesne.

Drugi rok kursu dwuletniego obejmuje przedmioty nauki kursu jednorocznego. Konieczne zmiany zatwierdza Ministerstwo na wniosek Rady Pedagogicznej kursów.

W Warszawie, dnia 16 września 1920.

Wł. Radwan m. p.

Minister: w z. Z. Gąsiorowski.

Naczelnik Wydziału seminarjów naucz.

O potrzebie wprowadzenia nauk społecznych do polskiego szkolnictwa.

Na każdym kroku spotykamy się z brakiem wyższej u nas kultury społecznej, na każdym kroku rażą jaskrawe wykroczenia i nadużycia jednostek przeciw społeczności, lekceważenie zbiorowego mienia, zbiorowych spraw i zadań. Przejawia się to przy obsadzaniu tak licznych teraz w Polsce urzędów i stanowisk, przy rozdzielaniu wszelkich wartości, przejawia w lekkomyślnem szafowaniu a nawet marnotrawieniu dobra publicznego, w obojętnem pomijaniu wielu zagadnień pierwszorzędnej wagi.

Długoletnia wojna, łącznie z twardą walką o byt, wśród przekształcających się gwałtownie stosunków, orgie spekulacji i łatwość budowania fortun indywidualnych kosztem krzywdzonej i bezradnej gromady, stępiły wiele subtelniejszych uczuć, wywołały przeławy wielu brutalnych egoizmów. W chwili obecnej, kiedy z ukończeniem wojny na pierwszy plan wysuwają się zagadnienia gospodarcze i oświatowe, kiedy z wzmoczoną energią przystąpić mamy do organizowania życia wewnętrznego, na sprawę kultury społecznej baczną zwrócić należy uwagę.

W nader złożonym splocie współczesnych stosunków nie wystarczą wysiłki indywidualne, o ile zespół nie stoi na wysokości zadania — wszyscy zarówno, gromadnie musimy brać udział w budowaniu nowego życia, które dookoła nas tworzy się i rozwija. Z żywiołową wprost siłą powstają związki, zrzeszenia, kooperatywy, wszelakiego rodzaju organizacje, potęgujące nieskończenie energję zbiorową. Państwa w poczuciu swych obowiązków społecznych powołują do życia Ministerstwa opieki społecznej, dla niesienia pomocy tym wszystkim, którzy sami w twardej walce o byt poradzić sobie nie mogą. Dzieje współczesne stoją pod znakiem uspołecznienia przeróżnych dziedzin życia i pracy, a jednocześnie kielkuje przeświadczenie, że przemiany te wydadzą dodatnie wyniki o tyle tylko, o ile równoległe rozwijać się będzie odpowiednia kultura duszy ludzkiej, bez której nie ostoi się ani udoskonali żadna zbiorowa organizacja, Uspołecznienie człowieka, tłumienie wybujałych egoizmów na korzyść z myślu altruistycznego, przygotowanie młodego pokolenia do życia w nowych formach i stosunkach, to jedno z ważniejszych zadań, jakie spełnić dziś winni wychowawcy i nauczyciele.

Pierwszorzędnym czynnikiem uspołeczniającym młodzież jest żywy przykład, osobista wartość wychowawców i nauczycieli, wytworzona przez nich atmosfera, w której lepsze pierwiastki natury ludzkiej mogą się swobodnie rozwijać. Oddziaływać należy w pierwszej mierze na uczuciową stronę wychowanków, ale i czynnika intelektualnego w zupełności nie można pomijać. Zrozumienie wielu zjawisk, świadomość praw rządzących życiem zbiorowym, służyć winny do orjentowania się w jego labiryncie. Ież złego dzieje się przez nieświadomość, przez brak zrozumienia wielu prawd najprostszych. Szkoła i programy szkolne nie mogą być obojętne na potrzeby życia, wprowadzić do nich należy nauki i społeczne. Nauki te, badające przejawy życia zbiorowego, rozwinęły się, różniczkowały i rozrosły niepomierne w ciągu ostatnich lat kilkudziesięciu. Należą tu socjologia, historia doktryn ekonomicznych i społecznych, ekonomja społeczna i polityczna, demografja, statystyka itp. Mają one wybitnych przedstawicieli swych i badaczy, mają specjalne szkoły i katedry uniwersyteckie, własne czasopisma — z dzieł im poświęconych utworzyłyby dziś można całe biblioteki. Młodzież interesuje się żywo naukami temi, ściśle związanymi z życiem — ich brak w szkole zastąpić usiłuje przez zakładanie koleż samokształcenia, przez czytanie książek, uczęszczanie na wykłady uniwersytetów ludowych i powszechnych.

Pożądanem jest, by nauki społeczne zajęły w szkolnictwie należne im miejsce, by podwaliny ich dawali mądrzy i światli nauczy-

ciele, by jednocześnie z wiedzą do serc i umysłów płynęła kultura społeczna, poczucie związku i solidarności spraw, łączących ze sobą obywateli w narodzie, a narody w ludzkości.

Szkola dawna po za mury swe usuwała wszystko, cokolwiek tchnęło aktualnością i współczesnością, ze względu na spokój duchowy młodzieży, ewentualnie zająć mogące rozdźwięki, na trudność utrzymania naukowego obiektywizmu wobec ścierających się w życiu prądów i kierunków. W szkole dzisiejszej przeważa przeświadczenie, że naukę z życiem najściślej związać należy. Usuwa ono zasadnicze zarzuty przeciwko naukom społecznym, idzie tylko o to, gdzie je rozmieścić w przeładowanych już planach szkolnych? Nowoczesna pedagogia sprzeciwia się wprowadzaniu do poszczególnych klas zbyt wielu przedmiotów, co pociąga za sobą powierzchowne ich ujmowanie — lepiej uczyć mniej przedmiotów, a interpretować je głębiej i gruntowniej. Trudność ta da się usunąć przez włączenie elementów wiedzy społecznej do wprowadzonej obecnie do szkół „Nauki o Polsce współczesnej”. Pomieści je w sobie nowa ta nauka, która stać się może nie tylko syntezą geografii i historii, ale także podwaliną wiedzy społecznej i obywatelskiej. Rozdziałom o ludności i gospodarstwie Polski dać można tło ogólne, teoretyczne, ilustrując je przez konkretne zjawiska, brane ze swojskich przeżyć i stosunków. Podobnie nauka obywatelska związać się da z rozdziałem o urządzeniach państwowych.

Nauka o Polsce współczesnej stać się może jednym z ważniejszych czynników wykształcenia naszej młodzieży, może w szkolnictwie naszym wybitną odegrać rolę. Życie współczesne stanowi całokształt zjawisk ściśle ze sobą związanych i wzajem na siebie oddziałujących — rozdzielić ich niepodobna. Czynniki gospodarczo społeczny występować tu musi obok polityczno-obywatelskiego, kultura materialna obok duchowej.

Do współpracy nad nauką tą, do obmyślenia jej planów, metod i środków pomocniczych powołani są dzisiaj nauczyciele polscy — będzie ona dziełem zbiorowych doświadczeń, które utworzą ją i ukształtują. Aby jednak spełnić mogła skutecznie swoje zadanie, unikać musi form skryształizowanych, musi być coraz to inną, zmienną i twórczą, jak to życie współczesne, które usiłuje uchwycić i zrozumieć.

Helena Witkowska.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa.

(Sprawozdanie z III-go Wakacyjnego Kursu Uniw. w Zakopanem).

Zarząd Główny Związku P. N. S. P. powołał znowu do życia instytucję naukową, która okazała dużą żywotność w czasach przedwojennych. Podczas tegorocznych ferij urządzonej został w Zakopanem III ci W. K. U. Dwa pierwsze odbyły się w latach 1913 i 1914. Obecny trwał od 26 lipca do 27 sierpnia br., a więc prawie 5 tygodni.

Instytucja Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich ma nadzwyczaj doniosłe znaczenie w życiu umysłowym nauczycielstwa. Wychojąc z założenia, że zadaniem organizacji nauczycielskiej, jest nietylko samopomoc w dziedzinie materialnej, zdobywanie słusznych praw dla członków, ale także samopomoc w dziedzinie duchowej, Zarząd Główny Związku występuje z inicjatywą i spieszy z pomocą nauczycielstwu w jego usiłowaniach nad dalszym kształceniem. Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie, jako instytucja stała, mają na celu zaznajomienie nauczycielstwa sposobem syntetycznym z najnowszymi wynikami w dziedzinie różnych gałęzi wiedzy, ze szczególnem uwzględnieniem pedagogiki i jej zastosowań praktycznych. Zadaniem ich jest dać uczestnikom wskazówki do samodzielnego kształcenia się, do pracy rozumnej z zachowaniem zasad ekonomji, a co najważniejsze wzajemne poznanie i zespolenie duchowe nauczycielstwa, które do niedawna pracowało w tak odmiennych warunkach.

Urządzenie kursu tegorocznego połączone było z dużemi trudnościami. Zdawało się początkowo, że nasuną się przeszkody nie do przewyciężenia. Znana drożyzna w Zakopanem, brak mieszkań, najazd sfer paskarskich na ten przepiękny zakątek tatrzański, a wreszcie groźna sytuacja, w jakiej się znalazło państwo nasze w lipcu b. r. — oto okoliczności, wśród których zabraliśmy się do pracy. Do końca czerwca zgłosiło się na kurs przeszło 400 nauczycieli (lek). Przyjęcie uzyskało 120, w tem około 42% nauczycieli. Ale wobec niebezpieczeństwa jakie wywołał najazd wroga na ziemię polskie, nauczyciele poszli do szeregów, a w ich miejsce przyjęte zostały nauczycielki, które też stanowiły główne audytorjum tegorocznych kursów. Ogółem było uczestników 118 (102 nauczycielek 16 nauczycieli). Wszyscy uczestnicy posiadali pełne kwalifikacje nauczycielskie. Między słuchaczkami były nietylko nauczycielki szkół powszechnych, ale i średnich. W czasie najkrytyczniejszym, kiedy wróg stał u bram stolicy, wyjechało kilkanaście osób z okolicy Warszawy, do końca jednak dotrwało 86 uczestników. Na kurs przybyło nauczycielstwo z 44 powiatów b. Królestwa i z Małopolski, ale niestety Wielkopolska (województwo poznańskie i pomorskie) nie nadesłała ani jednego nauczyciela. Tak było i przed wojną.

Wówczas kiedy koledzy, pracujący w dwu zaborach poznawali się wzajemnie przy wspólnej pracy nauczycielskiej, kiedy przygotowywali fundament pod gmach przyszłej jednolitej szkoły polskiej w wolnej Ojczyźnie, nie mieli w swem gronie przedstawicieli trzeciego zaboru. W czasach niewoli było to zjawisko zrozumiałe, ale dziś jest to bądź co bądź fakt dziwny i dla rozwoju jednolitej szkoły polskiej, dla pedagogiki narodowej wcale niepożądany.

Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem urządzony był w porozumieniu z Ministerstwem W. R. i O. P., które też udzieliło swego poparcia i subwencji. Dzięki temu doszedł kurs do skutku, ponieważ w dzisiejszych warunkach nauczycielstwo samo nie byłoby w stanie pokryć tak poważnych wydatków. Ministerstwo Oświaty, udzielając subwencji, pozostawiło jednak Zarządowi W. K. U. zupełną swobodę zarówno w ułożeniu programu, jak i w doborze prelegentów; w ten sposób wyraziła najwyższa władza szkolna pełne zaufa-

nie, że organizacja postawi kurs na wysokim poziomie naukowym. Program kursu tegorocznego obejmował dwa działy: 1) filozoficzno-pedagogiczny, 2) przyrodniczo-geograficzny.

Z działu pierwszego zgodnie z zapowiedzianym programem odbyły się następujące wykłady: Zagadnienia etyki a szkolnictwo (Prof. uniw. Dr Władysław Heinrich), Z filozofii wychowania (Dr Marjan Odrzywolski), Historia wychowania w Polsce na tle rozwoju pedagogiki powszechnej (Prof. un. Dr Stanisław Kot), Zagadnienie inteligencji (Dr Odrzywolski), Najważniejsze prądy pedagogiczne doby obecnej (Dr Henryk Rowid).

W dziale drugim chodziło o możliwie wszechstronne poznanie Tatr, wogóle Podhala na tle żywej ilustracji. Zarząd W. K. U. po porozumieniu się z prelegentami przygotował następujący program tego działu: Całość ziem polskich i granice Polski — Krajobraz podhalański — O powstaniu Tatr — Roslinność Tatr — Fauna tatrzańska — O klimacie Zakopanego — Z dziedziny kultury Podhala, — O ochronie Tatr — O sztuce ludowej na Podhalu.

Program ten, tworzący organiczną całość, nie został w zupełności wyczerpany z powodu znanych wypadków politycznych. Niektórzy z prelegentów nie zdołali przybyć z Warszawy (prof. Skoczylas), inni zajęci byli w Komitecie Obrony Państwa lub pełnili służbę wojskową. Z działu drugiego odbyły się wykłady: prof. A. Sujkowskiego „Całość ziem polskich i granice Polski“, prof. Uniw. Ludomira Sawickiego „Krajobraz podhalański, prof. Walerego Goetla „O powstaniu Tatr“, prof. K. Steckiego, „Z ekologii i geografii roślin“, prof. B. Wigilewa „O klimacie Zakopanego“ i „O urządzeniu stacji meteorologicznej“, prof. J. Gw. Pawlikowskiego „O ochronie przyrody ze szczególnem uwzględnieniem Tatr“.

Oprócz tego odbyły się wykłady prof. Dra Wł. Semkowicza, „Rzut oka na dzieje ustroju Polski niepodległej“.

Z wykładami połączone były konferencje, obrazy świetlne i wycieczki naukowe. w szczególności ożywiona toczyła się dyskusja po wykładach „Z filozofii wychowania“ Dra Odrzywolskiego. Również trzy dwugodzinne konferencje odbyły się na podstawie wykładów Dra Rowida. Przedmiotem tych konferencji były następujące tematy: Samorząd szkolny — Metoda nauczania w pierwszym roku — Nauka rzeczy ojczystych — Wolne ćwiczenia piśmienne. Poziom dyskusji i rzeczowe traktowanie tematu były dowodem gruntownego przygotowania uczestników i żywego zainteresowania się poruszonemi zagadnieniami.

W związku z wykładami działu II go odbyły się wycieczki naukowe pod kierunkiem prof. Sawickiego na Nosal i do doliny Olczyńskiej (poznanie krajobrazu), pod kierunkiem prof. Goetla do Strażyskiej doliny i na Sarnie Skalki (wycieczka geologiczna), pod kierunkiem prof. Steckiego na Czerwone Wierchy i na Giewont. (Wycieczka botaniczna). Wykłady prof. Steckiego były ilustrowane obrazami świetlnymi. Oprócz tego odbyło się kilka wycieczek krajoznawczych pod kierunkiem pp. Steckiego, Rowida i Malickiego: 1) do doliny Strażyskiej i na wielką Rówień pod Giewontem, 2) na Kalatówki, drogą nad Regłami do doliny Białego, 3) do Czarnego

Stawu pod Kościelcem, 4) do doliny Kościeliskiej, trzydniowa wycieczka do Morskiego Oka przez Zawrat i na Świnicę. W wycieczkach uczestniczyło przeciętnie 60 do 70 osób.

Wykłady odbywały się w pięknej sali "Sokoła" zakopiańskiego tyko w godzinach przedpołudniowych od 9—1. Ogółem godzin wykładowych było 81. Popołudnia przeznaczona były na wycieczki.

Przeciętna liczba osób na wykładach wynosiła 82.

Większość uczestników kursu znalazła umieszczenie w bursie szkoły zawodowej, tudzież w szkole powszechnej. Z umieszczenia tego korzystało ogółem 78 osób. Sekretariat kursów, tudzież administrację, prowadził nader sprężysto i sumiennie p. Roman Sowa. Współpracowniczką w sekretarjacie była p. Anna Dobrowolska. W czasie trwania kursu była wspólna kuchnia dla uczestników. Sprawy aprowizacyjne powierzył Zarząd Główny p. Władysławowi Sience.

Uczestnicy kursu zwolnieni byli od opłaty taksy klimatycznej, wynoszącej 175 Mp. przez cały czas pobytu w Zakopanem. Wogóle podkreślić należy życzliwe stanowisko i poparcie, jakim się cieszą u miejscowych czynników Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie, przyczyniające się do wzmożenia tętna życia umysłowego w letniej stolicy Polski, która oby jaknajrychlej — teraz już w wolnej Rzpltej — odzyskała swą fizjonomję z czasów przedwojennych.

Wiele pomocy i cennych rad w czasie organizowania kursów tegorocznych, w szczególności przy układaniu programu wykładów udzielił zarządowi b. minister oświaty p. Ksawery Prauss przebywający stale w Zakopanem.

Wykłady skończyły się 21 sierpnia, w następnych dniach odbyły się jeszcze wycieczki do Morskiego Oka i na Świnicę. Po skończonych wykładach pożegnał zebranych uczestników kierownik W. K. U. p. Rowid, dziękując imieniem Zarządu prelegentom za poniesione trudy w tak ciężkich warunkach. Imieniem uczestników kursu przemówiła p. A. Harniszowa, wyrażając pełne uznanie Zarządowi, który nie szczędził pracy około zorganizowania tak pożytecznej instytucji dla nauczycielstwa, jaką są Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie.

Pomimo dość znacznej liczby godzin zajęcia, pomimo intensywnej pracy, jaką stwierdzić można było u ogółu uczestników, którzy i poza godzinami wykładowymi wiele czasu poświęćali omawianym zagadnieniom, nie znać było wcale zmęczenia przez cały czas trwania kursu. Owszem wszyscy czuli, że po całorocznej wyężdżającej pracy szkolnej takie właśnie wakacje dają wytchnienie, wzmacniają siły. Na stan ten wpływa przedewszystkiem idealne środowisko. Spędzenie kilku tygodni wśród czarownej przyrody tatrzańskiej, bliższe z nią zetknięcie się podczas wycieczek, połączenie nauki z życiem samem, z przyrodą wzmacnia zdrowie i wzbogaca ducha nowemi i pięknemi wrażeniami. W ten sposób wraca nauczycielstwo do pracy po wakacjach z nowym zasobem sił duchowych dla dobra szkoły i dzieci.

Zarząd W. K. U. projektuje urządzenie dwu kursów w czasie następnych wakacyj; jeden odbędzie się w Zakopanem, a drugi na Pomorzu.

RECENZJE.

Dr. Ludwik Jaxa Bykowski: „Zasady pedagogiki doświadczalnej ze szczególnem uwzględnieniem szkoły polskiej”. Brosz. str. 115, powszechnie wykłady uniwersyteckie wygłoszone we Lwowie w roku 1917, Lwów—Warszawa, Książnica T wa nauczycieli szkół wyższych, 1920.

Pedagogika doświadczalna rozwinęła się w ostatnich latach kilkunastu do tak obszernych rozmiarów że zapoznanie czytelników z całością tej wiedzy wymagałoby kilku tomów. Podobnej książki brak jeszcze w literaturze polskiej. Wobec tego faktu nieamłą korzyść przynieść może broszura Dra Bykowskiego, który wyłożył w niej ważniejsze badania i wyniki pedagogiki doświadczalnej, nie pomijając i metod. Rzecz ta daje dobre pojęcie o pedagogii i o możliwości jej zastosowań i niewątpliwie wzbudzić może zainteresowanie w czytelniku, stawiającym pierwsze kroki w tej nowej dziedzinie, pozwoli mu się zorientować w mnogości zagadnień i wzbudzi chęć do dalszych studiów. Pomimo swych skromnych rozmiarów broszura zawiera niektóre wskazówki bibliograficzne.

Po wstępie ogólnym i metodologicznym, autor omawia sprawy związane z rozwojem fizycznym, z pobudliwością zmysłów, z pamięcią, wyobraźnią, uwagą, zmysłem krytycznym, inteligencją, znużeniem umysłowem w szkole, przechodzi do kształcenia charakteru, uczuć, woli, do techniki i ekonomji pracy umysłowej, do poznania indywidualności uczniów. Na zakończenie podaje krótki rys historyczny pedagogii i rozwija swe poglądy na wychowanie i problemat społeczny.

Dr. I. Ioteyko.

Dr. med. St. Kopczyński: „Co mówią cyfry w sprawie przeciążenia młodzieży w szkołach”.

W rozprawie pod powyższym tytułem, opartej na wynikach badań lekarzy szkolnych, wykazuje autor stan przeciążenia młodzieży w szkole i przeciążeniu temu przypisuje rozpaczliwy stan fizyczny młodzieży szkolnej zwłaszcza żeńskiej. Zamknięcie i unieruchomienie młodzieży przez szereg godzin w niehigienicznie utrzymanych klasach, a następnie unieruchomienie jej przez kilka godzin nad lekcjami w domu powoduje cały szereg objawów chorobowych, stwarza nadzwyczaj podatne podłoże do gruźlicy i grozi zwyrodnieniem dorastających pokoleń. Z zestawień cyfrowych wynika, że dziewczęta w klasach IV i VII znacznie więcej poświęcają czasu na przygotowanie lekcyj, a w klasie VIII 51, 2% pracuje poza szkołą 5—6 godzin dziennie, czyli wraz z godzinami szkolnymi 12 g. dziennie, tego organizm dziewczęcy wytrzymać nie może. Klasa IV przypada m niej więcej na okres dojrzewania młodzieży, gdy wydajność umysłowa w tym wieku maleje, a nadmierny wysiłek umysłowy może wpłynąć na zakłócenie całego ustroju.

Szereg czynników różnolitej natury wpływa na przeciążenie młodzieży. Do głównych przyczyn zalicza autor: a) przeładowanie programów szkolnych (program ministerjalny częściowo złu zaradza, b) wygórowane wymagania nauczyciela w zakresie swego przedmiotu, c) nadmierna liczba godzin w programach szkolnych (głównie 6-ta godzina nie powinna być tolerowana, d) zbyt dużo dni świątecznych i zbyt długie wakacje (powinny trwać od 15 czerwca do 16 sierpnia),

e) brak wykwalifikowanych nauczycieli, f) przepełnienie klas, i z tego powodu urządzanie zamaskowanych egzaminów pod postacią repetycji, g) brak pomocy szkolnych, odpowiednich lokatów i ławek. Do czynników domowych, będących też źródłem złego zalicza autor nieumiejętny rozkład dnia roboczego i nieodpowiednie warunki pracy. Usuwanie wszystkich wyżej wymienionych braków, ułatwianie młodzieży niezamóżnej wykonywania zadań domowych w możliwie lepszych warunkach przez dostarczanie jej specjalnych pomieszczeń (izb szkolnych, świetlic), a przede wszystkim postawienie wychowania fizycznego na należytej stopie, przyznając mu równouprawnienie z wychowaniem umysłowym w szkole — oto wytyczne dla reformatorów wychowania młodych pokoleń w wolnej i niepodległej Polsce.

Wtedy dzisiejsza szkoła „siedzenia” przemieni się w idealną szkołę „pracy”.
J. S.

Krasnowolski An. „Najpospolitsze błędy językowe zdarzające się w mowie i piśmie polskim”. Wyd. IV. M. Arct w Warszawie 1920.

Błędy omawiane w tej książce są istotnie najczęściej spotykane, albowiem zebrane zostały wespół wśród warstw średnio wykształconych lub też z książek i gazet czyli tam, gdzie roszczą sobie pretensje do znajomości języka. Z tego względu książka ta każdemu może oddać wielkie usługi.

Nowakowska M. i Jaroszyńska H. „Zbiór opowiadań z dziejów ojczystych” dla użytku niższych klas szkół średnich i szkół powszechnych. Wyd. III, uzupełnione. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.

Jest to zbiór pogadanek historycznych, których celem jest podanie dzieciom nie tylko wiadomości historycznych, lecz i wyrabianie ich charakteru. Treścią pogadanek są wybitniejsze momenty dziejów Polski, ułożone w porządku chronologicznym. Książka w wydaniach poprzednich polecona została do użytku szkolnego i zdobyła już sobie wielką ilość zwolenników.

Nalkowska A. „Geografia Polski”, z 64 rysunk. Wyd. VII. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1920.

Znany i powszechnie zastosowany w szkolnictwie naszym podręcznik geografji Polski w nowem wydaniu został zmieniony i uzupełniony, stosownie do nowych granic i nowych warunków politycznych, w jakich dzisiaj Polska się znajduje.

Nowakowska M. „Geografia historyczna Polski” z 88 ryc. Wyd. M. Arcta. Warszawa 1920.

Pierwszy to podręcznik geografji historycznej Polski i pierwsza wogóle tego rodzaju praca od czasów książki Z. Glogera, wydanej przed kilkudziesięciu laty. Autorka w sposób zwięzły a barwny opisuje Polskę w dawnych granicach, malując całkowity obraz tych ziem na tle wypadków historycznych. Dla szkolnictwa naszego książka ta bardzo w porę przybywa.

Thomas St. „Zbiór zadań arytmetycznych”, cz. wstępna, kurs klasy podwstępnej, wyd. XII.

Thomas St. „Zbiór zadań arytmetycznych”, cz. I, kurs klasy wstępnej, wyd. XII. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.

Książki *St. Thomasa* zbyt znane są, aby o nich pisać. Nadmienię jednak trzeba, że w dwunastym wydaniu zostały zasadniczo zmienione i uzupełnione przez autora, a przedewszystkiem miary, wagi i monetę rosyjską zamieniono na polskie i metryczne. Wszystkież za any uskutecznił autor zgodnie z programem Ministerstwa Oświecenia.

Grabowski Jan, Inż. „Rachunki dla rzemieślników”. Podręcznik dla szkół zawodowych i samouków. Cz. I. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1920.

Autor opracował tę książkę według programu M. W. R i O P, specjalnie dla szkół zawodowych, co tak w treści jak i w układzie metodycznym dało podręcznik oryginalny, odmienny zasadniczo od innych książek do początkowej nauki rachunków.

Kronika pedagogiczna.

Teodor Bernadzikiewicz (1847 + 1920) Dnia 1 lipca 1920 dotknięte zostało nauczycielstwo polskie bolesną stratą. Z szerzów jego ubył zasłużony pedagog i autor wielu prac pedagogicznych, członek honorowy Lwiazku P. N. S. P. ś. p. *Teodor Bernadzikiewicz*. Gorące umiłowanie zawodu, umysł głęboki i subtelny, niezwykła pracowitość i sumiennosc cechowały zmarłego pedagoga. Śp. *Bernadzikiewicz* brał zawsze żywy udział w pracach około odrodzenia i reformy szkoły polskiej, której niemal oddał usługi, przedewszystkiem jako wybitny znawca nauczania początkowego. Jego „Początki czytania i pisania czyli Elementarz, oraz zajmujące czytanki dla dzieci”, tudzież „Zajmujące czytanki dla dzieci polskich” wzbogaciły narodową literaturę pedagogiczną, jako książki trwałej wartości. W obu tych książkach okazał ś. p. *Bernadzikiewicz* subtelną znajomość duszy dziecięcej i rzetelny talent literacki.

Z podról licznych rozpraw zasługują na uwagę prace „Ogród szkolny”, „Znaczenie ławek szkolnych i prawidłowych postaw ciała w wychowaniu młodzieży”, „Język polski w szkole ludowej” (pod pseudonimem Światłoslawa). Zajmował się też zagadnieniami teoretycznymi z dziedziny nauczania początkowego i ogłosił w „Ruchu pedagogicznym” cenne rozprawy na ten temat, m. i. „Prace metodyczne w zakresie elementarza”.

Zmarły pedagog interesował się gorąco nowymi prądami w dziedzinie wychowania i z uwagą śledził zdobycze naukowe na tem polu. Pomimo wieku podeszłego zachował do ostatnich chwil swego pracowitego życia umysł młody, wrażliwy na wszystko, co przyczynia się do uszlachetnienia i doskonalenia człowieka. Cześć Jego pamięci.

Jak wygląda oświata u nas. Główna mowa o sprawach oświaty u nas, to należałoby stale oryztać pewne cyfry, które nas momentalnie mogą leczyc z wszelkiej manji wielkości a być kategorięcznym nakazem do wytyżonej, pozytywnej pracy. Cyfry te, to ilość analfabatów, będąca do pewnego stopnia miarą kultury narodu. Cytuję je według tablic statystycznych Romera-Weinfelda.

Na tysiąc mieszkańców nie u nie czytać: w Rumunji 884, w Serbji 830, w Portugalji 786, w Hiszpanji 637, w Rosji europejskiej 617, w Polsce 503, na Węgrzech 485, we Włoszech 375, w Austrii 165, w Belgji 131, w Stanach Zjednoczonych 77, we Francji 30, w Finlandji 12, w Anglii 10, w Hiszpanji 8, w Szwecji 2, w Danji 2, w Niemczech 004, w Szwajcarii 003.

Kiedy więc w Polsce każdy drugi obywatel nie umie czytać, w Niemczech, naszych najbliższych współzawodnikach w walce o byt dopiero na 25 000 mieszkańców przypada jeden analfabeta. Stosunek oświaty u nas do oświaty w Niemczech byłby na tej podstawie taki, jak 1 do 12 500

Zdawałoby się, że wobec strasznej wymowy tych cyfr, wytyżymy wszystkie

sily, aby nadrobić to, w czym pozostaliśmy w tyle. Ale oto nowa serja cyfr, które nam mówią coś wprost przeciwnego.

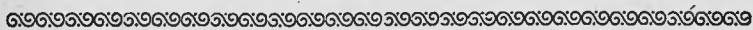
Budżet ministerstwa wyznań i oświaty wynosi w różnych państwach europejskich następujący procent z ogólnych wydatków państwowych (według leksykonu Meyera 1910): w Polsce 2¹/₀, w Rosji (w r. 1907) 3³/₀, we Włoszech (1905/6) 3⁷/₀, na Węgrzech (1908) 4⁵/₀, w Austrii (1918) 5²/₀, w Prusach (1907) 6²/₀, we Francji (1905) 6¹/₀, w Hiszpanji 9⁰/₀, w Danji 9⁰/₀, w Szwecji 11¹/₀, w Norwegji 11¹/₀. Dla Francji i Włoch procent ten odnosi się do samej tylko oświaty, bez wyznań, dla Prus do budżetu bez wydatków wojskowych, w rzeczywistości więc jest dla tych trzech państw znacznie większy

Z powyższych cyfr wynikałoby, że Polska należy do tych państw, które najmniej wydają na oświatę.

Cyfry te należałoby jeszcze uzupełnić uwagą, że są one z przed wojny, wszystkie, z wyjątkiem cyfry dotyczącej Polski. Ta bowiem odnosi się do okresu wojny. Być może, że i inne państwa, zwłaszcza te, które wojna najwięcej dotknęła, mniej wydawały w tych latach na oświatę. Cyfr statystycznych z tych czasów nie udało się znaleźć i dość trudno o nie. W każdym razie władze powinny dbać o to, by te cyfry dostały się do jaknajszerszej wiadomości. Społeczeństwo powinno być uspokojone, że nie robi się oszczędności tam, gdzie chodzi o, ego najwyższe wartości idealne, o sprawę związanej najściślej z jego istnieniem. Świeże doświadczenia plebiscytowe przekonały nas, co znaczą braki w tej dziedzinie. Znaleźliśmy Polaków mówiących po polsku, ale nie myślących i nie czujących po polsku. Słusznie przyjdą związku polskich Towarzystw nauczycielskich wydział w „Głosie nauczycielskim” alarmująca odezwę z tego powodu, że nasz budżet oświatowy wynosi tylko 2⁰/₀ ogólnego budżetu. Nie wolno robić oszczędności na szkole i oświacie” czytamy tam „Trzeba podnieść zbiorowy głos na zebraniach nauczycielskich, zebraniach rodzicielskich, wiecach oświatowych z udziałem ludności wszystkich sfer, by w państwie budującym się problem oświaty był postawiony na pierwszym miejscu, z protestem by w budżecie szkolnym nie śmiano czynić oszczędności kosztem trwałości państwowego istnienia”. Oby jaknajwięcej takich odezw. Każde pismo powinno je przedrukować i oby jaknajwięcej ludzi, którzyby zrozumienie i zapal dla tych spraw ponieśli w najdalszy zakątek Ojczyzny.

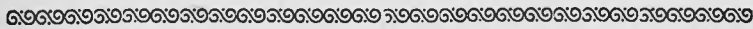
Dr Wiktor Chrupek.

Poradnią naukową dla nauczycieli szkół powszechnych. Pod powyższą nazwą Ministerstwo W. R. i O. P. powołuje do życia instytucję, mającą pomagać nauczycielstwu szkół powszechnych w pracy nad wykształceniem własnym zarówno ogólnym, jak i metodycznym. Poradnia będzie udzielała odpowiedzi i wyjaśnień tyko w sprawach, związanych z kształceniem się nauczycielstwa na zapytania, skierowane do niej ustnie lub na piśmie. Zapytania listowne adresować należy: Warszawa, Aleje Ujazdowskie 20. Poradnia dla nauczycieli.

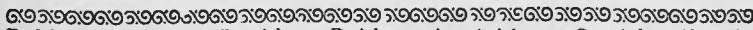


TREŚĆ Nru 7—8:

H. Rowid: Ewaryst Estkowski. 1820 † 1856 — *Dr J. Kretz-Mirski*: Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej. (Dokończenie). — *Henryk Rowid*: Szkła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji. IV. — *Helena Witkowska*: Zagadnienia etyczne w nauczaniu historii. — Państwowe Kursy Nauczycielskie w Krakowie — *H. Witkowska*: O potrzebie wprowadzenia nauk społecznych do polskiego szkolnictwa. — Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Zakopanem. — Recenzje. — Kronika pedagogiczna.



Prenumerata:		Zeszyt Nr 7—8 kosztuje . . . 15 Mk
Roczna	60 Mk	Nabyć można w Związku Polsk. Naucz.
Półroczna	30 „	Szk. Powsz. Kraków, Rynek gł. 29, II. p.



Redaktor: **Dr Henryk Rowid**. — Redaktor odpowiedzialny: **Stanisław Nowak**.
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.
Czcionkami Drukarni Ludowej w Krakowie, ul. Dudańskiego 5. Nr telefonu 1310.

KSIĄŻNICA POLSKA

TOWARZYSTWA NAUCZYCIELI SZKÓŁ WYŻSZYCH

STOW. WSPÓLDZIELCZE WYDAWNICZE PROWADZI:

I. DZIAŁ WYDAWNICZY

(Warszawa, Nowy Świat 59. Lwów, ul. Czarneckiego 12)
obejmujący podręczniki szkolne i naukowe oraz książki
dla dzieci i młodzieży.

NOWOSCI:

1. <i>Falski M.</i> Elementarz powiatkowy z ilustr. Kamila Mackiewicza	Mk 30	7. <i>Piasecki E.</i> Zabawy i gry ruchome dla dzieci. Ilustr.	Mk 16
2. <i>Janelli i Kisielewska.</i> Z dziejów ojczystych. Opowiadanie dla uczniów szkół powszechnych i średnich. Ilustr. Z mapą Polski	„ 54	8. <i>Piasecki i Schreiber.</i> Harce młodzieży polskiej. Wyd. 3. Ilustr.	„ 76
3. <i>Romer E.</i> Mapa Polski (ścienne)	„ 180	9. <i>Rowid.</i> Z metodyki wypracowań pisemnych	„ 14
4. <i>Bykowski L.</i> Pedagogika doświadczalna	„ 32	10. <i>Rowid.</i> Podstawy pedagogiki Trentowskiego	„ 14
5. <i>German.</i> Jak Pan Bóg Niemca pokarał. Ilustr.	„ 20	11. <i>Witkiewicz.</i> Chrześcijaństwo a katechizm	„ 76
6. <i>Karbowiak.</i> Bibliografia pedagogiczna w latach 1900—1910	„ 40.	12. <i>Ryniewicz.</i> Początkowy kurs historii średniowiecznej i nowożytnej ze szczególnem uwzględnieniem dziejów Polski	„ 96

II. DZIAŁ SORTYMENTOWY

(Warszawa, Nowy Świat 59. Księgarnia pedagog.-naukowa)

dostarcza wszelkich książek gdziekolwiek wydanych. — Specjalność: Podręczniki szkolne, książki metodyczne i pedagogiczne, podręczniki naukowe oraz książki dla dzieci i młodzieży.

Skład główny wydawnictw Ministerjum Wyznań i Oświecenia Publicznego oraz czasopism nauczycielskich: „Przegląd Pedagogiczny”, „Muzeum”, „Szkoła Powszechna”.

PORADNIA BIBLIOGRAFICZNO-PEDAGOGICZNA

NOWOSCI:

1. <i>Wąsik.</i> Interpunkcja	Mk 14
2. <i>Kłosiński.</i> I. rok nauczania (Przewodnik metodyczny	„ 60
3. <i>Haberkantówna.</i> Protokoły lekcji przyrody	„ 40

Członkami „Książnicy Polskiej” są nauczyciele wszystkich szkół (powszechnych, średnich, wyższych i zawodowych).

Udział wynosi Mk 35. Opłata na fundusz rezerwowy Mk 3½ od każdego udziału. Zgłoszenia nowych członków przyjmuje Dyrekcja, Warszawa, Nowy Świat 59.

Informacyj o działalności Książnicy dostarcza miesięcznik:
„PRZEGLĄD WYDAWNICTW KSIĄŻNICY POLSKIEJ”

Prenumerata roczna Mk 12. Dla członków „Książnicy Polskiej” darmo i opłatnie.