

RUCH PEDAGOGICZNY

MIESIĘCZNIK

POŚWIĘCONY SPRAWOM WYCHOWANIA I NAUCZANIA

WYCHODZI Z KOŃCEM KAŻDEGO MIESIĄCA PRÓCZ LIPCA I SIERPNI
WYDAWNICTWO ZWIĄZKU POLSKIEGO NAUCZYCIELSTWA SZKÓŁ POWSZECHNYCH

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

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

Ś. p.

ANIELA SZYCÓWNA

1869 † 1921

W dniu 26. lutego 1921 r. zmarła w Warszawie Aniela Szycówna. Zgon znakomitej Nauczycielki i wybitnej autorki pedagogicznej wywołał głęboki i szczery żal w nauczycielstwie i społeczeństwie polskiem; szkolnictwo zaś nasze w okresie budowania bolesną ponosi stratę. Całe Swoje życie poświęciła ś. p. Szycówna jednej wielkiej idei — dobru szkoły polskiej, którą gorąco umiłowała i dla której pracowała bez wytchnienia. Umarła na posterunku, bo do ostatniej niemal chwili pochłonięta była pracą nauczycielską i autorską.

Ś. p. Aniela Szycówna, ur. w Warszawie r. 1869 obrała zawód nauczycielski tuż po skończeniu żeńskiej szkoły średniej. Równocześnie z pełnieniem obowiązków w szkole oddała się z całym zapałem samokształceniu pedagogicznemu. Własną, usilną pracą, w warunkach nader trudnych zdobywała wiedzę pedagogiczną; która zrazu musiała być dorywczą, niesystematyczną. Dopiero w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego stulecia, kiedy do Warszawy wrócił po odbyciu studjów zagranicą Władysław Dawid, najwybitniejszy nasz pedagog ostatniej doby, rozpoczyna się nowy okres w życiu i działalności ś. p. Szycówny. Pod kierunkiem znakomitego uczonego zdobywa systematyczną wiedzę pedagogiczną, zdobywa metodę pracy naukowej.

W owym czasie nie miała Warszawa polskich instytucyj nau-

kowych w rodzaju później stworzonego T-wa psychologicznego, T-wa Kursów naukowych, T-wa badań nad dziećmi i t. p., gdzieby młodzi badacze oddawać się mogli systematycznym studjom. Praca naukowo-pedagogiczna i przygotowanie nauczycieli polskich polegało głównie na urządzaniu kursów, cykli odczytowych z zakresu psychologii i pedagogiki. Wykładał te działy — nieraz w prywatnych mieszkaniach — Dawid. Około niego skupiło się grono osób, owianych gorącym pragnieniem zdobycia wiedzy pedagogicznej. Do najwybitniejszych uczenic jego należała ś. p. Szcówna, która też wkrótce została współpracowniczką znakomitego pedagoga i kontynuatorką zapoczątkowanej u nas przez Dawida nowej gałęzi nauki, a mianowicie psychologii dziecka. Ś. p. Szcówna pracuje w jednym wówczas czasopiśmie warszawskim, poświęconem wychowaniu, w „Przeglądzie Pedagogicznym” pod redakcją Dawida. Badania rozpoczęte przez Dawida, a mające na celu poznanie duszy dziecka polskiego, pobudziły ś. p. Szcównę do intensywnej pracy na tem polu.

W r. 1899 wydaje książkę „Rzówj pojęciowy dziecka w okresie lat 6 do 12”, jako uzupełnienie pracy Dawida „Zasób umysłowy dziecka”. Badania Dawida wykazują, jakie doświadczenia i spostrzeżenia ze świata otaczającego posiada dziecko w okresie nauki elementarnej, Szcówna zaś zajmuje się we wspomnianej książce badaniami, zmierzającymi do poznania, jakie pojęcia wytwarza umysł dziecka na podstawie tego zasobu umysłowego. Do zakresu tego należy też rozprawa Szcówny „O zadaniach i metodach psychologii dziecka” (Warszawa 1901), która wyszła potem w II-gim wydaniu p. t. „Jak badać umysł dziecka” (Warszawa 1904). Obszerniejszą rozprawę na temat „psychologii dziecka” zamieściła również Szcówna w tomie IX-tym Encyklopedji Wychowawczej.

Obok zagadnień teoretycznych, dotyczących podstaw wychowania porusza też znakomita autorka tematy z zakresu pedagogiki praktycznej, które opracowuje z niezwykłą sumiennością i zasobem rozległego doświadczenia, zdobytego w pracy szkolnej. Jedną z najlepszych prac ś. p. Szcówny jest książka „Ogólne zasady nauczania” z zastosowaniem do potrzeb szkoły elementarnej. Myśl przewodnią autorki, jaką opromienia to dziełko, charakteryzują najlepiej słowa Jej, zawarte w Przedmowie do II-go wydania: „Ludziom dobrej woli, wszystkim tym, którzy wraz ze mną pracują nad budową gmachu przyszłej szkoły polskiej, a przede wszystkim dobrej szkoły powszechnej, przez podniesienie wykształcenia nauczycieli, i tej młodzieży pełnej zapału, która corocznie zapełnia seminarja, aby później służyć Ojczyźnie przez szerzenie oświaty, i tym moim kolegom i koleżankom, rozsiانym po miastach i wioskach polskich już na posadach, a przecież ciągle żądnym wiedzy i kształcącym się nieustannie, poświęcam tę skromną pracę i będę szczęśliwa, gdy drugie wydanie spotka się z równą życzliwością, jak poprzednie”.

Ostatnie dwa lata Swęgo życia poświęciła ś. p. Szcówna opracowaniu dzieła, które jest poważnym i trwałym dorobkiem

naszej literatury pedagogicznej. Jest to „Metodyka wypracowań“ (Warszawa Część I. 1919 i Część II. 1921), w której autorka rozpatruje podstawy psychologiczne i historyczne metodyki ćwiczeń piśmiennych, omawia zasady metodyczne i ich zastosowanie. Dzieło to jest owocem kilkuletnich badań i studjów ze szczególnem uwzględnieniem psychologii dziecka polskiego, jego zdolności do wyrażania myśli i uczuć. Jako przewodnicząca Polskiego T-wa badań nad dziećmi gromadziła ś. p. Szcówna wypracowania piśmienne dzieci polskich ze wszystkich prawie dzielnic i dała nauczycielstwu książkę prawdziwie wartościową, zarówno pod względem naukowym, jak i praktycznym — książkę, która pobudza pedagoga do pracy samodzielnej, do inicjatywy, do pogłębienia nauki języka ojczystego.

To są obszerniejsze prace zasłużonej autorki: Oprócz tych dzieł ogłasza sporą ilość artykułów i rozpraw z zakresu psychologii dziecka, pedagogiki, metodyki i t. p. w czasopismach naukowych i w pracach zbiorowych n. p. w „Prądach w nauczaniu języka ojczystego“. Jest współpracowniczką „Wychowanie w domu i w szkole“, Nowych Torów, które redaguje od 1908—1909 r., „Muzeum“, „Ruchu Pedagogicznego“, „Ruchu Filozoficznego“ i innych. Chcąc mieć pojęcie tej niezmiernie ważnej działalności pedagogiczno-literackiej ś. p. Szcówny, trzeba zaglądnąć do „Bibliografji“, którą wydała przed Kongresem brukselskim w języku francuskim p. t. „Bibliographie pédologique polonaise“ (Warszawa 1911). Każdy ważniejszy objaw w życiu pedagogicznym zagranicą i w Polsce śledzi bacznie i omawia w prasie, celem zainteresowania szerokich sfer nauczycielstwa, celem utrzymania kontaktu z nauką i postępem pedagogicznym. To też ś. p. Szcówna wiele ma w tem zasługi, że życie pedagogiczne w Polsce coraz żywszem biło tętnem w ostatnich lat dziesiątkach. Pracuje nietylko nad rozwojem myśli pedagogicznej w Polsce, ale czuwa zarazem, by naród nasz — jakkolwiek pozbawiony do niedawna samodzielnego bytu politycznego, niepozostawał na uboczu w zbiorowych usiłowaniach i w zbiorowej pracy kulturalnej narodów wolnych. Jako przedstawicielka polskiego świata pedagogicznego bierze żywy i czynny udział w międzynarodowych kongresach wychowania w Paryżu, Genewie i Brukseli, głosząc wszędzie i stwierdzając czynem, że naród pozbawiony chwilowo przez brutalną przemoc własnej państwowości, żyje — że przygotowuje swe wyzwolenie, że czuwa nad wychowaniem pokoleń, owianych duchem wolności i niepodległości.

Owocną była też działalność ś. p. Szcówny, jako nauczycielki. Wychowywała liczne zastępy nauczycielstwa, ucząc i wykładając w różnych zakładach i na wakacyjnych kursach. Jako prelegentka przyjeżdżała do Krakowa i Zakopanego, gdzie na Wakacyjnych Kursach Uniwersyteckich w r. 1913 wykladała o nowych prądach w dziedzinie dydaktyki. Do ostatniej chwili pracowała jako nauczycielka w Wolnej Wszechnicy warszawskiej, gdzie miała katedrę pedagogiki. Obok pracy nauczycielskiej objęła w r. 1920 zaszczytne i odpowiedzialne stanowisko reda-

ktorki czasopisma „Szkoła Powszechna“, które Jej powierzyło Ministerstwo Wyznań Rel. i Oświecenia Publ. Ostatni zeszyt tego wydawnictwa za pierwszy kwartał b. r. wyszedł jeszcze pod redakcją ś. p. Szycówny.

Spuścizna literacka i pedagogiczna Zmarłej bogata jest w owocne myśli, a przedewszystkiem owiana gorącym ukochniem szkoły i dziatwy polskiej, dla dobra której pracowała do ostatniego tchnienia. W dziejach polskiej pedagogji ś. p. Aniela Szycówna zajmie miejsce zaszczytne i wybitne, jako strażniczka ducha narodowego w czasach niewoli i jako budownicza polskiej szkoły w chwili jej odrodzenia w wolnej Rzeczypospolitej.

H. R.

Rozwój ustawodawstwa szkolnego w dobie obecnej.

Konstytucję Państwa Polskiego uchwalił Sejm Ustawodawczy w dniu 7 marca 1921. Z tą chwilą postanowienia jej wchodzą w życie i rozpoczynają dzieło przekształcania życia obywatelskiego w jego najróżnorodniejszych dziedzinach — dzieło zrastania się i konsolidacji wszystkich do niedawna rozprószonych i rozdartych sił narodu. Jednym z najważniejszych czynników, zadaniem którego będzie tworzenie jedności duchowej społeczeństwa, budowanie od podstaw potęgi kulturalnej i materjalnej Narodu — to państwowa szkoła polska. Sprawie edukacji narodowej poświęca nasza Konstytucja sześć artykułów, t. j. 94, 103, tudzież 117. do 120 włącznie.

Artykuły te postanawiają:

1. Obywatele mają obowiązek wychowania swoich dzieci na prawych obywateli Ojczyzny i zapewnienia im conajmniej początkowego wykształcenia.

Obowiązek ten określi bliżej ustawa (Artykuł 94).

2. Dzieci bez dostatecznej opieki rodzicielskiej, zaniebane pod względem wychowawczym — mają prawo do opieki i pomocy Państwa w zakresie oznaczonym ustawą.

Osobne ustawy normują opiekę macierzyństwa.

Praca zarobkowa dzieci niżej lat 15-tu, praca nocna kobiet i robotników młodocianych w gałęziach przemysłu, szkodliwych dla ich zdrowia jest zakazana.

Stałe zatrudnienie pracą zarobkową dzieci i młodzieży w wieku szkolnym jest zakazane. (Artykuł 103).

3. Badania naukowe i ogłaszanie ich wyników są wolne. Każdy obywatel ma prawo nauczać, założyć szkołę lub zakład

wychowawczy i kierować niemi, skoro uczyni zadość warunkom w ustawie przepisany, w zakresie kwalifikacji, bezpieczeństwa powierzonych mu dzieci i lojalnego stosunku do Państwa.

Wszystkie szkoły i zakłady wychowawcze, zarówno publiczne jak i prywatne, podlegają nadzorowi władz państwowych w zakresie przez ustawy zakreślonym. (Artykuł 117).

4. W zakresie szkoły powszechnej nauka jest obowiązkową dla wszystkich obywateli Państwa. Czas, zakres i sposób pobierania tej nauki określi ustawa. (Artykuł 118).

5. Nauka w szkołach państwowych i samorządowych jest bezpłatna.

Państwo zapewni uczniom wyjątkowo zdolnym a niezamożnym stypendja na utrzymanie w zakładach średnich i wyższych. (Artykuł 119).

W każdym zakładzie naukowym, którego program obejmuje kształcenie młodzieży poniżej lat 18, utrzymywanym w całości lub w części przez Państwo lub ciała samorządowe, jest nauka religii dla wszystkich uczniów obowiązkową. Kierownictwo i nadzór nauki religii w szkołach należy do właściwego związku religijnego z zastrzeżeniem naczelnego prawa nadzoru dla państwowych władz szkolnych. (Artykuł 120).

Przytoczone tutaj artykuły Konstytucji i uchwalone już przedtem ustawy o uposażeniu nauczycieli — to kamienie węgielne, na których oprzeć się ma potężny gmach edukacji narodowej w Rzeczypospolitej. W ramach postanowień Konstytucji rozpocznie się teraz opracowywanie szczegółowych ustaw szkolnych.

Zdobycie ustawodawstwa szkolnego, zgodnego z duchem epoki, opartego na wynikach nauki, stanowi dzisiaj przedmiot usilnych starań i wyteżającej pracy we wszystkich niemal państwach europejskich. Najgłębsze umysły ludzi nauki, najznakomitsi mężowie stanu, ciała ustawodawcze i samorządowe, związki i stowarzyszenia zawodowe i oświatowe, poświęcają swą uwagę sprawie wychowania publicznego, w tem przeświadczeniu, że od trafnego ujęcia i rozwiązania tej kwestji zależy odrodzenie narodów, zależy odrodzenie Człowieka, ciężko nawiedzzonego w swej najgłębszej jaźni. Dobra edukacja usunie i wypleni te straszne spustoszenia, jakie pozostawiła w duszach ludzkich wielka wojna światowa.

Jednem z pierwszych państw europejskich, które się zdobyły na nowoczesne ustawodawstwo szkolne — to Anglja.

Jeszcze w sierpniu 1918 roku, a więc w czasie, gdy burza światowa nie dobiegła kresu, uchwalił parlament angielski nową ustawę o wychowaniu publicznem, zwaną Education Act. Główną zasługę w dojściu do skutku tej Ustawy ma — jak donosi „Szwajcarska Gazeta Nauczycielska“ (Schweizerische Lehrerzeitung) — minister oświaty w gabinecie Lloyd'a George'a H. A. L. Fisher, sam znakomity pedagog i znawca szkolnictwa. W swoim projekcie Ustawy Edukacyjnej wytknął on sobie cel trojaki: Popierwsze — rozbudowę szkoły powszechnej, powtóre — organizowanie i zakładanie publicznych szkół średnich, wreszcie

praktyczne zastosowanie zdobyczy i wyników naukowych z zakresu pedagogiki i nauki o dziecku.

Działalność swą rozpoczął minister Fisher od unormowania poborów nauczycieli szkół elementarnych i średnich w tem: świadczeniu, że najistotniejszym warunkiem rozwoju szkolnictwa jest zastęp nauczycieli, dobrze do zawodu przygotowanych i oddanych sprawie wychowania, a takich zapewnić sobie może państwo przy pomocy odpowiedniego uposażenia. Wkrótce potem ogłosił angielski minister oświaty pierwszy zarys Ustawy Edukacyjnej (Education Bill) i przedłożył go parlamentowi, a właściwie całemu narodowi, wzywając ogół obywateli angielskich do bezwzględnie szczerzej krytyki swego projektu. Na licznych zebraniach nauczycieli, robotników, członków rozmaitych stowarzyszeń oświatowych i samorządów szkolnych wyjaśniał idee przewodnie Ustawy Edukacyjnej, podkreślając znaczenie jej dla rozwoju Anglii w najbliższej przyszłości.

Ustawa spotkała się z przychylnem przyjęciem u ogółu obywateli zarówno w kraju, jak i na froncie (o takich sprawach publicznych Anglicy, strzegąc swych praw obywatelskich, wypowiadali swą opinię nawet i w okopach), ale znaleźli się też i groźni przeciwnicy projektu w sferach potentatów przemysłu tkackiego w prowincji Lancashire. Dostrzegli oni zawarte w Ustawie Edukacyjnej postanowienie, które unicestwiało dalsze wyzyskiwanie dzieci w wieku szkolnym, zajętych jako tanie siły robocze w przemyśle tkackim. W samym tylko okręgu Lancashire liczba tych dzieci fabrycznych wynosiła 25.000. Wobec groźby utracenia taniej siły roboczej właściciele fabryk zwalczali bezwzględnie projekt nowej ustawy szkolnej. Po stronie ministra stanął jednak ogół nauczycieli i zawodowe związki robotników, co przyczyniło się do zwycięstwa Ustawy Edukacyjnej, gwarantującej między innymi także i ochronę dziecka (Children's Act) w okresie nauki szkolnej.

Mając zapewnione poparcie znakomitej większości narodu, czuwał minister Fisher nad szybkim załatwieniem ustawy w parlamencie. Po pierwszym i drugim czytaniu w Izbie Gmin wpłynęła Ustawa Edukacyjna do Komisji, gdzie toczyły się obrady nad poszczególnymi artykułami, poczem wróciła do Izby Gmin i uchwalona została w trzecim czytaniu. Po przyjęciu przez Izbę Lordów Ustawa Edukacyjna uzyskała sankcję i od razu poczęła wchodzić w życie.

Przytoczymy tu najważniejsze postanowienia angielskiej Ustawy Edukacyjnej — Education Act — z r. 1918:

1. Poszczególnym władzom szkolnym miejscowym przysługuje w ramach państwowego ustawodawstwa szkolnego prawo inicjatywy. Przedkładają one wnioski i plany w sprawie otwarcia i organizowania w ich okręgu takich typów szkół, które najlepiej odpowiadają miejscowym warunkom i potrzebom gospodarczym. (Szkoly uzupełniające, zawodowe, średnie i t. p.). Z chwilą, kiedy najwyższa władza wychowania publicznego (*Board of Education*) przedłożony plan zatwierdzi, dotyczący okręg szkolny ma prawo korzystania z państwowej dotacji.

W artykule tym dano wyraz zasadzie decentralizacji. Ustawa chce tą drogą wywołać owocne współzawodnictwo między poszczególnymi Okręgami w dziedzinie edukacji publicznej, uwzględniając równocześnie miejscowe warunki gospodarcze i społeczne.

2. *Education Act* ustanawia obowiązkową naukę codzienną do końca 14 roku życia. Miejscowym władzom szkolnym pozostawia *E. A.* możliwość rozszerzenia obowiązkowej nauki codziennej do 15 roku życia, zarówno dla chłopców jak i dziewcząt.

Prawo to jest nową i doniosłą zdobyczą dla rozwoju szkolnictwa angielskiego. Według dawniejszych ustaw szkolnych władze miejscowe miały prawo zwalniania dzieci, już 11-letnich od obowiązkowej nauki codziennej. Do dzieci zaś pracujących w fabrykach stosowano t. zw. system półokresowy, umożliwiający w okresie nauki pracę zarobkową dzieci. Wprowadzając obowiązkową naukę do 14 roku życia, ratuje ustawa dziesiątki tysięcy dzieci poniżej lat 14-tu od skąrowacenia, na jakie je naraża wegetacja w ustawicznym pyłe fabrycznym.

3. Ustawa Edukacyjna zarządza obowiązkową naukę w szkole uzupełniającej do 18 roku życia. Do tej nauki obowiązana jest młodzież, która nie korzysta w tym okresie t. j. między 14 a 18 rokiem życia z nauki w innej szkole, n. p. zawodowej lub średniej ogólnie kształcącej.

Obowiązkowa szkoła uzupełniająca z liczbą conajmniej 320 godzin nauki rocznie przystosowana być winna do warunków gospodarczych danego okręgu. Zadaniem tej szkoły jest nie tylko kształcenie zawodowo-praktyczne, ale także rozwój całej osobowości wychowanka, a więc wychowanie fizyczne, rozwój charakteru i umysłu. W szkole uzupełniającej nie wolno urządzać nauki w niedziele, ani w dni, przeznaczone na naukę religii, ani też w czasie ferij. Uczeń winien mieć na naukę conajmniej dwie godziny dziennie wolne od pracy.

4. Dzieci poniżej lat 12-tu nie wolno wcale zatrudniać pracą zarobkową, dzieci zaś w wieku między 12—14 rokiem życia zakazuje ustawa zajmować pracą zarobkową w czasie dni szkolnych. W inne dni, n. p. podczas wakacji dzieci tych nie wolno zatrudniać pracą zarobkową przed 6-tą godziną rano i po 8-mej wieczorem. Władza szkolna ma obowiązek wkroczyć, o ile na mocy orzeczenia lekarza stwierdzi, że dziecko z powodu zatrudnienia w fabryce nie korzysta należycie z nauki. W takich wypadkach przysługuje władzom nałożenie kary na pracodawców, względnie na rodziców w wysokości od 2—5 funtów szterlingów. Istnieją także osobne przepisy ochronne, dotyczące dzieci zajętych sprzedają lub też biorących udział w różnych widowiskach.

5. Nauczanie we wszystkich szkołach codziennych i uzupełniających jest bezpłatne. Państwo przyczynia się conajmniej w połowie do pokrycia kosztów utrzymania szkół elementarnych i uzupełniających.

6. „*Education Act*” ustanawia prawo wyłączenia miejsc odpowiednich pod budowę szkół i na zakładanie boisk i placów zabawowych dla młodzieży szkolnej.

7. Miejscowym władzom szkolnym przyznaje Ustawa Edukacyjna prawo zakładania kolonij wakacyjnych, urządzania boisk zabawowych, budowania zakładów kąpielowych dla młodzieży i t. p. Istnieje też obowiązkowa opieka lekarska nad młodzieżą szkół średnich i zawodowych.

Postanowienia przytoczone tutaj wskazują, że najnowsza angielska Ustawa Edukacyjna z r. 1918 oznacza duży krok naprzód w rozwoju szkolnictwa Wielkiej Brytanji. Cechuje ją nowoczesny duch pedagogiczny, a zarazem rozumna zasada państwowa. „Education Act” — jak brzmi urzędowa nazwa ustawy — przyznaje dużo swobód miejscowym czynnikom obywatelskim, zapewnia im prawo inicjatywy w zakresie edukacji narodowej i pomoc finansową (zasada decentralizacji), ale przestrzega równocześnie zasady jedności (centralizacji), gdzie chodzi o ogólne interesy narodowe i państwowe.

W nowej Konstytucji Państwa Niemieckiego (z 11 sierpnia 1919 r.) sprawa wychowania zajmuje poczesne miejsce. Rozdział IV-ty Konstytucji poświęcony jest kształceniu młodzieży i szkole (artykuły od 142 — 150). Oto najważniejsze postanowienia tych artykułów: Sztuka, nauka i nauczanie są wolne, a Państwo użycza im swej opieki i współdziała w ich rozwoju. Kształcenie młodzieży odbywa się w publicznych zakładach, a w ich organizowaniu biorą udział: Państwo, poszczególne kraje i gminy.

Kształcenie nauczycieli uregulowane być winno w państwie w sposób jednolity według zasad, odnoszących się do wyższego wykształcenia. Nauczycielom szkół publicznych przysługują prawa i obowiązki urzędników państwowych.

Całe szkolnictwo pozostaje pod nadzorem państwa, które może powołać gminy do współdziałania.

Powszechny obowiązek szkolny trwa do 18 roku życia włącznie. Celowi temu służy w zasadzie szkoła ludowa o najmniej 8 latach nauki i szkoła uzupełniająca. Nauczanie i pomoce naukowe są w szkołach ludowych i uzupełniających bezpłatne.

Organizacja szkolnictwa publicznego polega na istnieniu wspólnej szkoły powszechnej, jako podbudowy (Grundschule), na której opierają się szkoły średnie i wyższe (jako nadbudowa), uwzględniające różnorodność zawodów w życiu. O przyjęciu dziecka do danego typu szkoły rozstrzyga jego uzdolnienie i zamiłowanie, a nie stosunki gospodarcze, społeczne, lub też wyznanie rodziców.

Na wniosek osób uprawnionych do wychowania można w danej gminie założyć szkołę ludową, zastosowaną do ich wyznania lub ich poglądu na świat, o ile nie ucierpi na tem systematyczna praca szkolna. Należy pod tym względem według możliwości uwzględnić wolę osób uprawnionych.

Państwo, prowincje i gminy mają obowiązek dostarczenia środków i pomocy dzieciom uzdolnionym a niezamożnym, by im umożliwić kształcenie w szkołach średnich i wyższych.

Otwarcie szkoły prywatnej zależy od zatwierdzenia ze strony

państwa. Pozwolenia na otwarcie szkoły prywatnej użycza Państwo pod warunkiem, że szkoła nie będzie stała niżej, aniżeli szkoły publiczne pod względem celów nauki, planu i przygotowania naukowego personelu, a następnie, że nie okaże tendencji w kierunku segregowania dzieci według stosunków majątkowych rodziców. Szkoła prywatna może powstać tylko w gminie, gdzie niema szkół publicznych mających podobne cele (uwzględnienie wyznania lub poglądu na świat rodziców), albo też dla celów i prób pedagogicznych, uznanych przez władzę szkolną.

We wszystkich szkołach pielęgnować należy wychowanie moralne, kształcenie obywatelskie, dzielność osobistą i zawodową w duchu niemieckiej kultury ludowej i pojednania narodów.

Nauczanie w publicznych szkołach winno się odbywać w tym duchu, aby nie obrażało uczuć osób odmiennych przekonań.

Nauka obywatelska i nauka pracy są przedmiotami obowiązkowymi w szkołach. Każdy uczeń otrzymuje po ukończonej nauce obowiązkowej egzemplarz Konstytucji państwowej.

Państwo, prowincje i gminy czuwają nad rozwojem oświaty ludowej, włączając i rozwój uniwersytetów ludowych.

Nauka religii jest przedmiotem obowiązkowym w szkołach z wyjątkiem szkół bezwyznaniowych. Udzielanie nauki religii i udział w urządzeniach kościelnych zależy od woli nauczycieli: Udział dzieci w nauce religii, w uroczystościach kościelnych i praktykach religijnych zależy od woli osób, uprawnionych do decyzji w sprawie religijnego wychowania dziecka.

Pomniki sztuki, historii i przyrody, jak i krajobraz pozostają pod ochroną państwa, które czuwa też nad tem, by dzieł sztuki niemieckiej nie wywożono za granicę.

Inne artykuły Konstytucji dotyczą dzieci nieślubnych, którym ustawa zapewnia tesame warunki rozwoju fizycznego, duchowego i społecznego, co i dzieciom ślubnym, wreszcie ochrony dziecka w wieku szkolnym, ochrony fizycznej (kąpiele, nadzór lekarski) i moralnej (literatura sensacyjna, widowiska kinowe i t. p.), wreszcie ochrony społecznej (zakaz pracy zarobkowej).

Sprawa nowoczesnego ustawodawstwa szkolnego wy płynęła również i we Francji, o czem pisze M. Grzegorzewska w artykule „Z ruchu pedagogicznego Francji podczas wojny.“ (Zob. *Ruch pedagogiczny*, Nr. 1 — II r. 1920). Naród francuski odczuwa tak samo konieczność gruntownych reform w dziedzinie edukacji.

Podobnie jak w dziejach ludzkości, tak i w dziejach szkolnictwa nowa nastaje epoka. Prawodawstwo szkolne ostatniej doby wnosi nowe wartości w dziedzinę wychowania; o te nowe wartości walczyły wprawdzie społeczeństwa i związki nauczycielskie przez całe szeregi lat przed wielką wojną światową, ale dopiero epoka obecna wprowadza je w życie.

Nowoczesne ustawodawstwo szkolne cechuje przede wszystkim zasada demokratyzacji, polegająca na uprzystępnieniu młodzieży uzdolnionej wszelkich stopni szkół, bez względu na jej stosunki społeczne — zasada obowiązkowości szkolnej do 18-go roku życia — zasada bezpłatności nauczania — zasada ochrony dziecka w okresie

nauki szkolnej i zasada jednolitości wychowania narodowego. Nowoczesne ustawodawstwo dba o wysoki poziom naukowy szkoły, zmierza do oparcia edukacji na zdobyczach współczesnej pedagogiki, ustanawia także i w stosunku do nauczycieli szkół elementarnych wykształcenie na poziomie uniwersyteckim.

Społeczeństwo i nauczycielstwo polskie staje dziś wobec doniosłych zadań. W ramach Konstytucji Państwa mamy zdobyć ustawodawstwo szkolne, gwarantujące rozwój Edukacji Narodowej, rozwój szkoły polskiej, któraby w najbliższej przyszłości wychowała zastępy świątłych i stojących na wysokim poziomie etycznym wolnych obywateli Rzeczypospolitej.

H. Rowid

Znaczenie psycho-pedagogiki dziecka anormalnego w studjach nauczyciela.

W początkach XIX w. zjawiają się pierwsze prace oparte na studjach nad dziećmi anormalnymi, głównie idiotami. W 1801 r. ukazuje się w zarysie pierwsza w tej dziedzinie praca Itard'a, ucznia Pinel'a, o fizycznym i psychicznym rozwoju „dzikiego z Aveyronu“; w 1846 r. praca E. Seguin'a, wydana również w zarysie p. t. „Wychowanie moralne, higjena i edukacja idiotów i innych dzieci anormalnych“. Studja te nie tylko kładą trwałe podwaliny pod budowę szkolnictwa dla anormalnych, ale należą do najciekawszych prac, dotyczących spostrzeżeń i doświadczeń pedagogicznych i stanowią cenny materiał psycho-pedagogiki ogólnej; przyczyniły się one w znacznej mierze do rozbudzenia zainteresowania dołą anormalnych. Stopniowo zaczynają się pojawiać rozprawy z zakresu badań nad fizjologią i psychologią dzieci anormalnych, etjologja anomalij, badań wpływów środowiska i dziedziczności. Ukazują się próby klasyfikacyj dzieci anormalnych, powstają zastosowane dla nich zakłady wychowawcze i szkoły, snują się projekty nowych organizacyj, wytwarzają się nowe metody wychowania i nauczania, oparte na wynikach badań nad stroną fizyczną i psychiczną tych dzieci. Nacisk położony na kształcenie zmysłów¹⁾, daleko posunięty konkretyzm, pogłębłość, rozwijanie zrozumienia zamiast automatyzmu, samodzielność, zamiast bierności, indywidualizacja wychowania w pracach

¹⁾ Seguin w swojej metodzie wychowania wychodził z założenia, że wychowanie zmysłów musi poprzedzać wychowanie umysłu. Ogłasza nadzwyczaj pomysłowe sposoby metodycznego ćwiczenia zmysłów i przytacza szczegółowo wypadki, w których pewne ćwiczenia były zastosowane do indywidualnych nieudolności. W drugiej połowie XIX w. Bourneville, następca Itard'a i Seguin'a ulepsza znacznie i rozwija metodę kształcenia zmysłów (Bicentre pod Paryżem). M. Montessori opiera się na tym materiale w zajęciach i ćwiczeniach dzieci w wieku przedszkolnym.

tych czerpią podstawy. Ogólna psycho-pedagogia wynosi więc znaczne korzyści z badań nad anormalnemi; jako przykład tego w dziedzinie zastosowań niech służy fakt, że specjalne metody wychowania i nauczania przedostały się do szkolnictwa dla normalnych i wychowania przedszkolnego dziecka. Wiemy, że M. Montessori zastosowała do dzieci normalnych z przytułków i żłobków, a później do wychowanców swoich Domów Dziecięcych metodę praktykowaną wobec niedorozwiniętych i nienormalnych.

Rozpatrywane więc z tego punktu widzenia szkolnictwo dla anormalnych staje się powoli kuźnią, warsztatem na użytek ogólnej psycho-pedagogji, zawsze jednak w łonie pracowników swoich ma jedynie lekarzy, psychologów i nauczycieli-wychowawców, którzy się tej pracy specjalnie poświęcili. Wyłącznie ci ludzie interesują się tą dziedziną, nauczyciel szkoły dla normalnych nie zna jej zupełnie, często nawet o niej nie słyszał, a jeśli słyszał, to nie przypuszcza, ażeby mógł z dorobków jej coś skorzystać jako nauczyciel i jako wychowawca. Mniemanie to wyrasta z nieświadomości mas nauczycielskich i społeczeństwa, które raczej z litością, często z niechęcią, a nawet i pogardą mówi o tej dziedzinie pracy i o jej pracownikach. Stosunek ten jest zasadniczo mylny, to też dążyć należy, aby jaknajprędzej na inne wszedł tory, co już zresztą wyraźnie bardzo zarysowuje się na Zachodzie, gdzie nietylko rzeczoznawcy, ale i wybitniejsi przedstawiciele świata nauczycielskiego wypowiadają się za wpływem kształcącym tego szkolnictwa dla każdego pedagoga i wysnuwają z tego konkretne wnioski i zastosowania. O tym wpływie kształcącym poznania psycho-pedagogji dzieci anormalnych dla każdego nauczyciela i wychowawcy chcę tutaj kilka uwag zamieścić. Przystępuję odrazu do rzeczy. Wychowania dzisiaj nie można pojąć inaczej, jak tylko w świetle szeregu nauk takich jak biologia, fizjologia, psychologja, socjologia i psychjatrja i t. p. Otóż nauka o anormalnych daje w tym względzie szerokie podstawy. Skłania ona nietylko do poznania tych dzieci, lecz do wnikięcia w istotę rozmaitych anomalij i zbroczeń i do wyjaśnienia ich przyczyny i mechanizmu. Wykazuje współzależność strony psychicznej i fizycznej, znaczenie dziedziczności i wpływu środowiska; (te problematy są na porządku dziennym we wszystkich krajach, wobec przekonania jak dużą rolę odgrywa patologia w życiu ogółu ludzi). Zagadnienie dziedziczności wkracza w świat biologji, wykazuje łączność pedagogiki z biologją, poznanie środowiska, w którym się dziecko wychowuje, wpływów, jakim dziecko podlega oraz jego oddziaływań w dziedzinie socjologii, a więc przekracza rutynę ciasnych ram szkolnych. Oczywiście, że zagadnienia te są bardzo żywotne i opracowywane i w szkolnictwie dzieci normalnych, jednakże w dziedzinie kształcenia anormalnych występują ze specjalną siłą, podkreślając konieczność tych dochodzeń w stosunku do każdej jednostki, zmuszając do poznania biologicznych i społecznych warunków życia każdego bez wyjątku wychowanka. Ten sposób ujmowania rzeczy oddziałuje już kształcąc na każdego nauczyciela, który się z tą pracą zetknie, gdyż wskazuje mu uzasadnioną zupełnie potrzebę

poznania warunków życia pozaszkolnego każdego ucznia, a co zatem idzie rozszerzenia współpracy domu ze szkołą.

Nauczyciel widzi, jak się na każde dziecko baczna zwraca uwagę, jak się je stara poznać pod każdym względem, możliwie indywidualnie traktować, w jaki sposób bierze się do tego szkoła, nauczyciel, jak się różnicują i przystosowują sposoby ujęcia pewnych kwestyj, metody wychowawcze, organizacje szkolne, systemy opieki i t. p. To już wiele. Ale zanalizujmy teraz znaczenie, jakie mają badania psychopatologii dziecka dla pedagogiki ogólnej. Zwróćmy uwagę na wartości, jakie daje poznanie dziecka anormalnego w poznaniu dziecka normalnego.

Różne stany patologiczne, wpływając na dysocjację mechanizmu umysłowego, umożliwiają łatwiejsze uchwycenie i zrozumienie jego normalnego funkcjonowania. Śledząc zaburzenia spowodowane w ogólnym rozwoju psychicznym osłabieniem jakiejś funkcji, najlepiej i najłatwiej możemy poznać jej rolę i znaczenie. Weźmy przykłady.

Zróżniczkowanie pamięci i zrozumienia wykazało się w całej pełni dopiero z chwilą, gdy zaczęto uczyć dzieci anormalne. Ich upośledzenie umysłowe przyczyniło się do powstania nowych metod nauczania. Dziecko normalne obdarzone naogół dobrą pamięcią dawało złudzenie, że dobrze rozumie nauczanie, podczas gdy metody były zasadniczo złe i zadawały się czysto pamięciowymi wynikami pracy. Metody te stały się niemożliwe w zastosowaniu do dzieci anormalnych, drogą więc badań i obserwacji stopniowo zaczęły się wytwarzać nowe na innych zasadach. Zjawyły się więc metody konkretne, pogładowe, stawiające dziecko bezpośrednio wobec faktów i zjawisk. Należy przytem zwrócić uwagę, że poznanie wady jakiejś, doprowadzonej do maximum, rzuca światło na słabsze stopnie tej wady i na stany normalne, a więc, na przykład uwaga nadzwyczajnie płochliwa i nieskoncentrowana u dzieci anormalnych, pozwala na bliższe poznanie uwagi dziecka normalnego. Weźmy jeszcze jako przykład różne zaburzenia wyobraźni, lepiej, zupełny niemal jej zanik lub chorobliwą wybujałość. Jak ciekawą i kształcącą będzie obserwacja życia psychicznego takich dzieci, poczynszy od typu tępego, który nic niemal nie potrafi sobie wyobrazić, aż do typu dziecka — hysteryka z tak silnie rozwiniętą mytomanją, że samo już nie może w opowiadaniach swoich doszukać się prawdy, wierząc święcie w fantastyczne przygody, które towarzyszom opowiada.

Psychopatologia i obserwacja dzieci anormalnych pozwoli nauczycielowi-wychowawcy głębiej poznać stany normalne, gdyż jaśniej zda sobie sprawę z roli poszczególnych funkcji w całości kształcenia życia psychicznego, oceni lepiej istotę ich i znaczenie w mechanizmie umysłowym, ich wzajemny stosunek, zawite powiązania i współzależność. Zaburzenia w dziedzinie uczucia i woli pozwolą mu zrozumieć znaczenie tych czynników w życiu indywidualnem jednostki i uzależnioną od ich rozwoju równowagę i sprawność psychiczną. Pozna wreszcie głębiej różne t. zw. wady dziecka, jak lenistwo i kłamstwo, zrozumie ich istotę, przyczyny

i uzależnione od tego sposobu leczniczego oddziaływania. Dziedzina pracy nad dziećmi anormalnymi jest jakby warsztatem, na którym kunsztownie skonstruowany mechanizm rozbiera się na części składowe, ażeby zobaczyć dlaczego całość nie działa dość sprawnie. Czy jest to uzależnione od tej czy tamtej grupy powiązań, w których jedno jest uszkodzone, czy od zaniedbania w utrzymaniu całego mechanizmu? Mając przed sobą różne stopnie działania takiego nadpsutego mechanizmu i wglębiając się w przyczyny tego, poznajemy coraz lepiej rolę wszelkich kół, kółeczek, osi i sprężyn w całości mechanizmu, poznajemy rolę i znaczenie uszkodzonej wartości dla całego organizmu, zaczynamy się orjentować lepiej w całości i częściach składowych. Badanie mechanizmu psychicznego pozwala nauczycielowi nie tylko poznać rolę poszczególnych władz, ich współzależności, korelacje, zrozumieć jak dana luka psychiczna oddziaływa na całość ustroju psychicznego, ale zniwala jeszcze do poznania metod psychologicznych, których zrozumienie i zastosowanie będzie tutaj koniecznością. Praca w tej dziedzinie jest nie tylko niezbędna dla nauczyciela, który się jej specjalnie pragnie poświęcić, ale i dla tego, który będzie pracował w szkolnictwie dla normalnych dzieci; ułatwi mu ona głębsze poznanie dziecka w ogóle i umożliwi zrozumienie różnych niedomagań, wahań, uchybień i wad, na które, znając ich przyczyny, skuteczniej będzie mógł oddziaływać, wiedząc do czego mogą doprowadzić źle pojęte i mylnie stosowane metody.

Obok tych wielkich uposażeń i zboczeń, które już usuwają dziecko ze szkoły zwykłej, spotykamy przecież na każdym niemal kroku w ujęciu domu i szkoły różne odchylenia, odstępstwa od t. zw. normalnego stanu, przejawiające się w charakterze i zdolnościach umysłowych. Przykłady tego mamy nie tylko w szkole powszechnej, ale i w najwyższych klasach szkoły średniej; dziecko bardzo nawet uzdolnione wykazuje czasem jakieś luki, wahania upośledzenia w pewnym kierunku.

A więc wychowanie i nauczanie anormalnych poza całą ważnością strony humanitarnej i społecznej tej kwestji, czego w danej chwili nie poruszam, jest nie tylko cenną dziedziną pracy dla psychologii, psychiatrii i kryminologii, ale ma doniosłe znaczenie jako pracownia naukowo-pedagogiczna i jako wysoce kształcący dla nauczyciela warsztat pracy. Już Edward Seguin po trzydziestu latach pracy nad anormalnymi doszedł do przekonania, że metoda mająca za podstawę badanie indywidualne ucznia, postępy jego wychowania i analizę objawów fizjologicznych i psychicznych powinna być stosowana i do dzieci normalnych. (*Idiocy and its treatment by the physiological method, New York 1866 r.*)

Nasunąłoby się wobec tego pytanie, jak udostępnić całemu nauczycielstwu zetknięcie się bezpośrednio z tą dziedziną pracy. Otóż w obecnych warunkach jedyną drogą byłoby wprowadzenie psychopedagogiki leczniczej na ostatni kurs studiów seminaryjnych w połączeniu z demonstrowaniem różnych typów dzieci anormalnych i ze zwiedzaniem specjalnych szkół i przytułków. Może okres studiów seminaryjnych nie jest w tym względzie najwłaś-

ciwszym, może korzystniej byłoby powoływać do tych studjów nauczycieli z kilkuletnią już pracą w swoim zawodzie; niestety jednak, zrealizowanie tego z wielu względów nie prędko byłoby możliwe, musimy więc zrzec się wyboru i poprzestać na jedynie możliwej teraz drodze, wprowadzenia tego przedmiotu do seminarjów nauczycielskich. Myśl tę możemy poprzeć przykładem zaczerpniętym ze szkolnictwa belgijskiego. Belgja zrozumiała potrzebę wszechstronnego poznania dziecka anormalnego i warunków, w których ono żyje. Kraj ten nie ma jeszcze należycie zorganizowanych pod względem ilościowym, a może nawet i jakościowym zakładów dla anormalnych — pojmuje jednak doniosłość tego szkolnictwa i potrzebę zapoznania z nim każdego nauczyciela. Zeszyty indywidualne (zapiski medyczno-pedagogiczne) dzieci anormalnych uczących się w zakładach belgijskich uwzględniają wszechstronne poznanie życia i indywidualności dziecka.

Zaznaczyć należy przytem, że są one sumiennie wypełniane przez lekarzy szkolnych i nauczycieli. Obecnie przedstawiciele belgijskiego ruchu pedagogicznego mają zamiar zeszyt taki wprowadzić dla wszystkich dzieci w szkołach zwyczajnych. Rozumiejąc kształcący wpływ psychopedagogji dziecka anormalnego dla każdego nauczyciela, w grudniu 1902 r. Bruksela uzupełniła program kursu pedagogji w seminarjach nauczycielskich specjalnemi wykładami z pedagogji dzieci anormalnych. Przedmiotu tego uczą się wszyscy bez wyjątku seminarzyści na czwartym roku nauk według następującego planu: 1. Kwestja pedagogji dzieci anormalnych w Belgji; 2. Przyczyny anomalij u dzieci, przyczyny dziedziczne, patologiczne i wynikające z chorobliwych podniet funkcjonalnych; 3. Badanie dziecka anorm. pod względem fizycznym, intelektualnym i moralnym; 4. Klasyfikacja dzieci anormalnych; 5. Wychowanie medycznie anormalnych; 6. Wychowanie pedagogicznie niedorozwiniętych. Metodologja specjalna zaburzenia mowy; 7. Wychowanie dzieci niekarnych, szkoły poprawcze; 8. Organizacja nauczania specjalnego w Brukseli; 9. Zwiedzanie kilku lekcjy nauczania specjalnego w Brukseli.

Poza wyżej omawianym wpływem kształcącym tego przedmiotu, wprowadzenie go do programu seminarjów nauczycielskich ma jeszcze tę ważną stronę praktyczną, że przygotowuje cały personal nauczycielski do współpracy w selekcji dzieci anormalnych do szkół specjalnych, co niezmiernie ułatwia tę sprawę. Oczywiście, że i w takich warunkach zdarza się często, że szkoła odsyła jakieś dziecko zupełnie normalne, kwalifikując je do szkoły specjalnej. Błąd ten naprawia obserwacja nauczyciela tej szkoły i badanie psychopedagogiczne, w każdym jednak razie wypadki te byłyby o wiele rzadsze wśród nauczycieli, którzy już z dziećmi nienormalnemi w szkołach się stykali i odpowiedni kurs nauk przestudjowali w seminarjum. W przeciwnym razie w doborze dzieci tworzy się chaos i zamęt powodujący znaczny wzrost pracy dla nauczycieli szkół specjalnych.

Częściowe chociaż wnikięcie w istotę nauczania i wychowania dzieci nienormalnych i poznanie typowych anomalij ułatwi

nauczycielowi znacznie samorientację przy wyborze zawodu wychowawcy dzieci anormalnych. Jednych pociągnie tutaj strona naukowa niezmiernie bogata i ciekawa, innych humanitaryzm, innych dobrze zrozumiana droga profilaktyki społecznej i t. p. Pożądanem jest jednak, aby wszyscy oni zdać sobie mogli choć w części sprawę z rodzaju i warunków pracy, jaka ich czeka, a umożliwić to jedynie bezpośrednie zetknięcie się z temi dziećmi i przestudjowanie odpowiedniego kursu. W związku z tem zwróćmy uwagę, że przygotowanie specjalne, polegające na systematycznych i prawidłowych studjach nie kwalifikuje jeszcze na nauczyciela dzieci nienormalnych; postereunek ten bowiem wymaga pracowników o wysokich wartościach moralnych, żywej chęci poświęcenia się tej dziedzinie i zainteresowaniu istotą tej pracy. Możliwoby jeszcze inne dane przytoczyć, przemawiające za wprowadzeniem pedagogiki leczniczej do seminarjów, najważniejszym będzie tu jednak uznanie jej wpływu kształtującego. I to powinno wystarczyć. Szkolnictwo dla anormalnych staje się coraz wyraźniej jedną z najwłaściwszych pracowni pedagogiki ogólnej. W myśl więc tego, należy zetknąć z tą pracą wszystkich nauczycieli. Nie będzie chodziło w danem ujęciu kwestji o przygotowanie specjalisty nauczyciela w tej dziedzinie, nie będzie chodziło również o przygotowanie uczonych nauczycieli — powinno jednak chodzić o rozbudzenie w świadomości nauczyciela zainteresowania do poznania pewnego rodzaju zjawisk i sposobów oddziaływania na nie i głębszego wnikięcia w istotę pedagogji, do tego stopnia, aby nietylko rozumiał, ale i odczuwał potrzebę pracy w tym kierunku.

Marja Grzegorzewska

Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym.*)

Nauka doświadczalna o dziecku czyli pedologia jest dzisiaj prawie powszechnie znaną. Ma ona jednak w świecie naukowym i pedagogicznym zarówno zwolenników, jak i przeciwników. Kiedy pierwsi, drogą badań wszechstronnych dziecka, spodziewają się otrzymać, oprócz materiału faktycznego dla zreformowania dzisiejszej pedagogiki i wprowadzenia jej na tory prawdziwie naukowe, niektóre cenne zdobycze dla wielu nauk, jak naprzykład: medycyny ogólnej, psychiatriji, antropologii, biologji, fizjologii i psychologji, — drudzy natomiast, pełni sceptycyzmu w stosunku

*) Ś. p. Anieli Szycównie, Przewodniczącej Polskiego T-wa badań nad dziećmi, — życzliwe słowa zachęty do pracy w dziedzinie pedologii studjum to, w dowód wdzięczności, poświęca Autor.



do nowej nauki i jej adherentów, zajęli stanowisko bierne, wyczekujące. Jeszcze inni poszli dalej i, stanąwszy w roli czynnej, krytykują stanowisko pierwszych, dowodząc, że „eksperyment nad dzieckiem nie da wniosków praktycznych w dziedzinie nauczania, a cała pedologia jest nowoczesną utopją“. Oto opinie, które nieraz dawały się słyszeć z ust nawet poważniejszych pedagogów.

Nie mam wcale zamiaru dowodzić tutaj celowości badań nad dziećmi, gdyż byłoby to rzeczą co najmniej zbyteczną wobec faktu przesądzenia tej kwestji na pierwszym międzynarodowym kongresie, odbytym w 1911 roku w Brukseli; wobec faktu istnienia obecnie we wszystkich prawie państwach starego i nowego świata specjalnych towarzystw, posiadających odpowiednio urządzone laboratorja; wobec pracy w tym kierunku mnóstwa pojedynczych osób zarówno z pośród pedagogów, psychologów jak i lekarzy i wytworzenia tym sposobem specjalnej literatury pedologicznej.

Pozwolę sobie jednak przytoczyć argument, na który zgodzić się muszą nawet najskrajniejsi sceptycy, mianowicie: nauczanie musi być oparte na znajomości natury dziecka. Oto aksjomat, oto podstawa dzisiejszego pedagoga, bez względu na jego pogląd na świat. Innej zaś drogi do tego poznania niema, jak tylko doświadczenie, eksperyment.

Już oddawna umysły szersze postrzegały braki i pewną niemoc pedagogiki. Już Pestalozzi mawiał, że „chce pedagogikę uczynić więcej psychologiczną“. Spencer powiedział: „Wychowanie wówczas stanie się systematycznym, kiedy nauka będzie w posiadaniu psychologii racjonalnej“. Tendencja do pewnej zmiany, do oparcia nauki wychowania na gruncie realnym, na podstawach czysto naukowych trwała zatem oddawna.

Znamienne w tym względzie są słowa Buissona, profesora nauk wychowawczych w Sorbonie: „Každy zgodzić się musi z tem, że dzieło wychowania może być całkowicie zrealizowane, ale pod tym warunkiem, jeżeli nauczyciel będzie znał dziecko dokładnie pod względem jego natury fizycznej, umysłowej i moralnej. Pedagogika dzisiejsza — powiada dalej — nie opierała się na obserwacji i eksperymencie, pozostała jako marzenie literackie, ponieważ zbudowana była na koncepcjach czysto filozoficznych“¹⁾.

Tak, pedagogika dzisiejsza, jako system dość logicznie skonstruowany, oparty na intuicji i światopoglądzie jednostek, jest w najlepszym razie tylko sztuką wychowania. Nauką prawdziwą nigdy nie była, gdyż zawsze grzeszyła brakiem pierwiastków istotnie naukowych. Wobec tych jej zasadniczych braków wymagania czasu wytworzyły nową pedagogikę, opartą przedewszystkiem na doświadczeniu, czyli pedologję.

Pedologia zatem jest nauką prawdziwą, bo drogą systematycznej obserwacji i eksperymentu dąży do gruntownej znajomości dziecka pod względem anatomicznym, fizjologicznym i psychologicznym, i na tej czysto naukowej analizie opiera swoje wskazania praktyczne, przystosowane do potrzeb dzisiejszej szkoły.

¹⁾ Dr. J. Joteyko. La pédologie. Liège. 1908, str. 6.

Czy pedologia wyrosła na gruncie psychologii? Niezawodnie. Jednak dlaczego jej narodzenie datuje się od wieków? Odpowiedzieć tu trzeba, że pedologia powstała nietyle z samej psychologii, ile z jej metod. Do początku XIX. wieku rozwijała się psychologia drogą zwykłej obserwacji i introspekcji. O nauce doświadczalnej mowy być nie mogło. Ale w tym czasie wprowadzono w dziedzinę psychologii pierwiastki nowe, dotąd nieznanne. Wprowadzono czynnik tak zwanej „ilości“ i poczęto nim mierzyć stosunek zjawisk psychicznych. Pionierami na tem polu byli Weber i Fechner, a następnie Wundt.

Za ich sprawą powstała psycho-fizyka, której zadaniem było określać stosunek zjawisk czysto psychicznych do zjawisk fizycznych. Mamy zrodzone w tej epoce prawo psychofizyczne Fehnera, jak również prawa psychometryczne, otrzymane drogą mierzenia, zapomocą precyzyjnych instrumentów, czasu potrzebnego do otrzymania uczucia pod wpływem podniety świata zewnętrznego. Stwierdzono naprzykład, że pomiędzy podnieta a reakcją ze strony osobnika upływa pewien bardzo krótki czas, który można określać zaledwie w tysięcznych częściach sekundy czyli śmiegach. Czas ten równa się:

	podług Hirsza	podług Exnera
Dla czuć słuchowych	0.149"	0.136"
" " świetlnych	0.200"	0.159"
" " dotykowych	0.182"	0.133"

Otrzymane tu pewne różnice powstały wskutek użycia niejednakowych metod i instrumentów.

Są to miary stanów świadomości czyli tak zwane reakcje proste. Rezultat badań tych najprostszyc zjawisk psychicznych posłużył jakby za szczebel do nowych poszukiwań w tym kierunku. Mierzono następnie już procesy psychiczne więcej złożone, dalsze, przechodzące granice świadomego wrażenia, jak naprzykład: uwagę, postrzeżanie.

Aż nareszcie skonstruowano metody do mierzenia wyższych procesów, mianowicie: pamięci, kojarzenia, wyobrażenia, kombinowania — metody określonych testów.

Tym sposobem był przygotowany grunt dla dzisiejszej pedologii, jako nauki stosowanej. Pedologia obecnie obejmuje 4 główne działy, mianowicie: pedologję psychologiczną, której zadaniem jest badanie zmysłów (czuć), badanie poszczególnych pierwiastków i procesów psychicznych, np. postrzeżania, uwagi, pamięci, reprodukcji, kombinowania, wnioskowania, jak również badanie inteligencji wogóle; pedologję fizjologiczną, do której należą badanie siły i wytrzymałości mięśniowej, pojemności płuc, badanie pulsu i t. p. Do tej części należą również antropometria i cefalometria. Pedologia patologiczna albo pedjatria, która obejmuje choroby i anomalje fizyczne i psychiczne; wreszcie pedologia moralna, w zakresie której leży obserwowanie przejawów moralnych dziecka i kształcenie jego charakteru.

Widzimy więc, że dziedzina dzisiejszej pedologii jest bardzo



obszerna, wszechstronna, stanowi niejako syntezę wielu poszczególnych nauk.

Narzuca się tedy pytanie, dlaczego pedologia, wyrósłszy na fundamencie psychologii, a raczej jej eksperymentu, wchłania i przyswaja sobie te nauki, które istniały dotąd niezależnie, jak antropometria, cefalometria, dynamometria, kardjografia, pedjatria, słowem koncentruje i niejako asymiluje wszystkie te gałęzie poszczególnych nauk, które oprócz analizy procesów psychicznych obejmują w całości fizjologiczną i anatomiczną naturę dziecka. Dlatego pedologia, której, zdawałoby się, założeniem i ideą przewodnią jest antropometria umysłowa, na drodze poszukiwań praw psychofizycznych i psychometrycznych, wprzega do swego rydwanu te nauki, które dotychczas nie miały pretensji służenia celom wychowawczym, np. antropometria fizyczna, cefalometria lub kardjografia.

Objaw to prosty i bardzo naturalny.

Zadaniem antropometrii umysłowej jest mierzenie inteligencji, czyli inaczej badanie pierwiastków i procesów psychicznych. Pierwiastki te, jak wiemy, pozostają w ścisłym związku z pojedynczymi stanami świadomości, uwarunkowanymi jakością podnieć, których jedynym przewodnikiem są zmysły. Zatem badanie fizjologicznej sprawności zmysłów jest niezbędne w poszukiwaniach wartości umysłowej danej jednostki. Z drugiej strony poszczególne akty psychiczne uzależnione są od stanu wzruszeń, te ostatnie są wynikiem ogólnego nastroju nerwów, co znowu pozostaje w stałym kontakcie z fizjologią ruchu, siły i wytrzymałości mięśni. Stąd wypada ścisły związek antropometrii umysłowej z kardjografią (krzywe ruchów serca), ergografią (krzywe wytrzymałości mięśni), dynamometrią i in.

Następnie, wzięwszy pod uwagę ten ścisły związek, jaki zachodzi pomiędzy formą czaszki i kształtem mózgu, jak również istniejący ewentualnie stosunek pomiędzy kształtem mózgu a inteligencją, badanie tej ostatniej musimy łączyć z cefalometrią i być bardzo może, że w przyszłości zdobędziemy możność stawiania diagnozy psychometrycznej przy pomocy miary czysto fizycznej. Widzimy więc, że badania inteligencji nie mogą się ograniczać do badań czysto psychologicznych, ale jednocześnie zachodzi potrzeba badania stanów fizjologicznych i anatomicznych, a zatem antropometria umysłowa, związana silnie węzłami funkcji fizjologicznych z antropometrią fizyczną, bez tej ostatniej pomyśleć się nie da.

Jestto jeden punkt widzenia i zarazem uzasadnienia, że pedologia musi się opierać na wielu naukach pomocniczych i niezbędnych dla jej uzupełnienia.

Kwestja stosunku procesów psychicznych do zjawisk fizjologicznych i anatomicznych nie jest dziś ostatecznie załatwioną, nie mamy jeszcze dziś pewnych danych, określających dokładnie stosunek rozwoju intelektualnego do sprawności funkcji fizjologicznych i rozwoju fizycznego. Otóż badania wszechstronne mają na celu jakiegokolwiek rezultaty w tym kierunku.

Alfred Binet w książce swej: „Les idées modernes sur les enfants” podaje nam w tym względzie następującą tablicę:

Fizyczny rozwój dzieci

Intelektualny rozwój dzieci

	Przyspieszony	Normalny	Opóźniony
Przyspieszony	33%	36%	21%
Normalny	45%	33%	39%
Opóźniony	21%	30%	39%

Na podstawie tych cyfr widzimy, że stosunek pomiędzy rozwojem fizycznym a umysłowym w pewnej mierze istnieje, mianowicie: dzieci przyspieszonych intelektualnie większy procent (33%) znajduje się w liczbie przyspieszonych fizycznie, aniżeli pomiędzy opóźnionymi (21%).

Trzecią przyczyną wszechstronności dzisiejszej pedagogii są względy natury czysto dydaktycznej, zrodzone bodaj na gruncie pedagogii dotychczasowej, a pedologia chętnie je przyjmuje jako godną spuściznę.

Ani szkoła estetyczna, ani późniejsza szkoła klasyczna, hołdująca skrajnemu intelektualizmowi, nie mogła być doskonałą dla tej prostej przyczyny, że była jednostronna. Ta jednostronność, jako przeciwna prawu ontogenezy, prowadziła do utraty równowagi, do względnego zwyrodnienia jednostki ludzkiej.

Dzisiaj pod wyrazem „wychowanie“ rozumiemy rozwój maksymalny fizycznej, umysłowej i moralnej strony dziecka. Przyśpieszając do tego wielkiego zadania, pedagog, aby wyjść zwycięsko z powierzonej sobie misji, musi wprzód poznać dokładnie dany materiał, jego własności, aby go imć następnie odpowiednio urobić. Zatem nie tylko będzie chciał poznać wartość pierwiastków intelektualnych danej jednostki, sprawność jej zmysłów i sprawność fizjologiczną wogóle, ale również jej wady i zalety fizyczne, wreszcie wartość moralną, etyczną, estetyczną i t. p.

Słowem, badanie i poznanie dziecka winno być wszechstronne.

Oto postulat szkoły współczesnej.

Takie badania wprowadzono na przykład do seminarjów nauczycielskich w Belgii. Każdy wychowaniec zaopatrzonej jest w odpowiedni karnet, w którym systematycznie notowane są rezultaty pomiarów i badań osobistych. Podobny system zaprowadzili u siebie od lat kilku szkoły początkowe w Brukseli. Tak zwana „fizyka“ pedagogiczna z dokładną diagnozą stanu fizycznego, fizjologicznego i intelektualnego stanowi niezbędny dokument każdego dziecka w szkole.

Na podstawie tych dokumentów odbywa się segregacja dzieci na oddziały inteligentniejszych i mniej inteligentnych.

Dzieci umysłowo anormalne umieszczane bywają w specjalnych oddziałach, w miarę potrzeby zakładanych przy szkołach. Dzieci takie początkowo przebywają w oddziale tak zwanym obserwacyjnym, którego głównym zadaniem jest, oprócz ogólnopedagogicznych obserwacji, szczegółowe analityczne zbadanie pierwiastków intelektualnych i wartości moralnych danych jednostek, jak również badanie przyczyn ich anormalności. Stąd naturalnie wyprowadzone są odpowiednie wnioski pedagogiczne, następnie segregacja na grupy odpowiednio do siebie dobranych indywidualiów,

wybór tej lub innej metody. Jednym słowem, pedagogia w tych szkołach weszła na szeroką drogę zastosowań praktycznych.

U nas powyższa kwestja pozostaje w stadium przygotowawczem. Tu i owdzie dokonano różnych w tym kierunku prac, dotyczących zarówno pomiarów antropometrycznych (dr. Kosmowski, dr. Miklaszewski), jak i badań inteligencji (Wł. Dawid). W różnych szkołach ostatniemi czasy zbiera się materiały przygotowawczy w tej dziedzinie, czynione są różne wysiłki, zaprowadzono nawet badania systematyczne, jednak pedagogia dotychczas w sporadycznych tylko wypadkach wkracza w dziedzinę zastosowań dydaktycznych, wogóle zaś posiada dla nas wartość tylko naukową i teoretyczną.

Badania wszechstronne i systematyczne od 1910 roku prowadzone są w szkole dwuklasowej fabrycznej Akc. Tow. „Zawiercie“. Z tych właśnie prac mam zamiar złożyć niniejsze sprawozdanie.

Na wstępie muszę podkreślić ten charakterystyczny fakt, że pierwsza myśl, która dała początek temu przedsięwzięciu naukowemu, powstała w związku z potrzebą realną, mianowicie: zdecydowano, aby z grupy kilkudziesięciu dzieci siedmioletnich, nieumiejących jeszcze czytać, przyjąć do szkoły zdolniejsze, więcej inteligentne. Naturalnie odwołano się do arkanów pedagogji, bo i jakże inaczej można było decyzji uczynić zadość. Test przeszedł próbę ogniową. Myśl, zrodzona na gruncie odpowiednim, przybrała dziś rozmiary szersze.

W tym samym roku z inicjatywy dyrektora fabryk Tow. Akc. „Zawiercie“, a zarazem opiekuna szkoły p. S. Szymańskiego, szczerego zwolennika pedagogiki eksperymentalnej, zaprowadzono badanie większej liczby dzieci, podług programu, zakreślonego przez Tow.. urzędzeń szkolnych i pomocy naukowych, „Uranja“ w Warszawie. Czynności tej dokonali lekarze szkolni z dr. Brzezińskim na czele. Zakres tych badań wkrótce okazał się niedostatecznym.

W roku następnym organizuje dyr. Szymański specjalną w tym celu komisję, do której oprócz lekarzy szkolnych powołany był personel nauczycielski. Komisja ta po wyczerpującej konferencji, odbytej wspólnie z drką Jotejkówną z Brukseli, postanowiła zakres badań znacznie rozszerzyć i urządzić odpowiednią do tych czynności pracownię.

Upoważniono mnie następnie do wypracowania dokładnego programu badań i ułożenia odpowiedniej tablicy pedologicznej, która miałaby służyć jako dokument imienny każdego badanego dziecka w przeciągu całego pobytu jego w szkole. Przy ułożeniu tablicy posiłkowałem się tablicą „Uranji“, więcej zaś karnetem „Dossier médico-pédagogique“, stosowanym w seminarjach nauczycielskich w Belgji. Wypracowany projekt programu z minimalną tylko poprawką został przez rzeszoną Komisję przyjęty, jak również przyjęto dostosowaną do powyższego programu i wypełnioną odpowiednim tekstem tablicę pedologiczną, której ostateczna redakcja jest następująca: (tablica pedologiczna*)

Program badań, jak to wykazuje powyższa tablica, obejmuje pięć poszczególnych działów, mianowicie:

I. Dział lekarski. Obejmuje wszystkie dane, dotyczące ogólnego stanu zdrowia, szczepienia ospy, anomalji organicznych, jak również dane o liczbie chorób przebytych przez dziecko w okresie przedszkolnym i szkolnym. Dział ten naturalnie powierzony jest wyłącznie lekarzom szkolnym.

Badania zaś stanu zębów dokonywa dentysta.

II. Dział antropometryczny. Obejmuje ważenie dzieci, mierzenie wzrostu, obwodu klatki piersiowej i czaszki.

III. Dział fizjologiczny. W zakres tego działu wchodzi: mierzenie oddzielne siły rąk przy pomocy dynamometru, mierzenie wytrzymałości mięśniowej i mierzenie pojemności płuc przy wdechu głębokim i wydechu.

IV. Dział psychologiczny. Składa się z dwóch oddzielnych części. Do pierwszej należy badanie czuć: wrażliwości dotykowej, wrażliwości na ból, siły wzroku i słuchu.

Wypada tu zauważyć, że badania antropometryczne, fizjologiczne, jak również niektóre czynności z działu psychologicznego, mianowicie: badanie wrażliwości dotykowej, badanie wzroku, słuchu dokonywane bywają siłami zbiorowymi, czyli rubryki te wypełnia każdy nauczyciel w swoim oddziale.

Drugą część działu psychologicznego stanowią badania psychometryczne, które obejmują następujące pierwiastki psychiczne: postrzeganie, pamięć bezpośrednią, pamięć trwałą, reprodukcję, kojarzenie, kombinowanie, czyli badanie inteligencji wogóle. Badania te odbywają się przy pomocy odpowiednich testów, dostosowanych do wieku dziecka. Badania psychometryczne, jako ocena intelektu na podstawie jego przejawów, wymagających specjalnej interpretacji, z natury rzeczy i ze względu na charakter stosowanej metody statystyczno-porównawczej, musiały być powierzone jednostce. Funkcja ta w ciągu lat dwóch wykonywana była przezemnie przy współudziale nauczycieli tych oddziałów, których dzieci poddawano badaniom.

V. Dział obejmuje badanie anomalji organicznych, jak również umysłowych i moralnych.

Badania odbywają się raz na rok w miesiącach marcu i kwietniu, z wyjątkiem wzrostu i wagi dzieci, która to czynność powtarza się dwa razy na rok. W roku 1911 badaniom podług określonego programu poddano 1250 dzieci w wieku 7—15 lat. Z tej liczby przeszło 200 dzieci zbadano pod względem psychometrycznym. W następnym roku szkolnym powtórzono badania powyższej ilości jak również zmierzono i zbadano dzieci nowoprzyjęte do szkoły, razem 1201.

Powyższy zakres badań co do jego rozciągłości programowej, pomimo, że nie jest wyczerpujący, pomija bowiem niektóre szczegóły z dziedziny zmysłowej (zdolność postrzegania tonów, barw, wrażenia smakowe, dotykowe), jak również z dziedziny procesów więcej złożonych (pominięto doświadczenia pamięci ruchowej, wyobrażenia, siły woli, skłonności do sugestji i t. p.), jednak

Szkoła ludowa 2-klasowa fabryczna

№

Tablica

(Imię i nazwisko) (data urodzenia)

1	2	3	I Dział lekarski							II Dział antropometryczny						
			4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Data badania	Oddział	Wiek	Ogólne odżywianie i ukrwienie	Stan narządów wewnętrznych i gruczołów chłonnych	Stan skóry	Kośćciec i stan kręgosłupa	Jama nosogardłowa, wymowa	Uzębienie	Wady rozwojowe	Sfera seksualna	Waga w kg	Wzrost w cm	Obwód klatki piersiowej w cm.		Pomiary czaszki	
													przy wdechu	przy wydechu	Średnica przedniotylna	Średnica poprzeczna

Zajęcie rodziców

 Warunki domowe:

}	mieszkanie
	ilość osób
	zarobek dzienny

Użycie alkoholu

Tow. Akc. „ZAWIERCIE“ w Zawierciu.

pedagogiczna*)

(miejsce urodz.) (wyn.)

III Dział fizjologicz.				IV Dział psychologiczny										V Uwagi		
Siła mięśn. w kg.		Wytrzymałość mięśn. (met. graf.)	Pojemność płuc (przy oddych. głębi.)	Czucia								Pamięć	Reprodukcja (kojarzenie)	Kombinowanie	Anomalje: organiczne, umysłowe, moralne.	
ręka prawa	ręka lewa			Wrażliwość na dotyk	Wrażliwość na ból	Wzrok		Słuch		Postrzeganie	bezpśredn.					trwała
19	20	21	22			23	24	oko pr.	oko l.			ucho p.	ucho l.	29	30	

Szczepienie ospy

..... powtórne

Choroby przebyte przed wstąpieniem do szkoły

..... w okresie szkolnym

mimo te znaczne luki, program ten stanowi pewną zaokrągloną całość, dającą mniej więcej dokładny obraz fizycznego i intelektualnego stanu danej jednostki. Zresztą dodać wypada, że pewna redukcja programu była konieczna, gdyż, prowadząc doświadczenia całych mas, niepodobną jest rzeczą nie pomijać szczegółów, stanowiących pod względem technicznym niemałe komplikacje i daleko idące trudności.

I.

Dział antropometryczny.

a) Warunki społeczne.

Ponieważ rozwój fizyczny osobnika zależy w dużym stopniu od jego warunków społecznych, dlatego, wprzód nim ten rozwój zaczniemy określać cyfrowo, powiemy słów parę o warunkach tego środowiska ludzkiego, z pośród którego pochodzi materiał do naszych pomiarów i badań. Ludność fabryk Tow. akcyjnego „Zawiercie“ to element napływowy, pochodzący z różnych ziem Polski, a nawet z poza jej granic (choć tego ostatniego procent bardzo mały) i z natury rzecz posiadać musi nieznaczne różnice antropologiczne. Element ten, zgromadzony w jedno środowisko i skupiony na przestrzeni jednej wiorsty kwadratowej, obecnie znajduje się w jednakowych warunkach klimatycznych, higienicznych i kulturalnych. Sądzić przeto wypada, że zrodzone w tych warunkach nowe pokolenie stanowi materiał do studjów prawie jednolity pod względem rozwoju fizycznego, z wyjątkiem cech osobniczych poszczególnych jednostek. Dodać należy, że całe to zbiorowisko ludzi stanowią Polacy, inne zaś narodowości jak n. p. Niemcy i Żydzi należą do wyjątków.

Mamy zatem do czynienia z pewnym odłamem społeczeństwa, wśród którego nie znajdziemy różnic rasowych, narodowościowych, klimatycznych, a nawet stanowych. Jednak na drodze poszukiwań, ścisłych znajdziemy pewne różnice społeczne, różnice warunków materialnych.

Materiał cyfrowy którym mamy zamiar operować w niniejszym rozdziale, zebrany w ciągu lat dwóch drogą badania i zeznań dzieci w szkole, dotyczy stanu materialnego 1079 rodzin pracowników jednej fabryki. Skala ich zarobków dziennych waha się w granicach od 60 kop i do 5,00 r. Różnica ta, można powiedzieć, znaczna. Nadmienić jednak wypada, że tych szczęśliwych, których zarobek dzienny przewyższa 3 rub., jest naogół liczba ograniczona. Są to rodziny, gdzie oprócz mężów zarobkują również ich żony, a nawet starsze dzieci. Oprócz takich rodzin do lepiej zarabiających należą: dozorczy, majstrowie, podmajstrowie i urzędnicy biurowi.

Jeżeli wszystkich tych pracowników w stosunku do ich zarobków podzielimy na dwie grupy, mianowicie: zarabiających mniej od dwóch rubli do jednej grupy i ponad dwa ruble do dru-

giej, to przekonamy się, że pośród 1079 rodzin 938 będą należały do pierwszej grupy, reszta 141 rodzin-do drugiej, co stanowi 13%.

Z punktu widzenia czysto pedagogicznego stan ekonomiczny robotników fabryk w Zawierciu za podnormalny uważać należy.

A wiemy, że stan materialny to fundament, życiowy, to nieubłagany regulator rozwoju nie tylko fizycznego, lecz intelektualnego i moralnego jednostki ludzkiej, jak nas poucza socjologia. Jeżeli zatem dzieci, stanowiące mój materiał badawczy, zrodzone przeważnie (87%) w warunkach podnormalnych, wykażą przeciętną normę w rozwoju fizycznym; zawdzięczać to należy li tylko sile żywotnej narodu czy pokolenia, jego sile potencjalnej i dużej odporności w walce o byt.

Czy pokolenie to współczesne nasze, wyposażone od natury w moc i energię, zahartowane po spartańsku do życia i walki na zewnątrz, posiada w równej mierze siłę woli, aby być wstrzeмиęźliwym w stosunku do używek wysokokowych? Tego w sensie dodatnim twierdzić nie można. Na podstawie badań okazuje się, że już dzieciom nie obce jest użycie alkoholu, a tem bardziej starsi abstynencją nie grzeszą, chociaż nie może tu być mowy o zakorzenionem w większym stopniu pijaństwie.

Zbieranie tego rodzaju danych było dokonane drogą stawianych dzieciom pytań, mianowicie: ile razy każde z nich pije piwo, wódkę lub wino tygodniowo lub miesięcznie. Wyprowadzono na podstawie tych zeznań stosunek roczny. Okazało się, że nieznaczna tylko część dzieci w wieku szkolnym nie używa napojów wysokokowych wcale, inne natomiast używają 3 razy, 12 razy, 52 a nawet i 360 razy na rok, przeważnie piwa. O liczbie dzieci, używających napojów wysokokowych w poszczególnych latach wieku szkolnego, świadczą następujące tablice.

Tabl. I.

Wiek	Chłopcy	Dziewczyny
8 l.	—	45%
9 "	59%	50%
10 "	65%	65%
11 "	70%	72%
12 "	77%	50%
13 "	84%	49%
14 "	93%	75%
15 "	75%	50%

Cyfrы te to pozytywny dowód, że mamy do czynienia z objawem wcale nie pocięszającym. Dzieci, zarówno chłopców jak i dziewczyn, zatruwających swój organizm alkoholem, procent jest duży. Trzeba jednak wziąć pod uwagę i okoliczności, zmniejszające naszą obawę, a mianowicie, że znaczna część tych dzieci wykracza przeciw absystencji zaledwie 3 razy na rok; inne podług własnego ich określenia „próbowały“ tylko. Więc „próba“ ta była tylko rodzajem niewinnego eksperymentu nad własnością materji.

Jeżeli rozsegregujemy indagowane dzieci na grupy względnie

że może być dowolnie przenoszony z miejsca na miejsce. Dla ścisłości zaznaczyć wypada, że dzieci mierzone musiały być boso.

Przystępując do rozpatrywania zebranego materiału, zaznaczam, że nie widzę potrzeby wyliczania tutaj nieskończonego szeregu cyfr, określających indywidualny wzrost mierzonych obiektów. Dla ścisłości zaś i należytego pogłębienia tematu uważam za pożyteczne podanie wszelkich możliwych określeń, jak np.: określenie liczby mierzonych jednostek miary ogólnej całych grup, średnich dla poszczególnych lat, wreszcie minima i maxima, jako granice indywidualnych odchyłeń wzrostu.

Tym sposobem otrzymujemy następujące cyfrowe i graficzne tablice:

Tabl. III. — Chłopcy.

Wiek (ilość lat skoń.)	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ilość badanych	9	153	254	234	184	143	108	85	34
Ogólna suma	1943	18131	30984	29378	23887	19283	15268	12392	5151
Średnie wzrostu	115,9	118,5	122,8	125,6	129,8	135,0	141,4	145,8	151,5
Minimum wzrostu	109	107	106	113	107	118	131	136	138
Maximum wzrostu	123	129	137	144	145	144	155	157	165

Tabl. IV. — Dziewczyny.

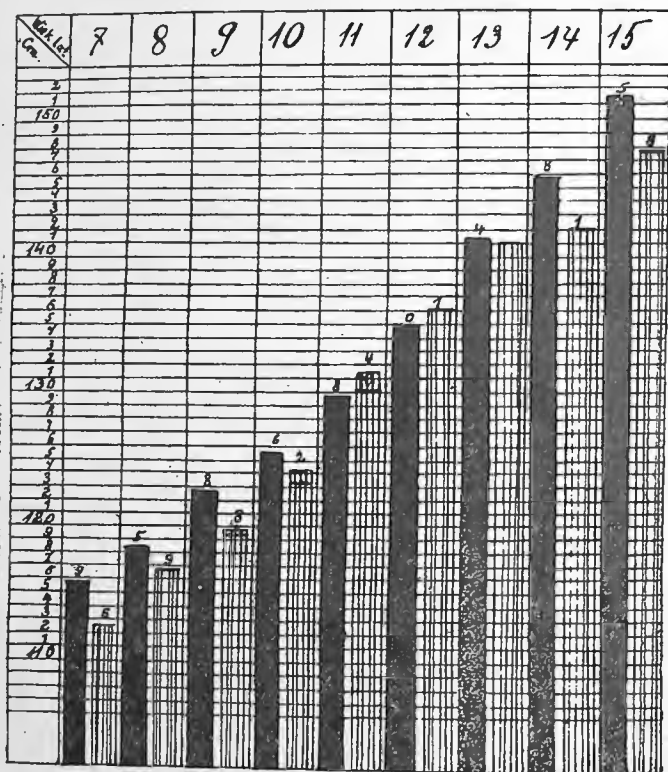
Wiek (ilość lat skoń.)	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ilość badanych	11	124	263	322	189	148	113	62	13
Ogólna suma	1229	14506	31512	39683	24602	20113	15929	8804	19220
Średnie wzrostu	112,6	116,9	119,8	124,8	131,8	136,1	141,0	142,1	147,8
Minimum wzrostu	106	109	100	112	110	121	122	136	140
Maximum wzrostu	123	128	128	142	145	151	153	157	154

Obserwując powyższe tablice (III. IV. V.), musimy przede wszystkim zanotować pewną równoległość pomiędzy wzrostem chłopców i dziewczyn do lat 11, w którym to okresie czasu średnie wzrostu chłopców są stanowczo większe. Na poziomie lat 11 i 12 widzimy przewagę po stronie dziewczyn. Przewaga ta już wśród trzynastoletnich dzieci zmienia się na korzyść chłopców, którzy choć minimalnie (0,4 centim.) przewyższają dziewczyny, i stosunek ten bardziej różniczkuje się w latach następnych. Zja-

wisko przewagi wzrostu u dziewczyn wskutek szybszego pod tym względem rozwoju trzeba motywować tem, że w 12 roku życia dziewczyn następuje okres przedwstępnego dojrzewania. Twier-

Tabl. V.

Wzrost dzieci szkoły w Zawierciu.



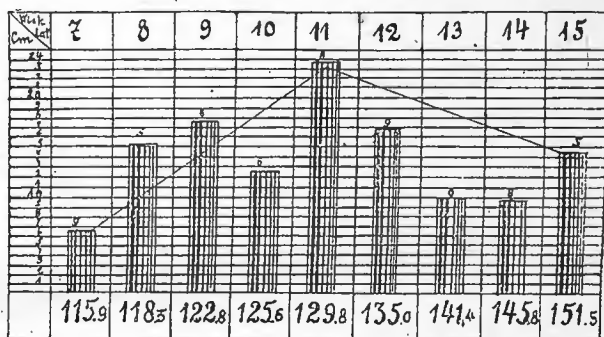
Kolumny ciemne oznaczają chłopców.
 „ jasne „ dziewczyny.

dzenie to wcale nie nowe i było już dowiedzione przez różnych autorów przed kilkunastoma laty. Podług Axel'a Key'a (Sztokholm) przewaga wzrostu dziewczyn zaczyna się również w 12-tym roku życia i przeciąga się do lat 16. Okres zatem przewagi jest dłuższym od takiego okresu, ustalonego podług obliczeń moich w stosunku do dzieci zawierckich. Badania zaś w tym względzie

d-ra Kosmowskiego¹⁾, oparte na dość poważnej liczbie badanych dzieci (1540 chłopców i 1898 dziewczyn), przewagi wzrostu u dziewczyn nie wykazały, a znajdujemy natomiast tę przewagę w dowodzeniach d-rki Tomaszewicz-Dobrskiej. Dowodzenia te jednak będą zbyt zbyt wielkiego zaufania, gdyż są oparte na badaniu nielicznej grupy dzieci (374 chł. i 142 dziew.).

Tabl. VI.

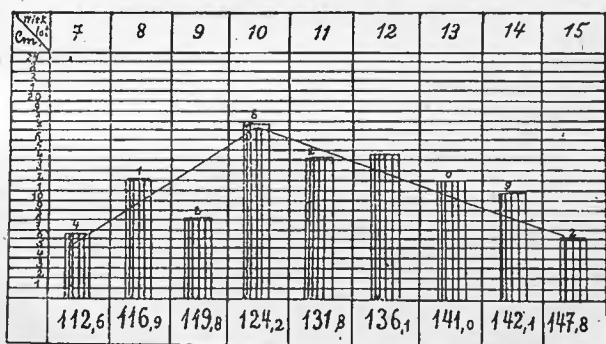
Wzrost dzieci szkoły w Zawierciu. — Chłopcy.



Cyfry kolumny poziomej dolnej oznaczają normę wzrostu.
Kolumny graficzne odchylenia wzrostu indywidualnego ponad normy.

Tabl. VII.

Wzrost dzieci szkoły w Zawierciu. — Dziewczyny.



Cyfry kolumny poziomej dolnej oznaczają normę wzrostu.
Kolumny graf. — odchylenia wzrostu indyw. ponad normę.

¹⁾ Dr. W. Kosmowski. O wzroście i wadze dzieci klas biednych w Warszawie.

Tabl. VIII.

Wzrost dzieci różnych szkół — Chłopcy

Wiek lat	I	II	III	IV	V	VI	VII
7	115,9	116,5	119,9			119,0	117,8
8	118,5	117,5	120,2	130,4		126,0	122,5
9	122,8	121,2	126,7	128,3	126,0	128,0	125,5
10	125,6	127,0	131,4	133,0	129,8	134,3	130,2
11	129,8	131,3	132,9	137,7	133,9	138,2	134,0
12	135,0	135,2	141,3	146,6	137,5	142,0	139,6
13	141,4	139,6	143,0	147,	143,5	149,5	144,0
14	145,8		151,2	156,4	149,0	156,1	151,7
15	151,5		154,0	159,5	156,3	161,9	156,6

- I. Chłopcy szkoły fabr. w Zawierciu.
 II. „ „ kolon. letnich m. Warszawy podług dra Miklaszewskiego.
 III. „ „ szkoły P. M. Szk. w Warszawie podług dra Miklaszewskiego.
 IV. Uczniowie szkoły handlowej w Warszawie — dra Kopczyńskiego.
 V. Gimnazjści Radomscy podług dra Suligowskiego.
 VI. Uczniowie szkół średnich w Warszawie dra Drabczyka.
 VII. Średnie ogólne.

Tabl. IX.

Wzrost dzieci różnych szkół — Dziewczyny.

Wiek lat	I	II	III	IV
7	112,6	110,7	118,8	114,1
8	116,9	115,8	120,8	117,3
9	119,8	120,7	123,4	121,3
10	124,3	125,2	135,3	128,2
11	131,8	130,2	135,3	132,4
12	136,1	135,5	133,7	135,8
13	141,0	138,6	142,4	140,7
14	142,1	144,0	143,6	143,2
15	147,8			147,8

- I. Dziewczyny szkoły fabr. w Zawierciu.
 II. „ „ kol. let. podług dra Kosmowskiego.
 III. „ „ Szkoły P. M. Szk. podług dra Miklaszewskiego.
 IV. Średnie ogólne.

Tabl. X.

Przyrost roczny wzrostu. Chłopcy.

Wiek od lat	I	II	III	IV	V	VI
7—8	2,6	1,0	0,3			4,0
8—9	4,3	3,7	6,5			4,0
9—10	2,8	5,8	4,7	4,7	3,8	3,9
10—11	4,2	4,3	1,5	4,7	4,1	4,25
11—12	5,2	3,9	8,4	8,9	3,6	4,45
12—13	6,4	4,4	1,7	0,8	6,0	4,75
13—14	4,4		8,2	9,0	5,5	5,1
14—15	5,7		2,8	3,1	7,3	5,49

- I. Chłopcy szkoły fabr. w Zawierciu.
 II. „ kol. let. w Warszawie podług dra Kosmowskiego.
 III. „ szkół P. M. Szk. w Warszawie podług dra Miklaszewskiego.
 IV. Uczniowie szkoły handlowej w Warszawie, podług dra Kopczyńskiego.
 V. Gimnaziści Radomscy podług dra Suligowskiego.
 VI. Uczniowie szkół średnich w Warszawie podług dra Drabczyka.

Tabl. XI.

Przyrost roczny wzrostu. — Dziewczyny.

Wiek od lat	I	II	III
7—8	4,3	5,1	2,0
8—9	2,9	4,9	2,6
9—10	4,4	4,5	11,9
10—11	7,6	5,0	0,0
11—12	4,3	5,3	3,4
12—13	4,9	3,1	3,7
13—14	1,1	5,2	1,2
14—15	5,7		

- I. Dziewczyny szkoły fabrycznej w Zawierciu.
 II. „ kol. let. w Warszawie.
 III. „ szk. P. M. Szkol. w Warszawie.

Tabl. XII. Średnie ogólne rozwoju rocznego.

Wiek od lat	Chłopcy	Dziewczyny
7—8	2,0	3,7
8—9	4,6	3,5
9—10	4,3	6,9
10—11	3,9	4,2
11—12	5,8	4,4
12—13	4,0	4,0
13—14	6,6	2,5
14—15	4,8	

Porównywując minimum i maximum wzrostu poszczególnych jednostek z jego średniami, czyli normą rozwojową, postrzegamy tutaj, że zakres tych indywidualnych odchyień zarówno w kierunku dodatnim jak i ujemnym jest dość znaczny, a następnie różny u dzieci poszczególnego wieku. (Tabl. VI i VII). Maximum odchyień w kierunku nadnormy rozwojowej stanowi u chłopców 22,8 cm., u dziewczyn równa się 17,8 cm. Charakterystycznym objawem w danym razie jest to, że linia tych odchyień (w stosunku do całego okresu lat), o ile początkowo biegnie niejako w kierunku progresywnym, to od pewnego punktu kierunek ten staje się regresywnym. Identyczne zjawisko obserwujemy i w stosunku do dziewczyn. Stąd wniosek, że 12-ty rok życia chłopców i 11-ty rok życia dziewczyn — to jakby kulminacyjne punkty — od których linie odchyień przybierają odwrotny kierunek. Zdawałoby się, obserwując tablicę IV, gdzie znajdujemy maksymalną ilość spostrzeżeń w stosunku do dziewczyn dziesięcioletnich, że objaw ten ilością indywidualnych spostrzeżeń motywować należy, Tymczasem nie, bo widzimy (Tabl. III), że grupa chłopców jedenaścioletnich, obfitująca w odchylenia maksymalne ponad normę rozwojową, była mniejsza od grupy chłopców dziewięcio i dziesięcioletnich. Otóż, sądzić wypada, że przyczyna tego zjawiska leży nie gdzieindziej, jak tylko w energii rozwojowej, która w tym okresie życia dziecka w sposób spotęgowany działa w kierunku rośnięcia.

Poprzestając na tych postrzeżeniach i uwagach, dotyczących wyłącznie dzieci szkoły zawierckiej, przechodzę do porównania ich rozwoju z rozwojem innych dzieci polskich. W tym celu zestawiam tablice porównawcze dzieci kilku szkół, podług obliczeń różnych badaczy w dziedzinie antropometrii. Potrzebny materiał czerpię w tym razie głównie z książki dra Miklaszewskiego p. t. „Rozwój cielesny proletariatu Warszawy“. Korzystam również z książki dra Kosmowskiego — „O wzroście i wadze klas biednych w Warszawie“ i tablicy porównawczej dra Drabezyka.

Z zestawień powyższych widzimy, że największym wzrostem odznaczają się chłopcy Szkoły Handlowej podług tablicy dra Kopczyńskiego. Wzrost uczniów szkół średnich w Warszawie jest nieco mniejszy od pierwszych, mianowicie w wieku lat 8, 9, 12, 13 i 14; natomiast w wieku lat 10, 11 i 15 różnica przechyla się na korzyść drugich. Zaznaczam, że porównywane przeciętne wzrostu, dotyczące uczniów szkół średnich m. Warszawy podług Dra Drabczyka odnoszą się do okresu 1910—1915 roku, a zatem dane te są prawie jednoczesne z materiałem, dotyczącym dzieci zawierckich. Na tablicy Drabczyka znajdujemy również dane o wzroście uczniów tychże szkół z okresów w 1915—1916 i 1916—1919 roku, czyli z lat wojenno-głodowych. Średnie wzrostu z tych lat dają się określić w następujący sposób:

Wiek lat	7	8	9	10	11	12	13	14	15
cm.	117,2	123,2	128,0	133,6	138,8	140,5	149,0	156,3	160,9

Widzimy, że średnice te są nieco mniejsze od tychże miar z okresu 1910—1915 r. Naturalnie warunki wojenne siłą rzeczy musiały obniżyć rozwój normalny nawet i w stosunku wzrostu dzieci.

Drugie miejsce pod względem wrostu zajmują chłopcy ze szkół P. M. Szk. podług obliczeń dra Miklaszewskiego i gimnazji radomscy podług dra Suligowskiego. Wzrost chłopców szkoły P. M. Szk. od gimnazystów radomskich różni się tylko w szczegółach. Najmniejszy wzrost spostrzegamy natomiast u chłopców sfery robotniczej w Zawierciu, jak również chłopców proletariatu m. Warszawy, mierzonych na kolonjach letnich. Pomiędzy temi dwiema grupami znajdziemy oprócz niektórych odchyleń, bliskie podobieństwo, mianowicie, że niejako współzawodniczą z sobą, naprzemian zdobywając rekord.

Następnie możemy stwierdzić, że największy przyrost wzrostu podług obliczeń dra Suligowskiego (7,3 cm.) przydada na rok 15 życia chłopców, podług zaś dra Kosmowskiego (5,8 cm.) na rok 10, podług dra Kopczyńskiego (9,0 cm.) przypada na rok 14, podług naszych obliczeń (6,4 cm.) na rok 13, podług zaś dra Miklaszewskiego (8,4 cm.) na rok 12 i podług dra Drabczyka (5,49) na rok 15.

Kto w danym razie ma bezwzględną rację, ustalić trudno; trzeba się zadowolić twierdzeniem ogólnem, że 12, 13 14 rok życia chłopców — to okres najszybszego ich rośnięcia. (Tabl. X. i XII). Najmniejszy zaś rozwój wzrostu w okresie szkolnym chłopców przypada na 8 rok życia, co wskazują liczby zarówno naszych obliczeń, jak Kosmowskiego i Miklaszewskiego, mianowicie 2,6 cm, 1,0 cm, 0,3 cm.

Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym.

I.

Omówienie idei „szkoły pracy“ w jej rozwoju dziejowym, któremu poświęciliśmy serję artykułów w poprzednim roczniku naszego pisma, miało na celu ujęcie zagadnienia z pewnej odległości czasu, spojrzenie perspektywiczne na kształtowanie się nowych form wychowania i nauczania. Analiza psychologiczna postawionego problemu wykazała podstawy nowej metody nauczania, wykryła istotne cechy pracy dziecka w szkole, jako czynnika wychowawczego i kształcącego¹⁾. Z kolei rzeczy skierować chcemy naszą uwagę na zagadnienia praktyczne, mające na celu realizację nowego typu szkoły, a właściwie stosowanie metod nauczania, zgodnych z naturą dziecka. Rozważania nasze dotyczyć tedy będą zarówno kwestji programu naukowego, jak i metody nauczania w szkole powszechnej.

Punktem wyjścia będzie tu w myśl poprzednich wywodów natura dziecka — a więc jego popędy wrodzone, jak popęd do ruchu, do naśladownictwa, do zabawy, do działania i tworzenia, następnie zasób wyobrażeń i jego sfera zainteresowań w danym okresie życia, z uwzględnieniem środowiska i współczesności.

W ostatnich czasach najwięcej może uwagi zarówno u nas, jak i w innych krajach, zwrócono na reformę pierwszej klasy elementarnej. Nauka w pierwszym roku szkolnym odbywała się dotąd w sposób niezgodny z naturą i rozwojem dziecka; była to nauka sztuczna, nierozwijająca i dla dzieci wielce nudna. Z chwilą przekroczenia progu szkolnego zmieniał się nagle dotychczasowy tryb ich życia; innem ono było pod wielu względami w okresie przedszkolnym. Dziecko w domu prawie zawsze zajęte, ustawicznie czynne, często opowiadało o swych przeżyciach i jeszcze częściej pytało o wiele rzeczy i zjawisk w świecie otaczającym, tak pełnym dlań zagadek i tajemnic. Aż oto po przybyciu do szkoły trzeba przeważnie siedzieć biernie, słuchać tylko nauk nauczyciela, a własne przeżycia dziecka, jak i pytania, tak niepokojące jego duszę, znaleźć się musiały poza nawiasem życia szkolnego. Po kilku czy kilkunastu dniach „ćwiczeń przygotowawczych“ rozpoczynała się nauka czytania, pisania i rachunków, do czego dziecko nie miało jeszcze ani należytego przygotowania, ani też zrozumienia. „Ćwiczenia przygotowawcze“ polegały bowiem na takich „zajmujących“ czynnościach, jak kreślenie prostych, pionowych, ukośnych, poziomych, kółek i t. p. „konkretnych“ rzeczy. Szkoła przechodziła do po-

¹⁾ Zob. „Ruch Pedagogiczny“ Nr. 1—8 r. 1920. „Szkoła pracy w związku z rozwojem kultury i cywilizacji“.

rządki nad właściwościami psychiki dziecięcej, zamiast je wyzyskać i obrać za punkt wyjścia pierwszego nauczania.

Pierwszy rok nauki, w szczególności początkowe trzy, względnie cztery miesiące stanowią winny jakoby okres przejściowy między życiem dziecka w domu a nowym życiem szkolnym. Nauka w tym czasie winna mieć charakter zabawy, przekształcającej się stopniowo w pracę systematyczną. Treścią „nauki“ w pierwszych miesiącach będą tedy zabawy i gry, obserwacje na przechadzkach, pogadanki na temat przeżyć dziecięcych, opowiadanie bajek i powiastek, odczytywanie bajek przez nauczyciela, śpiew, lepienie, opisywanie obrazków, przedstawiających treść z życia dzieci, rysowanie, malowanie barwnymi kredkami, wycinanie, układanie patyczków w różne figury i t. p. W ten sposób dziecko wyćwiczy swe zmysły, nabierze zręczności i wprawy w wykonywaniu celowych ruchów, zdobędzie zasób dokładnych wyobrażeń i nauczy się wypowiadać we właściwy sobie sposób własne przeżycia psychiczne. Przedmiotem, koncentrującym, skupiającym wspomniane wyżej zajęcia i pouczania, będzie w pierwszych miesiącach nauka o rzeczach pod zmysły podpadających.

Przy tej nauce nie poprzestajemy na samym uzmysławianiu — na oglądaniu i omawianiu okazu lub ryciny, ale pobudzamy dziecko do samodzielnego ujęcia omawianej rzeczy zapomocą różnorodnych materiałów i środków technicznych — w postaci rysunku, ulepianki, wycinanki i t. d. w myśl wspomnianej już zasady, że dziecko jest nie tylko istotą pobierającą wrażenia świata zewnętrznego, ale że tkwią w niem dyspozycje psychiczne, dążności do wypowiedzania się, do wyrażania się. Środkiem zaś wyrażania się jest nie tylko mowa, ale także i ręka. Mowa ręki zaś (ulepianka, rysunek, malowanka) nieraz silniej przemawia do duszy dziecka, niż najpiękniejsze słowo.

Lepienie i rysowanie stanowią więc bardzo ważne zajęcia dzieci w początkowych miesiącach pierwszego roku nauki. W tym celu każde dziecko winno mieć deseczkę lub tabliczkę z linoleum, gąbkę zwilżoną lub szmatkę, zastrugane drewno, papier, ołówek i kredki. W czasie lepienia dzieci powinny wdziwać fartuszki ceratowe. Nauczyciel postarać się winien o glinę, którą przechowuje w szafie szkolnej w stanie wilgotnym. Po odpowiedniej pogadance, opartej na obserwacjach dzieci i ich przeżyciach, otrzymuje każde bryłkę gliny i rozpoczyna się lepienie. Lepią balonik, piłkę, jaje, gniazdko, koszyczek, garnuszek, miseczkę, lichtarz, grzyby, kwiaty, zwierzęta i t. p. Od czasu do czasu pozostawić należy dzieciom swobodę w wyborze przedmiotu, który ma być przedstawiony w glinie. Dużo wskazówek praktycznych znajdzie nauczyciel w książce St. Wójcika „Modelowanie w szkole elementarnej i w domu“ (Kraków 1917).

Lepienie jest znakomitym środkiem ćwiczenia zmysłu dotyku, ruchu i wzroku; stanowi też wyższy i doskonalszy stopień uzmysławiania. Dziecko samodzielnie poznaje kształt rzeczy i jej

istotne cechy. Ale co do wykonania, nie można żądać od dzieci siedmioletnich ścisłości i wykończenia rzeczy; idzie głównie o to, by dziecko uchwyciło typ rzeczy tak, jak jej obraz zarysował się w jego świadomości, by w ten sposób wyraziło swoje przeżycia. Godzina takiego produktywnego zajęcia jest prawdziwą rozkoszą. Ruch i działanie, wyzwalające przyjemne uczucia i duże zainteresowanie, przykuwają uwagę dziecka, które podziwia, jak z niekształtnej bryłki gliny powstaje w jego rękach rzecz, podobna do obserwowanej w naturze.

W związku z lepieniem pozostaje wycinanie z barwnego papieru, rysowanie i malowanie kredkami. W ten sposób dzieci zdobywają też wyobrażenia barw. Rysowanie może być poprzedzone układaniem patyczków. Dzieci rysują zazwyczaj rzecz, którą przedtem ulepiły z gliny albo ułożyły z patyczków. Rysować powinny nie tylko w zeszytach, ale i na tablicy. W tym celu pożądanym jest umieszczenie wzdłuż ścian izby szkolnej tablic z linoleum, na których kilkoro dzieci rysuje równocześnie, a reszta w swoich zeszytach.

Ponieważ rysunek, jako środek wyrażania się stanowi tak ważny dział zajęć i nauki szkolnej dzieci na tym stopniu, pożądanym jest, a nawet koniecznym, by przedewszystkiem sam nauczyciel posiadał jak największą wprawę w rysowaniu, w ilustrowaniu nauki o rzeczach, bajek i powiastek zapomocą barwnego rysunku na tablicy.

Nauczyciel powinien w ciągu tych pierwszych miesięcy wyzyskać każdą sposobność, by dzieci skłonić do pracy samodzielnej, by je zająć ćwiczeniami ręcznymi. Dzieci bawią się np. na dziedzińcu szkolnym piłką — niechaj potem ulepią balonik i narysują koło. Przypatrują się podczas przechadzki gniazdku i ptakom, a więc dać im trzeba zadanie w związku z poczynionymi spostrzeżeniami. Niechaj ulepią gniazdko i jajeczka. Podobnie na podstawie obserwacji i pogadanki o owocach, jarzynach, drzewach, o ulu i t. d. dzieci lepią i rysują owe przedmioty. Dzieci obserwują słońce, potem wycinają z papieru koło i malują je barwnymi kredkami. W czasie świąt Bożego Narodzenia dzieci przygotowują własne ozdoby na drzewko — wycinają z barwnego papieru gwiazdy, łańcuszki i t. p. Zajęcia te wszystkie mają na razie charakter zabawy, ale równocześnie przygotowują do systematycznej pracy ręcznej i nauki.

Obserwacja rzeczy na podwórzu szkolnym, w ogrodzie, na przechadzce i wycieczce i w związku z tem lepienie, rysowanie, malowanie, wycinanie, kształcą zmysły dziecka, rozwijają zręczność i sprawność, przyczyniają się do wytworzenia zasobu jasnych wyobrażeń o rzeczach z otoczenia — słowem wywierają wpływ nader dodatni na ogólny rozwój dziecka. W ten sposób prowadzona „nauka o rzeczach podpadających pod zmysły“ pobudza dzieci do działania, do pracy produktywnej.

Po kilku miesiącach (3—4) takiego przygotowania następuje nauka czytania i pisania, tudzież rachunków w ścisłym związku z nauką o rzeczach podpadających pod zmysły. Zaczniemy od

nauki rachunków, która również początkowo ma charakter zabawy. Dzieci liczą wprawdzie od pierwszych dni pobytu w szkole, ale to nie jest jeszcze nauka we właściwym znaczeniu. Liczą rzeczy w otoczeniu, na przechadzkach, w ogrodzie szkolnym, podczas rysowania i układania figur z patyczków. Można im też urządzić „zabawę w sklep“; dzieci sprzedają i kupują różne towary, jak wstążki papierowe, ołówki, stare pióra, rysiki, guziki, zeszyty, szpulki, kasztany, pudełka, zapałki i t. p. Do tych zabaw nauczyciel nawiązuje ćwiczenia rachunkowe — daje pojęcie zbioru i ćwiczy w działaniach przy pomocy konkretnych przykładów, czerpanych z życia dzieci.

Jak już wspomniano, nauka czytania i pisania rozpocząć się winna w 4-tym, a nawet w 5-tym miesiącu pobytu dziecka w szkole. Czy takie rzekome opóźnienie jest pożądane? Jak można uzasadnić odłożenie tych właśnie najbardziej typowych zajęć szkolnych na czas późniejszy? W tej sprawie trzeba się oprzeć na obserwacjach dzieci, w szczególności, jak przyswajają sobie w początkach sztukę czytania i pisania. Otóż każdy niezawodnie zauważył, ile trudności sprawia dziecku w pierwszych tygodniach kreślenie liter rysikiem czy ołówkiem, jak niechętnie posługuje się temi przyborami i jak szybko dziecko się męczy i nudzi. Stan podobny nie może oczywiście wzbudzić zamiłowania i ochoty do pisania, owszem zniechęca dziecko do pracy szkolnej, tem bardziej, że niema jeszcze zrozumienia dla takich czynności, jak czytanie i pisanie.

Te trudności, nad którymi biedzi się dziecko w początkach, pochodzą stąd, że brak mu wprawy w kreśleniu, że muszkuły ręki są niewyćwiczone, że zmysł wzroku i ruchu również wymaga poprzednich ćwiczeń. Ćwiczenia takie — to właśnie lepienie i rysowanie przedmiotów z otoczenia. Możliwe też poprzedzić pisanie układaniem liter z patyczków. Dzieci widzą na wywieszkach sklepowych, na ogłoszeniach duże litery — niechaj je naśladować, układając odpowiednio patyczki, a potem rysując te same litery. A, L, M, T, H, K, P, W, E, F, N, Z, O, D, z których powstają wyrazy i krótkie zdania DOM, MAMA, MAMA MA DOM. Dzieci mogą w ten sposób ułożyć z patyczków i narysować swoje imiona i nazwiska, szczególnie krótkie i łatwiejsze.

Skoro już dzieci nabrały dostatecznej wprawy w układaniu i rysowaniu liter, przystępujemy do składania i czytania przy pomocy ruchomego alfabetu. W tym celu każde dziecko winno mieć własne pudełko z literami, wydrukowanymi na małych kartonikach. Na tekturze nakleić można w takiej ilości pudełka z zapałek, ile jest liter. Dzieci, układając wyrazy i krótkie zdania — wszystkie równocześnie biorą żywy udział w nauce, wszystkie są czynne. Podkreślić należy tu, że wyrazy te i zdania stanowić winny pewną całość logiczną, czerpane być winny z życia dzieci i wynikać z nauki o rzeczach, z powiastki i bajki, które były poprzednio treścią pogadanki lub opowiadania.

Kiedy ręka i oko nabrały dostatecznej wprawy przy pomocy lepienia, wycinania, rysowania, układania, kiedy dziecko nauczyło

się postrzegać formę, kiedy rozumie znaczenie symbolów, jakimi są litery, przystąpić należy do właściwej nauki pisania, której tempo będzie teraz wcale szybkie. Po takim przygotowaniu dziecko zainteresuje się żywo czytaniem i pisaniem, nie sprawia mu one najmniejszych trudności, albowiem czynności te wypłynęły w sposób naturalny, a więc pisanie z form bardziej konkretnych i przystępnych dla umysłu dziecka, t. j. z lepienia, rysowania, malowania i t. p. Czytanie zaś z obserwacji otoczenia, przedmiotów i rzeczy w naturze. Przyroda niechaj będzie dla dziecka żywą księgą, na której zaczyna się uczyć, jak Emil Rousseau'a. Droga taka odpowiada też prawu ewolucji, jaką kroczył duch ludzki w ciągu dziejów kultury. Najpierw człowiek lepił, wyrzynał, wycinał, rył w drzewie, kamieniu to, co zaobserwował w przyrodzie, w otoczeniu, i w ten sposób wypowiadał swoje stany psychiczne, potem malował i rysował (pismo obrazkowe), a dopiero po wielu — wielu stuleciach wynalazł i posługiwał się pismem głoskowym dla wyrażenia swych myśli, uczuć i dążeń.

Tę drogę w nauce czytania i pisania zalecali już dawno, bo przed 70 przeszło laty, nasi pedagogowie Ewaryst Estkowski, a po nim S. Zarański. Z nauką pisania i czytania niechaj się — radzi Estkowski — nauczyciel nie spieszy, bo „dla zaczynającego się uczyć dziecka największym jest móżdżek, a żadną korzyścią: pisać i czytać nieme litery. Trzeba pierw jego władze umysłowe do pewnego stopnia rozwinąć, trzeba pierw wzbudzić w niem pewien interes do nauki pisania..., trzeba wreszcie pierw wprawić rękę dziecka do kreślenia różnych znaków... Alboż to może mała, nierozwinięta dziecięca znaleźć w swej głowie słuszny powód na to, że mu każą kreślić głoski, obrazki, które same w sobie nic nie znaczą, które nie przedstawiają żadnego przedmiotu?“ A więc przez czas dłuższy dajmy dzieciom jak najczęściej sposobność do wyrażania ich przeżyć zapomocą rysunku i temsamem, „idąc w pomoc temu ich popędowi, uczmy je kreślić kształtniejsze obrazki, pod oczy podpadających przedmiotów. Chłopiec z największą przyjemnością rysować będzie konia, bat, wóz, pistolet; dziewczę lalkę, kota, ptaka“. Zajęcia te rozwina „przyrodzoną skłonność do rysowania, dzieci nabędą wprawy we władaniu ołówkiem, rysikiem..., będą miały sposobność zastanawiać się, myśleć, dumać, wywoływać w pamięci kształty przedmiotów, które mają rysować, porównywać nakreślone figury z przedmiotami rzeczywistymi, przy czem cała prawie ich dusza pożytecznie pracować będzie“. (Estkowski, Metoda pisania i czytania, str. 57 i n.).

„Uważając sztukę pisania — píše Zarański — tak, jak się sama w pierwocinach swoich rozwijała, gdy pisanie zrazu było obrazowaniem przedmiotów, należy przeto pierwiastkową naukę pisania rozpocząć obrazowaniem“. Dziecko lubi kreślić różne postaci kijkiem na piasku, węglem na ścianie, kredą na podłodze, ołówkiem na papierze. Kreski te i postaci — cytujemy w dalszym ciągu Zarańskiego — przybierają w jego żywej wyobraźni znaczenie tych przedmiotów, które

zmysły jego¹⁾ najsilniej uderzają... „Nie zapominaj jednak, że właściwie nie rysunek, lecz ułożenie ręki do kreślenia postaci piśmiennych, ćwiczenia tego ostatecznym jest celem. Bazgranie takie zastąpi żywemu zazwyczaj dziecku polskiemu tę czynność, którą Niemcy rozwlekać lubią w nużący system kropek, kresek i linii“¹⁾.

Skoro już dzieci rozpoczęły systematyczną naukę, nie przestają w dalszym ciągu oddawać się rysowaniu, lepieniu, wycinaniu i t. p. zajęciom ręcznym, pozostającym w ścisłym związku z nauką czytania i pisania. Przy nauce czytania i pisania posługiwać się winien nauczyciel elementarzem, ułożonym w myśl następujących zasad: 1) treść czytanki winna być czerpana z życia dziecka, uwzględniać jego zasób wyobrażeń i jego zainteresowań; 2) teksty czytanek stanowić winny logiczną całość, aby dzieci już na progu swej nauki uczyły się myślenia prawidłowego.

Zasadom tym odpowiadają elementarze T. Bernadzikiewicza i M. Falskiego²⁾. W razie braku odpowiedniego elementarza może też sam nauczyciel wspólnie z dziećmi układać odpowiednio stopniowane pod względem metodycznym teksty do czytania i pisania, których treść zaczerpnięta będzie ze świata dziecięcego, z otoczenia, z przeżyć dziecka. W ten sposób klasa tworzy sobie własny elementarz. W jednej ze szkół lipskich widziałem małą prasę drukarską do użytku nauczycieli i uczniów. Po każdej lekcji czytania odbijano na niej (nauczyciel lub starszy uczeń) przerobiony materiał na osobnych kartkach w tylu egzemplarzach, ilu było uczniów w klasie. Ponad tekstem zostawiano wolne miejsce, na którym dzieci po otrzymaniu kartek umieszczały rysunek lub barwny obrazek, zastosowany do treści „czytanki“. W ten sposób klasa opracowała własny elementarz.

Podobnie jak przy „nauce o rzeczach podpadających pod zmysły“, tak i przy nauce czytania i pisania lekcje powinny być tak obmyślane; by osobowość dziecka stanowiła niejako ognisko zainteresowania. Według tej zasady ułożył znakomity pedagog belgijski dr Decroly program nauki dla swej „szkoły życia“. Oto niektóre tematy, wyjęte z tego programu: Dziecko i jego potrzeby (pożywienie — odzież — zabawy — mieszkanie) — Dziecko i rodzina — Dziecko i szkoła — Dziecko i zwierzęta — Dziecko i rośliny — Dziecko i minerały i t. d. W takim ujęciu programu nauki mieści się zarazem doniosła wskazówka metodyczna. Chcąc dziecko zainteresować danym tematem, trzeba osobkę jego postawić niejako w centrum rzeczy omawianej, wysunąć ją na plan pierwszy. Mówiąc np. o odzieży, będziemy mówili o jego wła-

¹⁾ E. Estkowski. Metoda pisania i czytania. Poznań 1851.

S. Żarański. Wykład elementarza, ułożonego śladem dziejowego rozwoju nauki pisania i czytania w zastosowaniu do umysłowych potrzeb dzieci polskich. Kraków 1869.

²⁾ T. Bernadzikiewicz. Początki czytania i pisania czyli Elementarz. Poznań.

M. Falski. Elementarz powiastkowy dla dzieci. Lwów—Warszawa

snem ubranii, skąd się wzięło, jak powstało, kto je uszył i t. p. Pogadanka, ujęta w ten sposób, będzie miała dla dziecka prawdziwy urok, obudzi w niem żywy interes, niezawodnie utwali jego wyobrażenia o zwierzętach i roślinach, dostarczających surowców na sporządzanie jego własnej odzieży. Podobnie postępujemy, gdy jest mowa o rodzinie, domu, zwierzętach, roślinach i t. d. Pod względem metodycznym każda jednostka lekcyjna obejmuje trzy fazy: a) najpierw dzieci obserwują i gromadzą materiał; b) potem następuje przeróbka psychiczna, uporządkowanie i usystematyzowanie materiału; c) wreszcie wyrażenie na zewnątrz zapomocą różnych środków technicznych, jak ulepianką, rysunkiem, wycinanką, słowem pisany i t. p.

W myśl rozwinętych tu wskazań powinien nauczyciel opracować sobie każdą lekcję samodzielnie na tle środowiska, w którym pracuje i z którego czerpać winien materiał lekcyjny. Wychodząc z tej zasady, nie można zalecać jakiegoś szablonu, t. zw. „lekcyj wzorowych“, jakie kreślą niektóre „Przewodniki metodyczne“. Lekcję musi nauczyciel tworzyć wspólnie z dziećmi, bo tylko wtedy będzie ona godziną pracy samodzielnej, pracy — życiem tętniącej, pracy — rozwijającej i kształcącej. „Przewodniki metodyczne“, zawierające szczegółowe rozwinięcie poszczególnych lekcji wraz z gotowymi pytaniami i gotowymi odpowiedziami dzieci (!) zamieniają nieraz nauczyciela w automat, odtwarzający niewolniczo wzory, zawarte w książce. Nic dziwnego, że lekcje takie są martwe, nudne i nużące zarówno nauczyciela jak i dzieci, są bezkrwiste i jednostajne. Nauczyciel — chociażby młody, dopiero rozpoczynający pracę — ale dobrze przygotowany do zawodu, nauczyciel, znający psychologię dziecka i zasady dydaktyki, nie sięgnie po takie wzory, bo wie, że mając do czynienia z samem życiem — z dzieckiem odczuwającym, dumającym i działającym, wydobyć zeń potrafi tak wspaniałe plony, wobec których zbledną „lekcje najwzorzowsze“, opracowane przy biurku według wszelkich praw i formułek teoretycznych. Stąd nie wynika, abyśmy odrzucali wszelkie książki, omawiające zagadnienia z metodyki nauczania. Owszem książki takie są nader pożądane, o ile obok ogólnych wskazań psychologicznych i dydaktycznych zawierają obrazki lekcyjne, szkice lekcyj, zadaniem których będzie nie danie sposobności do lenistwa myśli, do bezdusznego naśladowania, ale przede wszystkim pobudzenie nauczyciela do samodzielnej pracy. Będą one impulsem do czynienia prób, do ożywienia i pogłębienia pracy nauczycielskiej. Niechaj w każdą godzinę lekcyjną nauczyciel tchnie ducha własnego, niechaj treścią jej będzie wspólna praca dziecka i nauczyciela — a wówczas stanie na wyżynach pracy twórczej w szkole, wówczas dozna tych uczuć, jakich doznaje artysta, tworzący dzieło sztuki.

Tutaj chciałbym wskazać na kilku przykładach, jak sobie wyobrażam takie „szkice lekcyjne“ w pierwszym roku nauki w zastosowaniu do zasad szkoły pracy.

I. Lekcja o kocie.

A. **Przeżycia dzieci i obserwacje.** Dzieci opowiadają swobodnie, po kolei o swoich kotkach w domu lub o kotach u sąiadów. Te swobodne opowiadania będą niezawodnie dla nauczyciela pod niejednym względem miłą niespodzianką. Przekona się, z jaką nieraz bystrością dziecko zaobserwowało niejednego szczegół ciekawy, z jakim ożywieniem dzieci opowiadają i jakimi przy tem charakterystycznymi posługują się wyrażeniami i określeniami. Będzie to niezawodnie o wiele bardziej zajmujące, aniżeli monotonna i nudna lekcja przy pomocy stawianych pytań, zadawanych przez nauczyciela. Na podstawie okazji żywego lub wyrazistego obrazka — dobrze, jeśli nauczyciel potrafi sam wymalować na tablicy barwnymi kredkami kota — dzieci obserwują i opisują, co spostrzegają.

B. **Przeróbka psychiczna.** (Asymilacja). Dzieci porządkują pod kierunkiem nauczyciela zgromadzony materiał w logiczną całość w ten sposób, by powstało żywe i barwne opowiadanie o kocie, o jego życiu, o jego zwyczajach, o stosunku do dzieci i ludzi dorosłych.

C. **Wyrażenie.** Rozdajemy dzieciom glinę i polecamy ulepić kota, przyczem pobudzamy je do pewnej pomysłowości. Może niejedno dziecko ulepi kotka, jak pije mleko z miseczki, inne, jak się na myszkę zaczaja, jak się łapką myje i czyści i t. p. Podobnie postępujemy, gdy dzieci następnie kota rysują lub malują barwnymi kredkami.

Po takim przygotowaniu następuje czytanie z zastosowaniem ruchomego alfabetu i pisanie (Zob. w „Elementarzu powiastkowym“ Falskiego wyrazy kot, kotek). Dzieci piszą kilka zdań krótkich o kotku i ilustrują swoje ćwiczenie piśmienne stosownym rysunkiem. Dla ożywienia lekcji można też nauczyć dzieci odpowiedniego wierszyka, czy piosenki w związku z tematem.

Lekcja w tym duchu prowadzona pobudzi dzieci do pracy produktywnej, do działania, będzie dla nich prawdziwą rozkoszą, bo i dziecko, podobnie jak człowiek dojrzały, doznaje zadowolenia, uczuć przyjemnych w chwili działania, w chwili „tworzenia“.

II. Lekcja o owocach.

A. **Przeżycia i obserwacje.** Dzieci opowiadają swobodnie po kolei o tem, co widziały na targu, w ogrodzie jesienią, które owoce najlepiej im smakują, jak często dostają, czy kupują sobie same, jak drogie są teraz, czy wszystkie znane im owoce, u nas się udają; i t. d. Nauczyciel był przedtem z dziećmi w sadzie, gdzie obserwowały drzewa owocowe, kazał im przynieść na dzień następny jakiś owoc, lub sam sobie przygotowuje gruszkę, jabłko, ślwkę. Dzieci, mając owoc przed sobą, określają ich barwę, wielkość, postać, rozkrawują i mówią, jak wygląda owoc zew-

natrz, w środku i co zawiera, porównują wreszcie różne owoce, pod względem kształtu, wielkości, barwy.

B. Przeróbka psychiczna. Po tych spostrzeżeniach następuje uporządkowanie wiadomości o owocach, przyczem podkreślamy takie momenty, jak stosunek dzieci do drzew (poszanosowanie i ochrona, sadzenie i pielęgnowanie roślin przez dzieci same), wskazania higieniczne (owoc zdrowy, ale gdy dojrzęły, wypłukanie owoców przed spożyciem), pierwiastki społeczne (praca wyrobnika, bogactwo kraju, przetwory owocowe, jak powidła, marmolady, konfitury), pierwiastki estetyczne (piękno sadów i gościńców, zasadzonych drzewami owocowymi, na wiosnę, jesienią).

C. Wyrażenie. Dzieci otrzymują plastylinę lub glinę i lepią różne owoce. Może niejedno ulepi jabłko, gruszkę, śliwkę i ładnie ułoży na glinianym talerzyku lub w koszyczku. Podobnie i w czasie rysowania pobudzamy dzieci do pomysłowości. Może niejedno narysuje ogrodnika, stojącego na drabinie i zrywającego z drzewa owoce albo przekupkę sprzedającą owoce. Będą to rysunki przeważnie nieudolne — bazgroły — ale nieraz zadziwią nauczyciela trafnym ujęciem tematu, a może i budzącem się już w tym okresie życia wyraźnym uzdolnieniem dziecka do rysunku. Po modelowaniu i rysowaniu układają dzieci na podstawie poznanych wyrazów czytanke o owocach przy pomocy ruchomego alfabetu i ćwiczą się w pisaniu krótkich zdań na tensam temat.

III. Staw w lecie.

A. Przeżycia i obserwacje. Dzieci opowiadają s w o b o d n i e po kolei o tem, jak się można bawić nad stawem, jak rzucają na wodę kamyczkami, jak puszczają łódki z drzewa lub tektury, jak się w lecie można w stawie kąpać, jak przyjemnie wsiąść do dużej łódki, a w zimie, kiedy woda zamarźnie, jak miłą jest ślizgawka po lodzie. Może niejedno dziecko opowie, jak to ryby łowią lub raki i t. p. Nauczyciel był przed lekcją z dziećmi nad stawem i dużo tam nowych rzeczy obserwowały: zwierzęta, (ryby, żaby, owady, a może w pobliżu bocian się przechadzał), rośliny wodne, (lilje wodne, trzcina, kaczeńce). Coś z tej wycieczki zabrają dzieci i przyniosą do szkoły drobniejsze zwierzątka i kilka roślin.

B. Przeróbka psychiczna. Na podstawie żywej obserwacji opowiadają dzieci dnia następnego pod kierunkiem nauczyciela o stawie, jaka w nim woda, o jego brzegu, o życiu w wodzie i nad brzegami, o stosunku dzieci i ludzi dorosłych do stawu, o tem, jak to uważać trzeba, by nie zanieczyszczać wody w stawie i nie zaśmiecać pięknych jego brzegów papierkami, ogryzkami i t. p.

C. Wyrażenie. Dzieci lepią łódkę, rybę, żabę, albo też wycinają z tektury łódkę i wiosło. Rysują lilję wodną, rybę, żabę. Może się zdarzy, że dziecko barwnymi kredkami wymaluje chłop-

czyka z wędką nad stawem, bociana, posilającego się żabą. Dzieci niezawodnie będą próbowały swych sił nad wykonaniem własnych pomysłów. Po modelowaniu i rysowaniu następuje czytanie, układanie przy pomocy ruchomego alfabetu i tekstu, którego treścią będzie życie na stawie w lecie, np. w rodzaju czytanki w „Elementarzu powiastkowym“ Falskiego (na łące jest staw...), wreszcie ćwiczenia piśmienne i odpowiedni wierszyk. (Dzieci i żaby). W związku z podobnymi lekcjami odbywają się też ćwiczenia rachunkowe, np. ile kaczek i gęsi było na wodzie — cztery na powierzchni, a dwie się zanurzyły. Ile wierzb rośnie nad stawem — na jednym brzegu 3, a na przeciwnym 5 i t. p. — słowem o koło nauki o rzeczach podpadających pod zmysły, koncentruje się na tym stopniu, jak już o tem wspomniano, praca dziecka w szkole.

Przykłady tutaj podane mają na celu pobudzenie nauczycieli danego powiatu do ułożenia w ramach programu Ministerstwa Oświaty szczegółowszego planu pracy szkolnej w pierwszym roku nauki, w którymby uwzględnione i należycie wyzyskane były wszystkie właściwości środowiska, krajobraz, jego zasoby naturalne, życie człowieka, w sposób odpowiedni do duchowego rozwoju dziecka w tym okresie rozwoju.

Henryk Rowid

Najnowsze elementarze.

Nauka czytania należy do problemów metodycznych bardzo zawiłych i trudnych; metoda, która odpowiadałaby wszelkim wymaganiom dzisiejszej dydaktyki, uwzględnić winna tyle różnorodnych zasad, że zadanie ułożenia elementarza staje się niezmiernie skomplikowanym, wymagającym należytego i różnostronnego przygotowania teoretycznego, wielkiej czujności, niekiedy drobiazgowości posuniętej prawie do pedantyzmu, wreszcie smaku w wyborze tekstów. Należy mieć na uwadze względy tak różnorodne, jak zasób pojęć dziecka i jego zainteresowania — dla dobrania odpowiedniej treści, wymagania fonetyki — dla doboru dźwięków i kolejnego ich następstwa, pamiętać trzeba o trudnościach związanych z prawem liter, o stopniowaniu trudności, ważną jest rzeczą wybór i ustalenie rodzaju pisma czy druku; dodajmy wreszcie troskę autora o zewnętrzną szatę książki, o jej wygląd — a otrzymany splot trudnych często do przeprowadzenia wymagań, którym dobry elementarz odpowiadać winien.

Pomimo tych trudności zagadnienie samo posiada widocznie jakiś urok dla metodyków, nie braknie bowiem prób rozwiązania problemu elementarza: nowe elementarze pojawiają się niemal rokrocznie. Są między nimi książki pisane przez nauczycieli praktyków, którzy ulegają niejako pokusie zaznajomienia współtowarzyszy pracy ze sposobami, jakimi to zagadnienie rozwią-

zywali na gruncie pracy szkolnej, są elementarze pisane przez teoretyków, którzy znają, wszelkie metody, wymagania i zasady i dążą do stworzenia na tej podstawie nowego typu książki, odpowiadającej wszystkim metodycznym wymaganiom.

Jeżeli chodzi o dokładną klasyfikację elementarzy na podstawie klasycznych metod: syntetycznej, analitycznej i analityczno-syntetycznej, klasyfikacja taka nie jest dzisiaj rzeczą łatwą; różnice występują wyraźnie tylko w elementarzach o ujęciu typowym, krańcowo odmiennym, np. u Promyka i u Falskiego, natomiast przeważająca większość elementarzy oparta jest o różne kombinacje metod, o formy metodyczne złożone, mniej typowe. I tak na przykład: metoda analityczno-syntetyczna wiąże się w swej formie czystszej z wyrazem — jako z materiałem do analizy; tymczasem są autorowie, którzy uważają widocznie wyraz za całość zbyt skomplikowaną dla dziecka i robią koncesje na rzecz elementów prostszych — dźwięków, którym jednak, wychodząc z innych znowu założeń, usiłują nadać znaczenie wyrazów; rozpoczynają zatem od wyrazów — okrzyków (np. Oderfeldówna, Smolińska, Bernadzikiewicz). Ponieważ jednak znakiem widowym takiego wyrazu jest jednia litera, a słuchowo odpowiada im dźwięk prosty, nie dający się rozłożyć — przeto wynika stąd, że analiza nie bywa w tym wypadku punktem wyjścia w nauce czytania i odsunięta jest nieco dalej. Nietylko moment wprowadzenia analizy, ale i sposób jej traktowania bywa rozmaicie przeprowadzony; spotykamy zatem wyraz dwusylabowy, analizowany na sylaby, potem na dźwięki samogłoskowe, wreszcie później dopiero na spółgłoskowe (Oderfeldówna) lub wyraz jednosylabowy doraźnie analizowany na dźwięki bez wyróżnienia samogłosek i spółgłosek, (Falski, Nauka czytania 1910) lub wreszcie wyraz dwusylabowy, traktowany jednak pod względem analizy jak jednosylabowy, rozkładany na dźwięki z pominięciem sylab (Falski, Elem. powiastkowy). Pomijając nawet takich autorów, którzy ze wszystkich trzech metod robią ryzykowną mieszaninę, stwierdzić należy, że skala wahań i odchyień od czystych postaci klasycznych metod nauki czytania jest dość znaczna; wobec tego przeprowadzenie dokładnej klasyfikacji jest zadaniem trudnym i może nawet niecelowym, mało pożytecznym; zależy wszakże na tem, aby zorientować się w głównych założeniach metodycznych elementarza, niż na tem, aby podciągnąć każdą książkę pod określoną rubrykę. Gdyby chodziło o ogólny pogląd na utrwalanie się w naszej literaturze podręcznikowej pewnego określonego kierunku, wydaje mi się, że nie biorąc pod uwagę różnych odchyień i ustępstw na rzecz dawniejszej metody dźwiękowej i związanej z nią syntezy, w ogromnej większości nowszych elementarzy przebijają wyraźne dążenie do realizowania metody analityczno-syntetycznej, z oparciem się o wyraz jako materiał do analizy. Druga wyraźna tendencja zaznacza się w stosowaniu analizy, bez względu na to, jak ją poszczególni autorowie przeprowadzają, możliwie wcześniej, na pewnych stronach książki. Operowanie przez czas dłuższy wyrazami jako całościami, rozpoznawaniem wzrokowo, nie przy-

jęło się na naszym gruncie; poza pierwszym elementarzem Falskiego (Nauka czytania 1910) nie mamy bodaj żadnego autora, któryby próbował zdążyć po tej drodze. Od wyrazu jeden krok tylko do zdania — do tego najradykałniejszego metodycznego stanowiska. Kto wie, może rozwiązanie tego problemu już dzisiaj spać nie daje jakiemuś metodykowi. Ze względu na pożytek, jaki wynika z dokładnego zrozumienia czytanej treści, ze względu na tak ważny dla dzieci moment zainteresowania, ze względu wreszcie i na to, że najwłaściwiej byłoby dać dziecku od razu wrażenie, że ono istotnie coś czyta, zdanie byłoby może najlepszym punktem wyjścia, — prawdopodobnie przyszłość elementarzy należy do rozwiązania trudności, wynikających z takiego stanowiska.

Od tych refleksyj ogólnych przechodzę do bliższego rozpatrzenia trzech nowych elementarzy, przeznaczonych dla dzieci:

1) Elementarz Władysława Kłosińskiego (druk Anzczyca w Krakowie).

2) Początki czytania i pisania, czyli elementarz dla dzieci — T. Bernadzikiewicza (nakł. Towarz. Czyteln. ludowych w Poznaniu).

3) Elementarz powiastkowy dla dzieci, M. Falskiego (Książnica polska Towarzystwa Naucz. szkół wyższych we Lwowie).

Pierwszy z wymienionych elementarzy wprowadziłby w kłopot nielada każdego zwolennika ścisłej klasyfikacji. Są tu naleciałości i oddźwięki wszystkich metod. Autor rozpoczyna od dźwięków i zapoznaje uczniów z 5-ma samogłoskami (i, u, o, a, e), na stronie 6-tej przystępuje do analizy wyrazu (osa) i na tejże stronie podaje szeregi sylab, ustawionych w różnych kombinacjach z poznanych samogłosek i spółgłoski s. Spieszno mu jednak do zdania, do treści ciągłej, więc na str. 8-mej podaje zdania ułożone z wyrazów, jakie dały się złożyć z kilku poznanych liter, zdania bez sensu: „pani na sianie, pan na pnju“. (Mamy więc już od razu zmiękczenie spółgłosek zapomocą litery i, oraz zbieg spółgłosek).

Na pierwszych stronach elementarza, przy zapoznawaniu się z samogłoskami umieszczone są obrazki, przedstawiające układ ust przy wymawianiu dźwięków. Skuteczność tego rodzaju środków dawno już podana została w wątpliwość; dziecko normalnie nie ma żadnych trudności w wymawianiu samogłosek, posługuje się przy tej czynności wrażeniami słuchowymi, a nie naśladowaniem ruchów narządów mowy. Do takich środków odwoływać się należy jedynie przy zboczeniach słuchu lub zaburzeniach w wymawianiu i wówczas jednak otrzymać można pomyslny wyniki jedynie przez naśladowanie ruchów wykonywanych przez osobę mówiącą, a więc przez nauczyciela, a nigdy przez naśladowanie ruchu przedstawionego na rycinie.

Jako nowość znajdujemy w elementarzu Kłosińskiego zastosowanie śpiewu do nauki czytania; już na stronie 3-ej znajdują się nuty ćwiczeniowe, pisane na jednej linii i pod nią. Na dwu tonach (mi i re) dzieci śpiewać mają poznane samogłoski, po-

czem przechodzą (str. 4) do śpiewania sylab. Od tej chwili śpiewanie sylab utrzymane jest, niestety, konsekwentnie aż do końca elementarza; na każdej niemal stronie, w związku z każdym nowym dźwiękiem i złożonymi z niego sylabami, wyśpiewują dzieci na 4-ech, 5 tonach gamy najrozmaitsze dziwaczne kombinacje w rodzaju: ta, ta, ta, ta, at, at, at, at,

tu, to, ta, te, ut, ot, at, et (str. 13),

stu, sto, sta, ste, ust, ost, ast, est,

albo na str. 19-ej: ba, ba, ba, ba, ba, sa, sa, sa, sa, sa,
pa, pa, pa, pa, pa, ka, ka, ka, ka, ka.

Mnożą się wciąż przeróżne symbole graficzne: linje, pół nuty, całe nuty, pauzy, klucz, wartość nut, obok nowych liter pisanych i drukowanych.

Ponieważ autor nie daje nam żadnych wyjaśnień, żadnych wskazówek, niepodobna odgadnąć, co miał na celu, wprowadzając do nauki czytania to wyśpiewywanie sylab, jakie korzyści chce przez to osiągnąć¹⁾. Nauczyciele śpiewu często polecają śpiewanie jakiejś melodji na określonych dźwiękach i zgłoskach, chodzi im wówczas o wyraźną wymowę, o dykcję w śpiewie, ale do czego właściwie zmierzać może nauczyciel, który przy nauce czytania wyśpiewywać każde oderwane sylaby — nie wiadomo. Czy o słuchowe utrwalenie sylab? W jakim celu? Pozostanie to tajemnicą „metodyczną“ autora.

Nie można wprawdzie doszukać się żadnych korzyści z wprowadzonej przez Kłosińskiego nowości, natomiast ujemne strony tego pomysłu są aż nadto widoczne: poza nieprzyjemnem dla słuchu zestawieniem brzmień syczących i nosowych, które zwłaszcza w śpiewie fatalne robią wrażenie, poza akrobatycznymi trudnościami dla języka dziecka (gniu, gnio, gnie, gni, gnie, gnią), str. 33²⁾ fatalne konsekwencje tego pomysłu zaznaczają się na każdej stronie elementarza i narastają bezustannie: tą najgorszą konsekwencją jest nagromadzenie przeróżnych znaków i symboli, obciążających bez żadnej potrzeby pamięć dziecka, co utrudnia bardzo utrwalenie całego zasobu tych różnorodnych znaków, a temsamem utrudnia opanowanie techniki czytania. Autor ma specjalne upodobanie do symboli, do znaków graficznych; od samego początku wprowadza w związku z każdym dźwiękiem dwa znaki: literę drukowaną i pisaną, od str. 3-ej nuty, obok nut drobnutkie cyfry (1, 2, 3, 4), linje poziome i pionowe do pisania nut i podziału na takty. Począwszy od str. 8-mej, zjawiają się przy każdym wierszu jeszcze jakieś drobne znaczki: kwiatki, listki, gwiazdki, kwadraciki, kółka. Ten system znaczenia każdego wiersza jakimś hieroglifem utrzymany jest również konsekwentnie w całym elementarzu; niekiedy związany jest z treścią zdania, np. wiersz o następującej treści: „tu koza, ojciec kosi, co kosi oj-

¹⁾ Autor wydał osobny przewodnik metodyczny „Pierwszy rok nauki szkolnej“ (Warszawa—Kraków 1918), gdzie szczegółowo rozpatruje metodę dźwiękową w nauce czytania. (Przyp. Red.).

²⁾ O ileż lepsze były „trzy psire przepiórzyce“ i „nie pieprz Pietrze wieprza pieprzem“!

ciec“, oznaczony jest bardzo zresztą niewyraźnym rysunczkiem kosi; niekiedy znowu niema żadnego związku pomiędzy treścią zdań i znacznikiem, tak np. wiersz, zawierający zdania: „jaki jest ten kot? tu jest i kotek“, oznaczony jest maleńkim trójkącikiem (str. 16). Możemy się znowu domyślać tylko przeznaczenia tych znaków; prawdopodobnie rola ich na tem polega, że nauczyciel przy zbiorowym czytaniu może powiedzieć dzieciom: „zaczniemy czytać w tem miejscu, w którym w książkach waszych narysowano kwiatek, kółko, gwiazdkę“ i t. p. Z symbolami nie koniec jeszcze, od samego początku autor wprowadza znaki przestankowe: przecinek, średnik i kropkę jednocześnie (str. 8-ma). Natomiast wielkie litery zjawiają się względnie późno (str. 36), prawie po wyczerpaniu liter małych; tu znowu nasuwa się uwaga, że używanie kropki bez użycia drugich liter jest błędem metodycznym bardzo poważnym, jest wytwarzaniem przyzwyczajęń, które w następstwie muszą być znowu zwalczane. To upodobanie autora do symboli graficznych doprowadza w rezultacie do tego, że każda strona elementarza przedstawia dla oka wprawnego bardzo urozmaiconą mozaikę liter drukowanych, pisanych, nut różnej wartości, znaków pisarskich, symbolicznych znaczków, linii poziomych. Dla oka niewprawnego wytwarza się z tego gmatwanina, rozpraszająca zupełnie uwagę dziecka.

Co do układu elementarza, przedstawia się on dosyć jednostajnie w następujący sposób: na każdej stronie obrazek, związany mniej lub więcej udatnie z wyrazem przeznaczonym do analizy; przy obrazku wyraz w podwójnej postaci: drukowany i pisany, oraz rozstawione litery drukowane i pisane; pod literami nuty i towarzyszące im przeróżne znaki, poniżej sylaby do śpiewania, niżej jeszcze zdania pisane i drukowane, przy każdym nowym wierszu symboliczny znaczek. Jestto układ stały, powtarzający się aż do wyczerpania całego abecadła, łącznie z podwójnymi znakami: sz, cz i t. d. W miarę zwiększania się ilości poznawanych dźwięków i liter rozszerza się zakres tekstów do czytania. przybywa coraz więcej zdań; w doborze tekstów znać pewne usiłowania do tworzenia całości powiązanych wspólną treścią. Jednakże autor zbyt często robi odstępstwa od tej cennej zasady i dlatego spotykamy również zdania bez związku, np. „Chuchamy w ręce, gdy jest na polu mróz. Chrystus nakazał nam modlić się, pracować i wspierać ubogich“ (str. 39). „Tu jest nuta; to nuta na ton (!). Osa jest na polu; osa lata“ (str. 15).

W zakończeniu znajdujemy powtórzenie całego abecadła małego (str. 54) i przejście do części drugiej, do zbioru czytanek i wierszyków, przeznaczonych prawdopodobnie na drugi rok nauczania. Nie wiadomo, dlaczego przy powtórzeniu abecadła autor pominął wielkie litery, które w stopniu daleko wyższym, niż małe abecadło, wymagają utrwalenia, ponieważ używane są rzadziej i wprowadzone zostały dość późno. Kłosiński wprowadza pismo pochyłe i odrazu zamiast wzorów uproszczonych daje ozdobną kaligrafię, wielkie litery pełne rozmachu i powykręcanych ozdobnych rzutów pióra.

Podkreślić jeszcze należy poważne błędy metodyczne, o których już wyżej ubocznie wspomniałam. Oto już na stronie 6-iej (właściwie strona 4-a elem.) mamy zmiękczenie spółgłoski s za pomocą „i“, bezpośrednio po analizie pierwszego wyrazu „osa“. Nie wiadomo, w jaki sposób po zanalizowaniu jednego wyrazu dzieci dojść mają do poprawnego odczytania sylab: siu, sio, sia, sie, niu, nia, nie i t. d., oraz wyrazów siano: na sianie, pies pasie i t. p. Na drodze do analizy wyrazu otrzymamy zawsze si a zamiast sia — więc dopóki dzieci nie osiągną wprawy w wydzielaniu dźwięków, dopóki nie pokonają tych trudności, nie należy wprowadzać żadnych komplikacji, które im uniemożliwiają analizę dźwięków. To też wszyscy prawie autorowie elementarzy odsuwają sprawę zmiękczenia dźwięków na później i robią z niej pewien odrębny moment metodyczny, np. Falski dopiero na str. 76 po zapoznaniu się ze wszystkimi dźwiękami, oznaczonymi jedną literą, Bernadzikiewicz na str. 48 również po zapoznaniu się ze wszystkimi literami, Oderfeldówna — nieco wcześniej na str. 32. Błąd ten wynika u Kłosińskiego stąd, że — niewiadomo — świadomie czy bezwiednie, skleja on wszystkie metody razem, z każdej coś zapożycza, przeskakuje od dźwięków do analizowania wyrazu, a potem do zestawiania sylab bez analizy; należy jednak na coś się zdecydować, chcąc konsekwentnie przeprowadzić naukę, trzeba pozwolić wyrobić się pewnym przyzwyczajeniom, a do tego dojść można jedynie przez stosowanie jednej jakiejś zasady przez czas dłuższy, a nie przez stosowanie kilku zasad jednocześnie. Wszystkie wspomniane usterki, a więc: przeładowanie materiałem znaków i symboli, brak ustąpienia trudności, używanie kropek bez wprowadzenia dużych liter, obciążenie nauki czytania bezcelowym śpiewaniem, sprawiają w ostatecznym wyniku, że elementarz Kłosińskiego zawiera wiele stron ujemnych, a nie wprowadza nic nowego do typu książki-elementarza. Przy najlepszych chęciach sprawozdawca jest w prawdziwym kłopotcie, gdy szuka dobrych stron tego elementarza; jedynie chyba obrazki przyjemne w kolorycie zasługują na pochwałę.

Bez porównania jaśniejszym i konsekwentniejszym w układzie jest elementarz Bernadzikiewicza, jakkolwiek metoda nie jest również czystą metodą, lecz skombinowaną. Autor rozpoczyna od dźwięków (samogłosek), które mają charakter wyrazów są to bowiem okrzyki, wyrażające stany uczuciowe. Pod obrazkiem, przedstawiającym dziewczynkę, która wyciąga ręce po jabłko, podpisana jest litera a, dziecko płaczące — woła: e, i t. d. Podobnie, jak u Kłosińskiego, znajdujemy również obrazki, ilustrujące ruchy ust przy wymawianiu samogłosek. Po zapoznaniu dzieci z 5-ma samogłoskami, autor przechodzi do wyrazu mama, który dzieli na sylaby. Ponieważ nie znajdujemy żadnych wskazań ze strony autora co do sposobu przeprowadzania analizy, trudno przeto domyśleć się, czy w związku z tym pierwszym wyrazem autor zamierza przeprowadzić całkowitą analizę wszystkich dźwięków. Zdaje się jednak, że chodzi tu tylko o podział na syl-

laby i o wyodrębnienie znanych samogłosek, chociaż tylko jedna z nich *a* wyodrębniona jest grubym drukiem; na tej stronie dzieci mają do czynienia z dwiema nowymi literami: *m* i *j* (mama, moja) i to również utrwalaloby w przypuszczeniu, że nie stosuje się tu jeszcze całkowitej analizy, trudno bowiem rozpocząć od dźwięków, wyodrębniających się w wymawianiu tak trudno, jak dźwięk, odpowiadający literze *j*. Autor zdąża do zdań i już na stronie następnej mamy zdania dość dziwnie pomyślane: ponieważ z powodu niedostatecznej ilości wyrazów zdań zbudować jeszcze nie można, Bernadzikiewicz ucieka się do, wybiegu i tworzy pomocnicze kombinacje z wyrazów i obrazków. Mamy więc coś w rodzaju rebusów, np. ja mam — i rysunek jabłka, ja mam — rysunek książki, i jem — znowu rysunek jabłka. Tutaj, na dole strony, są już w ramce zamknięte obie pierwsze samogłoski *m* i *j*, z czego wynika, że jednak analizę rozpoczęto od dźwięków do wyodrębnienia w wymawianiu bardzo trudnych. Zarówno pomysł wiązania samogłosek z okrzykami, jak budowanie zdań z wyrazów i obrazków, jest, zdaniem moim, chybyony. Okrzyki wydawane pod wpływem różnych stanów uczuciowych, mogą być najrozmaitsze i zmienne, np. dziecko, któremu rak ścisnął palec, może wykrzyknąć: oj, aj, ojej i t. p., a nie koniecznie *i*, jak tego chce autor elementarza. Jest w tem połączeniu samogłosek z okrzykami wielka sztuczność i wielka dowolność jednocześnie, co zresztą widoczne jest w samym elementarzu: na 3-ch obrazkach mamy płaczące dzieci, pierwsze płacze *e*, drugie *i*, a trzecie *u*. Tak sama sztuczność cechuje drugi pomysł: sklepanie zdań z wyrazów i obrazków; w metodycznie poprawnym ujęciu każdego nauczania zawsze unikać należy środków sztucznie naciągniętych, dlatego też nie należy wprowadzać symboli i znaków chwilowo potrzebnych, a które po pewnym czasie stają się zbędne i powinny być zapomniane, unikać trzeba wyrabiania przyzwyczajęń, od których w następstwie trzeba odzwyczajając. Z takimi kombinacjami, jak pismo częściowo literowe, a częściowo obrazkowe, dziecko nie spotka się już nigdzie, tylko na dwu pierwszych stronach elementarza, zanim więc zdoła oswoić się z tym systemem odczytywania, już powinno o nim zapomnieć. Skoro już mowa o przyzwyczajeniach, wspomnieć należy o jednym jeszcze niebezpiecznym przyzwyczajeniu, które zagraża dzieciom; na str. 7 autor w odnośniku zaznacza, że „przedostatnią samogłoskę, a więc i zgłoskę czytać zawsze należy z naciskiem, np. mama“. W ten sposób właśnie nauczyciele wyrabiają w dzieciach fatalny nałóg skandowania, ów iście szkolny, nieznośny akcent, od którego tak trudno potem odzwyczaić. Należy właśnie od samego początku usilnie przestrzegać, aby dzieci czytały głosem zwykłym, swobodnym, możliwie naturalnym. Na str. 9-ej na wyrazie podstawowym tata autor już zupełnie wyraźnie przeprowadza całkowitą analizę wyrazu, który dzieli najpierw na sylaby, następnie na dźwięki. Od tej chwili układ elementarza przybiera charakter dość jednolity; mamy więc na każdej stronie, na której wprowadzone są nowe litery: obrazek, pod obrazkiem wyraz,

dwa wyrazy podstawowe, analizę uwidocznioną przez rozstawienie liter (lub sylab), wreszcie zdania, ułożone z wyrazów skombinowanych ze znanych liter. Są jednak drobne usterki i niekonsekwencje w przeprowadzeniu tej metody; przy analizie wyrazu podstawowego uwaga dziecka powinna być zwrócona przede wszystkim na nowy dźwięk i odpowiadającą mu nową literę, tymczasem grubym pismem wyodrębnione bywają właśnie znane już dzieciom litery, np. na str. 11 w nowym wyrazie dom, nowa litera d kryje się skromnie obok okazałego o, podobnie na str. 13 przy wyrazie kot i t. d. Wyrazy jednosylabowe rozstawione są na pojedyncze litery, wyrazy dwusylabowe tylko na sylaby, a na str. 25 wyrazy podstawowe list-listy rozstawione są zupełnie fantastycznie w następujący sposób: list li-sty. Wydaje mi się, że przy przeprowadzaniu analizy należy przyjąć jedną zasadę stałą i stosować ją zawsze konsekwentnie, a więc każdy wyraz analizować na pojedyncze dźwięki i oznaczać je rozstawionymi literami; stosowanie jednocześnie podziału na sylaby i na pojedyncze dźwięki wprowadza niepotrzebny chaos i jest dla dziecka zupełnie niezrozumiałe. Nie zbyt szczęśliwie również wprowadzony został w elementarzu druk; zjawia się on obok pisma zbyt wcześnie, już na str. 13-ej i początkowo używany jest tak rzadko i przygodnie, że przypuścić można, iż mija bez wrażenia. Zato wielkie litery zjawiają się późno (str. 27) początkowo pisane bardzo uproszczone a (duże jak małe); ze względów metodycznych o wiele praktyczniej jest wprowadzić duże litery wcześniej, łatwiej bowiem wówczas osiągnąć urozmaicenie treści przez wprowadzenie imion własnych, natomiast druk, dla uniknięcia obciążania pamięci wielką ilością różnorodnych znaków, usunąć na plan dalszy. Ponieważ elementarz jest na razie jedyną dostępną dla dziecka książką, lepiej na jednolitym materiale osiągnąć pewien stopień wprawy technicznej w czytaniu, a wówczas przejście do druku nie przedstawia już poważniejszych trudności. W żadnym jednak razie nie można wprowadzać do tekstu imion własnych przed zapoznaniem z dużymi literami i pisać imion małą literą, tak jak robi to Bernadzikiewicz (burek, str. 22).

Sporą jeszcze ilość różnych usterek metodycznych podkreślić należy w elementarzu, a więc wyprowadzanie dźwięków z wyrazów podstawowych, w których dany dźwięk nie brzmi czysto, np. ż z wyrazu wąż, gdzie ż brzmi jak sz (str. 40), zestawienie liter, oznaczających dźwięki jednakowo brzmiące zapomocą nieznanego dzieciom znaku równania, np. ch = h, c = dz, Ń = eń, gdyż dźwięk, odpowiadający literze c, niezawsze przecież brzmi jednakowo z dźwiękiem, odpowiadającym literom dz, podobnie sprawa się przedstawia ze zmiękczeniem literom dz, podobnie spółgłoskami. Wreszcie typ pisma bez kresek łączących uważałabym za niewłaściwy; jeżeli dzieci uczą się pisać każdą literę oddzielnie, stwarzamy niepotrzebnie nową trudność w pisaniu, kiedy im polecamy później łączenie liter, które autor wprowadza w drugiej części elementarza. Jednakże pomimo tych usterek znać

w książce myśl metodyczną, dążenie do stopniowania trudności, a nadewszystko troskę w wyborze treści odpowiedniej, żywej i zajmującej; znać również dbałość o zewnętrzny wygląd książki, co przejawia się w wyborze pisma bardzo czytelnego i w wyborze obrazków, które niezawsze wolne są od zarzutów. Daleko gorsze wrażenie sprawia druga część książki, stanowiąca zbiór powiastek, wierszyków, wzorów kaligraficznych, tekstów przeznaczonych prawdopodobnie do przepisywania, wzorów listów i t. p. O ile w części pierwszej autor usiłował dawać do czytania teksty powiązane, o tyle w części drugiej zdaje się zapomniał o tej ważnej zasadzie i na każdej niemal stronie znajdujemy nieoczekiwane skoki myślowe, zdania bez związku i do tego zdania dla dzieci na tym poziomie nauczania zupełnie nieodpowiednie. Znajdujemy więc np. na str. 68-ej takie nieoczekiwane zestawienia: kaligraficzne wzory wielkich liter, zbyt trudne i zbyt ozdobne, pod nimi wielkie litery drukowane, trzy imiona własne, bez związku, pod nimi zdanie: Ojców ma piękną dolinę z grotami, niżej tekst do przepisywania, zaczynający się od słów: „elementarz to luba książka“. Wszystkie te zestawienia sprawiają ujemne wrażenie i psują charakter książki, który zupełnie inaczej zarysowywał się w części pierwszej. Rozpraszenie na każdej niemal stronie imion własnych, zupełnie oderwanych i tak dla dzieci obco-brzmiących, jak Grażyna, Napoleon, Dąbrówka, Piotr Skarga, nie ma żadnego celu, podobnie jak tego rodzaju zdania oderwane: Tatry to wysokie i piękne góry, Niemen jest rzeką litewską, Nowy-York jest w Ameryce. Zdaje się, że autor w drugiej części chce główny nacisk położyć na pisanie, może na przepisywanie — jednakże i przy przepisywaniu obowiązuje ta sama zasada, której autor przestrzegał przy nauce czytania w części I-ej: zasada dobierania tekstów zajmujących i stanowiących małe całości pod względem treści. Na tle tych oderwanych wyrazów i zdań odbijają tylko dodatnio drobne czytanki, niepozbawione prostoty i pewnego wdzięku, czerpane z życia dzieci, żywe i zajmujące; należałoby tylko usunąć z pośród nich abecadło o chlebie, zaczynające się od ABC chleba chce, aż do XYZ — zjem chleb wnet.

Elementarz *Bernadzikiewicza*, który pomimo różnych usterek, zaliczyć należy do lepszych książek, podlega widocznemu wpływowi pierwszego elementarza *Falskiego*; wpływ ten uwidacznia się w różnych drobnych napozór szczegółach, bardzo jednakże charakterystycznych: a więc przedewszystkiem w ujmowaniu nowych, wyodrębnionych liter w ramki, w widocznym dążeniu do czytelnego pisma, w zestawieniu niektórych wyrazów (lis — las) a przedewszystkiem w tendencji do podawania tekstów powiązanych wspólną treścią. Wogóle pierwszy elementarz *Falskiego* był u nas zapoczątkowaniem metody wyrazowej, analityczno-syntetycznej, w jej postaci czystej, zdecydowanej i jako pierwszy u nas przedstawiciel tego kierunku metodycznego wniósł nowe zupełnie tendencje do nauki czytania; wpływ tej książki przeniknął mniej lub więcej wyraźnie do wszystkich prawie późniejszych elementarzy. Z tem większem więc zainteresowaniem bierzemy do ręki

drugi elementarz tegoż autora, „Elementarz powiastkowy¹⁾”, elementarz obecnie najnowszy, bo zaledwie przed kilku tygodniami przez *Książnicę Polską* wydany. Zewnętrzny wygląd książki różni się od Nauki czytania i pisania, szata jej znacznie skromniejsza — bo wojenna, niema barwnych obrazków, mimo to sprawia ogólne wrażenie bardzo dodatnie: format książki, typ pisma i ilustracje *Mackiewicza* składają się na całość przyjemną dla oka. Metoda i myśl przewodnia tasama co w *Nauce Czytania* z pewnemi zmianami. A więc tym razem autor mniej dowierza widocznie pamięci wzrokowej, utrwalającej obraz wyrazu jako całości — pomijają zatem szeregi powtarzających się wyrazów, któremi operował na kilku powtarzających się stronach „*Nauki czytania i pisania*“ i przystępuje odrazu na pierwszej lekcji do doraźnej analizy dwu wyrazów podstawowych *as* i *osa*. Jestto, zdaniem mojem, reforma bardzo ważna i pożyteczna: odczytywanie szeregów wyrazów, zwłaszcza gdy ich ogólny wygląd mało się różni (np. *lis*, *las*), wydaje mi się środkiem metodycznym małej bardzo wartości, gdyż zdarza się często, że nie każde wypowiedzenie wyrazu odpowiada wzrokowemu ujęciu danego wyrazu, innemi słowy: dziecko zbliża się wzrokowo do szeregu wyrazów, a jednocześnie recytuje zapamiętane słuchowo wyrazy. Pozatem cały ten okres odczytywania kilku wyrazów jako nieanalizowanych całości, odracza jedynie konieczny moment metodyczny wyodrębniania dźwięków i liter, w niczem nie przyczyniając się do ułatwienia dziecku tej pracy, natomiast doraźne zastosowanie analizy odrazu wprowadza ucznia w tok właściwej pracy, ćwiczy go i przyzwyczajają do wysłuchiwania dźwięków i do uważnego wzrokowego ujmowania składowych elementów mowy pisanej — liter.

Do Elementarza autor dodał oddzielną książeczkę zawierającą wskazówki metodyczne dla nauczyciela; oprócz doraźnych wskazówek praktycznych, książeczka ta posiada jeszcze to ważne znaczenie, że pozwala nauczycielowi zorjentować się dokładnie w ogólnej budowie książki, w układzie i w założeniu materiału, dzięki czemu metoda sama w oczach każdego nauczyciela, postępującego się Elementarzem, nabiera wielkiej jasności i przejrzystości²⁾. Autor dzieli swój elementarz na 6 części. Część I-sza obejmuje naukę 28-miu liter pisanych małego abecadła, wprowadzono tu również 6 liter wielkich o wzorach uproszczonych i upodobnionych do małych; litery te wysuwane są na początku imion własnych. W Części II-giej autor wprowadza druk na tych samych literach, z któremi zapoznały się dzieci w części I-szej. W Części III-ciej zapoznają się dzieci ze spółgłoskami miękkczonemi z pomocą *i*, w Części IV-tej ze spółgłoskami miękkczonemi z pomocą kreski, w V-tej, z siedmioma spółgłoskami o znakach dwuliterowych; Część VI-ta wreszcie zawiera wielkie litery pisane i druko-

¹⁾ *Marjan Falski*. Elementarz powiastkowy dla dzieci z obrazkami Kamila Mackiewicza, Lwów — Warszawa 1920, wyd. Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych.

²⁾ *M. Falski*. Elementarz powiastkowy. Wskazówki dla nauczyciela. Lwów — Warszawa 1920. Książnica Polska T-wa N. S. W.

wane oraz znaki przestankowe (kropkę i przecinek) i jest zakończeniem książki. Każda część elementarza podzielona jest jeszcze na rozdziały, każdy rozdział tworzy pewną całość odpowiadającą nowemu wyrazowi podstawowemu i jego analizie. Układ materiału w ramach każdego rozdziału przedstawia się bardzo jednolicie; mamy więc obrazek, lub dwa obrazki, podpisane pod nimi wyrazy podstawowe, poniżej rozstawione litery wyrazów podstawowych (nowe litery podkreślone), następnie teksty do czytania złożone ze zdań skombinowanych z nowego wyrazu i wyrazów dawniej poznanych, oraz z wyrazów nowych, wreszcie na zakończenie tabliczka z powtórzeniem wszystkich poznanych liter, albo ujęte w ramkę nowopoznane wyrazy. Pod względem ostrożności w liczeniu się z pamięcią wzrokową dziecka elementarz jest wzorem, ilość symboli ograniczona jest jedynie do symboli koniecznych; przez dłuższy czas, aż do wyczerpania wszystkich 28-miu liter utrzymane są tylko znaki pisane, pismo dużych liter upodobnione do małych. Zasada upodabniania liter dużych do małych jest zdaniem moim cokolwiek nadużyta; wydaje mi się, że wprowadzanie dużego *m*, *n* i *a* wedle wzorów liter małych jest niewłaściwe, zwłaszcza rażą wzory dużego *M* i *N*, gdyż są bardzo dowolnym uogólnieniem rzadkich indywidualnych wypadków i tworzeniem zasady z wyjątków; pozwala to wprowadzić autorowi wprowadzić większą ilość wyrazów, imion własnych, ale byłoby może lepiej obejść się bez tych kilku nowych wyrazów, niż podawać wzory liter prawie nieużywanych.

Uważałabym również, że wcześniej należałoby wprowadzić znaki przestankowe (przynajmniej przecinki), które pamięci dziecka zbytnio nie obciążają, a pozwolą wyrażać stopniowo cenne przyzwyczajenia zatrzymywania się na znakach przestankowych. Autor przyjmuje wprawdzie system pisania każdego zdania w odrębnym wierszu, dla ułatwienia dzieciom ujmowania całości myślowej przy odczytywaniu, nie widzę jednak żadnej przeszkody, nawet przy zastosowaniu tego systemu, do stopniowego wprowadzania znaków przestankowych, najpierw przecinków, a następnie, wówczas gdy ze względu na duże litery okaże się to możliwym, kropki i znaki zapytania. Wprowadzenie przecinka po raz pierwszy w wierszyku nie jest rzeczą właściwą, albowiem najogólniejszą zasadą jest pisanie dużej litery po kropce, tymczasem dzieci w Elementarzu Powiastkowym mają po raz pierwszy do czynienia ze znakami przestankowymi w wierszyku „Kołysanka“ i widzą wówczas wielkie litery raz po kropce, to znowu po przecinku. Żarliwi zwolennicy „najbliższego otoczenia“ zarzucą autorowi wprowadzenie zbyt dużej ilości pojęć nowych dla dzieci. Istotnie, co do zasobu pojęć elementarza lepiej odpowiada zasobowi pojęć dzieci wiejskich, lub dzieci miejskich z inteligencji; natomiast dzieci klas pracujących z wielkich środowisk miejskich znajdują tu dużo bardzo pojęć zupełnie nowych. Zaraz na str. 12-tej jest *oseł*. Dziecko 7 letnie, które nie było na wsi, ostu nie zna, a rysunek zbyt jest drobny, aby mógł dać pojęcie o tej roślinie, zresztą rysunek wogóle nie da dziecku pojęcia o roślinie, o ile jej dziecko nigdy

nie widziało. To samo da się powiedzieć o *lnię*. Poza tem zapoznać się muszą dzieci z rakiem, kretem, sową, sroką, papugą, z żukiem, jeżem, wężem i żmiją, a najgorzej jest z morzem na str. 98-mej. Cała ta strona jest językowo bardzo trudna i wyobrażenia 7 letniego dziecka pozostanie bezsilna wobec tego opisu i niewyraźnego bardzo obrazka. Należy przyznać, że w tem nagromadzeniu, pojęć czerpanych z różnych środowisk tkwi pewne niebezpieczeństwo, zwłaszcza jeżeli nauczyciel nie potrafi utrzymać właściwej miary i albo nie uwzględni zgoła tych trudności, albo wpadnie w drugą ostateczność i wda się w t. zw. „pogadanki“ o wężach, żmijach, jeżach, kretach i t. p. Właściwie jestto jedyna poważniejsza wątpliwość, która się nasuwa przy ocenie elementarza; poza tem jasność i przejrzystość myśli metodycznej, konsekwentne jej przeprowadzenie, troskliwie stopniowanie trudności i dobór tekstów o treści żywej i zajmującej czynią z Elementarza Powiastkowego książkę, której należy się słusznie pierwsze miejsce pośród wszystkich wydawnictw tego typu, u nas istniejących. Niektóre czytanki pomimo wielkiej prostoty, wynikającej już choćby z ograniczonej bardzo liczby wyrazów, pełne są naturalnego wdzięku, a przytem są umiejętnie utrzymane na poziomie literacko-estetycznego odczucia dzieci. Do takich czytanek zaliczyć należy: opowiadanie o lalkach Ali i kotkach Janka, o kóźce Aii, o zającu, którego As goni, parę drobnych wierszyków, wreszcie ostatnią czytankę p. t. Bajeczka. Natomiast do mniej udatnych tekstów zaliczyłabym zdania podpisane pod obrazkami „rak“ i „kret“. „Tu jest nora raka, a tu jest nora kreta“. Nor tych rzecz prosta niepodobna przedstawić na drobnych bardzo rysunkach i w umyśle dziecka powstać mogą zgoła błędne wyobrażenia o tych różnych norach, tem więcej, że na następnej stronie jest znowu mowa o norze lisa. Parę słów jeszcze o obrazkach; pomimo ich niewątpliwie artystycznego zakroju i poprawności rysunku, niezawsze są one na poziomie estetycznego odczucia dziecka; np. obrazki na str. 41, pole i łąka są bardzo niewyraźne, łąka może być doskonale przyjęta za pole, a pole zbyt czarne, wygląda dziwnie ponuro; technika w rysowaniu obłoków przekracza zupełnie możność zrozumienia obrazka przez 7 letnie dziecko. Najgorszy pod tym względem jest obrazek przedstawiający morze; trzeba być bardzo wytrawnym znawcą rysunków i życia, aby poznać się na technicznej stronie rysunku i otrzymać wrażenie wody, fal, obłoków — jednym słowem rozpoznać obrazek. Obrazek na str. 13-tej ponad zdaniem „tato Ali kosi“, jest również bardzo niewyrazny — taty trzeba szukać między ostami, jak w obrazkowych zagadkach. Dekoracyjna strona obrazków czerpana jest ze specjalnego bardzo otoczenia: stylowe meble z bronzami, wzorzyste poduszki, kotary, strojne lalki zapożyczone są ze świata, z którym olbrzymia większość dzieci ze szkoły powszechnej nic nie ma wspólnego.

Wracam jeszcze na chwilę do „Wskazówek metodycznych dla nauczycieli“; oprócz informacji o budowie elementarza zawierają one właściwe uwagi metodyczne, dotyczące przeprowadzenia lekcji, ćwiczenia do przerabiania na tablicy dla wyrobienia wprawy

technicznej w czytaniu, wreszcie teksty dodatkowe do pisania na tablicy. W tekstach dodatkowych autor podaje może zbyt wiele licznych wyrazów, nadwierzając w ten sposób własne, tak wyrażnie w Elementarzu, zaznaczone tendencje. Nauczyciel, zdaniem mojem i w układaniu tekstów dodatkowych, dążyć powinien do podawania całości, a uczynić może to łatwo i względnie wcześniej, albo na tle pokazanego dzieciom obrazka lub pocztówki, albo na tle odpowiedniej powiastki, którą ujmie następnie w kilka zdań, jakie ze znanych wyrazów i liter ułożyć może. Odczytywanie luźnych wyrazów ograniczyć należy jedynie do roli specjalnych ćwiczeń, wówczas gdy dzieci nie zapoznają dokładnie i odczytują mylnie jakieś wyrazy podobne do siebie, albo niedostatecznie znane. Natomiast doskonałym pomysłem jest pisanie na tablicy pytań, które dzieci odczytują po cichu i następnie piszą na pytania te odpowiedzi, albo pisanie poleceń, które dzieci również po cichu odczytują, poczem polecenia spełniają. Autor kładzie tu nacisk na wczesne wprowadzanie dzieci w ciche czytanie; pominiawszy jednak ten pożytek, ćwiczenia tego rodzaju mają jeszcze tę wielką wartość pedagogiczną, że ożywiają bardzo naukę, podobają się dzieciom i wciągają je do żywego współdziałania w lekcji. Nauczyciel znajdzie we „Wskazówkach metodycznych” wyraźnie wytkniętą drogę postępowania i wydatną pomoc w celowym posługiwaniu się „Elementarzem Powiastkowym”.

Marja Librachowa

Z literatury pedagogicznej.

Dość już dawno ukazała się książka *André Marcerona: La morale par l'etat. (Wychowanie etyczne przez państwo)* Paryż, Alcan 1912. U nas jednak nieznaną jest prawie zupełnie, a zasługuje na baczną uwagę, ponieważ omawia sprawy wysuwające się obecnie na pierwszy plan naszego nauczania i wychowania, a przynajemy sami, że nie jesteśmy do rozwiązywania tych spraw dostatecznie przygotowani. Stwierdził to niedawno ostatni sejm nauczycielski w Warszawie (Sekcja szkół średnich). Po dwudniowych obradach, mimo że zagadnienia wychowawcze uznano za najważniejsze w naszej szkole, nie omówiono ich zupełnie, oświadczając, że zebranie nie czuje się dostatecznie przygotowane do tego. Poświęcono bardzo wiele czasu sprawom czysto formalnym i drugorzędnym. Ostatecznie kwestję wychowania etycznego odłożono do przyszłego zjazdu, który ma się odbyć podobno w sierpniu b. r. w Poznaniu.

Z najważniejszymi myślami książki Marcerona chciałbym zapoznać czytelników. Autor stwierdza właśnie, że trwałość i istnienie państwa zależy od wychowania etycznego obywateli. Ludzie jutra staną się tem pod względem moralnym, czem ich uczyni wychowanie; jeżeli to wychowanie nie będzie dobrze kierowane, to należy się obawiać, że zamiast stać się kontynuatorami rozpracowanego dzieła, zostaną rewolucjonistami w ścisłym tego słowa znaczeniu i zamiast wzmocnić grupę spo-

teczną, do której należą, będą pracowali świadomie lub bezwiednie, aby ją zniszczyć.

Już z tego wynika prawo: obowiązek państwa do dawania swym obywatelom wychowania moralnego. Nikt rozsądny nie myśli oczywiście o tem, aby jedynie państwo dawało to wychowanie. Powołane do tego są jeszcze inne czynniki. Z niektórych stron jednak odmawiają państwu wogóle prawa do wychowania moralnego przede wszystkim ze strony rodziny i kościołów. Autor bardzo przekonująco zbija te zarzuty. Rodzina w swoim rozwoju historycznym utraciła wiele ze swego pierwotnego znaczenia politycznego, ekonomicznego i religijnego na rzecz państwa. Jestto proces zupełnie naturalny. W ten sposób państwo stało się nauczycielem, w ten też sposób chce się stać wychowawcą. Także kościół, w którego rękach wychowanie moralne dotychczas spoczywało, odmawia państwu prawa wychowywania, zupełnie niesłusznie. Kościół nie chce się tutaj zrzec roli, jaką dotychczas odgrywał, roli panującego nad państwem a później pomocnika. Jestto jednak tylko stadium przejściowe. Niema, zdaniem autora, może niezupełnie szczerem, zasadniczej sprzeczności między państwem a kościołem; zaraz bowiem dalej mówi, że kościół może się utwierdzić tylko wtedy, kiedy znikną państwa. Religja katolicka, a raczej wszystkie religje narodów cywilizowanych są katolickie (katolikos — ogólny, powszechny) to znaczy uniwersalne, państwo natomiast jest organizacją narodową, opartą o pewne geograficzne i ekonomiczne warunki bytu.

Państwo ma nie tylko prawo, ale jest zmuszone do wychowywania moralnego. W przeciwnym bowiem razie trzeba by zburzyć cały obecny system nauczania. Już przez to, że państwo naucza, daje też do pewnego stopnia wychowanie moralne. Sam nauczyciel wywiera nadto swoją osobą pewien wpływ moralny, taksamo środowisko szkolne, koleczy i t. p. Nawet gdyby państwo rzekło się osobnego wychowania moralnego, musiałyby się liczyć z temi dwoma rodzajami wpływów i uregulować je.

Autor następnie obszernie omawia kwestję, jaką podstawę powinno mieć wychowanie moralne przez państwo. Zdaniem jego nie powinno mieć ani podstawy religijnej, ani filozoficznej, a jedynie opierać się na moralności zawartej w ustawach danego narodu. Państwo nie może przyjąć żadnej religji uniwersalnej, gdyż w takim razie zasada jego byłaby przeciwną z jego naturą, jak mówi Montesquieu. Państwo takie musiałyby upaść wcześniej czy później. Nie przeczy wcale temu fakt, że niektóre państwa mają religję oficjalną. Religja ta pozostaje tam albo międzynarodowa, a w takim razie byt państwa w każdej chwili wystawiony jest na niebezpieczeństwo, albo też nacjonalizuje się, jak tego typowy przykład mamy w Anglii. W tych jednak państwach o narodowych religjach samo państwo nie zajmuje się wychowaniem moralnem, ale troskę o nie pozostawia kościołowi, do którego należy. Jeżeli więc przyjmujemy, że państwo powinno się zajmować wychowaniem moralnem, musimy przyznać, że nie ma się ono wiązać z jakimś określonym systemem religijnym. Zresztą może pozwolić kapłanom różnych religij na uzupełnianie poza szkołą jego świeckiego wychowania moralnego, nauką moralności wyznaniowej.

Taksamo różne systemy metafizyczne nie mogą być podstawą państwowego wychowania moralnego (np. kantyzm, bergsonizm czy nauka o monadach Leibniza). Są to wytwory imaginacji filozoficznej, hipotezy o kwestiach nie rozwiązanych przez naukę. Autor jest również zda-

nia, że i systemy filozoficzne, oparte na podstawie naukowej, a więc na badaniach psychologicznych i socjologicznych nie mogą służyć za taką podstawę. Tutaj argumentacja autora nie bardzo nam wystarcza. Omawia utilitaryzm, który dobro powszechne uważa za cel moralności, twierdzi, że i takie systemy w gruncie rzeczy mają coś z metafizyki.

Taką podstawą, na którejby można oprzeć państwowe wychowanie moralne są dla autora ustawy danego państwa. Są one wyrazem najbardziej jasnym i pewnym pojęć moralnych, które się wytworzyły w danej społeczności. Są nadto poparte sankcją karną. Biorąc je za podstawę wychowania, państwo nie potrzebuje się uciekać ani do metafizyki, ani do żadnej religii ani też do nauk przyrodniczych i społecznych. Unika w ten sposób wszelkich oskarżeń, jednostki, rodziny czy kościoła. Nikt rozsądny nie może powiedzieć, że praw nie należy słuchać. Można dążyć do zmiany praw istniejących, ale tych, które istnieją należy słuchać. Oczywiście sama nauka prawa nie jest jeszcze wychowaniem moralnym.

Opierając się na francuskim kodeksie, zestawia autor następnie przegląd praw i obowiązków obywatela, które służyć mają za podstawę wychowania moralnego.

W drugiej części dzieła mamy opis metod wychowania moralnego na różnych stopniach szkoły. Ciekawe ustępy o wychowywaniu do działania; metodzie negatywnej, tresurze, przykładzie, kształceniu charakteru, panowaniu nad sobą, współdziałaniu rodziny, wychowaniu etycznym dziewcząt, wychowaniu wychowawców i t. d. Dodatek mieści szkic wychowania etycznego w niektórych państwach, a mianowicie w Niemczech, Stanach Zjednoczonych, Włoszech, Japonii i Szwajcarii. Książka jest jedną z najważniejszych publikacji, które się w tej dziedzinie w ostatnich czasach ukazały. Wprowadza dobrze we wszystkie gałęzie problemu państwowego wychowania etycznego. Autor zajmuje wobec dzisiejszego systemu wychowania etycznego we Francji stanowisko krytyczne; chciałby je oczyścić z resztek metafizycznych, jakie jego zdaniem jeszcze tam pokutują, dąży do wzmocnienia wpływu wychowawczego państwa.

Pożądaną rzeczą byłoby, aby zwłaszcza przed zjazdem poznańskim szersze koła nauczycielstwa zapoznały się z tą książką. Zwłaszcza biblioteki powinny się w nią zaopatrzyć, gdyż cena dla jednostki jest dość wysoka. (około 500 Mp.).

Dr Wiktor Chrupek

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie. Zarząd Główny Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. urządza w czasie tegorocznych ferij IV-ty Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem i pierwszy w jednej z miejscowości na Pomorzu. Będą to kursy czterotygodniowe, na Pomorzu od 4 do 30 lipca; a w Zakopanem od 1 do 28 sierpnia.

Program obu kursów obejmuje następujące działy. I. pedagogiczny (wykłady z filozofii, psychologii i pedagogiki). II. krajoznawczy (geografia, przyroda i historia kultury na tle środowiska, t. j. Tatr, względnie Pomorza) III. teoria i praktyka „Szkoły Pracy“, metodyka klasy elementarnej, rysunek, modelowanie, wycinanie.

Szczegółowy program wykładów, zajęć, ćwiczeń i wycieczek, oraz warunki przyjęcia na kursy podane będą w najbliższym czasie w „Głosie Nauczycielskim” i w pismach codziennych. Zarówno na kurs w Zakopanem, jak i na Pomorze uzyskają przyjęcie tylko nauczyciele(ki) kwalifikowani. W dziale III-cim „teoria i praktyka „Szkoły Pracy” liczba uczestników będzie ograniczona.

Kurs metodyki arytmetyki. Staraniem Komisji szkolnej Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. w Krakowie, odbył się w lutym i marcu 1921 r. cykl wykładów prof. Dra Witolda Wilkosza, doc. Uniw. Jagiellońskiego „Z teorii i metodyki arytmetyki”.

Program wykładów: Jedność i wielość — mniemania różnych autorów w tej kwestji. Zbiór przedmiotów aktualny i logiczny. Liczba całkowita w związku z ideą zbioru. Pojęcie porządku. Liczba porządkowa i jej związek z ideą porządku. Z psychologii liczenia i porządkowania. Powstanie idei liczby całkowitej. Zasady porównywania i odliczania jako zasady naczelnego liczenia. Pojęcie wielkości i związek jej z liczbą i liczeniem. Liczby wymierne w pojęciu abstrakcyjnym i w związku z teorią wielkości. Wzmianka o liczbach niewymiernych. Pojęcie działania arytmetycznego. Technika liczenia. Wskazówki metodyczne przy nauce liczenia i wykonywaniu działań na liczbach. Rola pamięci w nauce arytmetyki. Arytmetyka konkretna i abstrakcyjna. Ogólne uwagi o nauce rachunków i arytmetyki.

Instytut Pedagogiczny przy Uniwersytecie Lubelskim. Przy Uniwersytecie Lubelskim został uruchomiony Instytut Pedagogiczny jako specjalna wyższa szkoła zawodowa w dziedzinie wychowania. Celem Instytutu jest:

1. Przygotowanie zawodowo-pedagogiczne przyszłych nauczycieli szkół średnich, obejmujące teoretyczne studjum nauk pedagogicznych i techniki nauczania, oraz stopniowe zaznajamianie z praktyką.

2. Prowadzenie badań naukowych w zakresie pedagogji i dydaktyki. Instytut Pedagogiczny w organizacji 2 letnich studjów uwzględnia następujące przedmioty przy możliwie ścisłem zachowaniu kolejności: naukę o wychowaniu, psychologję wychowawczą, pedagogikę eksperymentalną, historję pedagogiki ze szczególnem uwzględnieniem Polski, dydaktykę ogólną, technikę żywego słowa, metodykę nauczania poszczególnych specjalności, higienę osobistą młodzieży i higienę szkolną, pedagogikę porównawczą, oraz ćwiczenia i prace w odpowiednich seminarjach pedagogiczno-dydaktycznych i laboratorjach.

W chwili obecnej częściowo są już w toku wykłady z dziedziny nauki o wychowaniu, psychologji wychowawczej, pedagogiki historycznej, wychowania narodowego, ćwiczenia histor.-pedagogiczne, oraz seminarjum pedagog. działa się na zwyczajnych i hospitantów. Zwyczajnymi słuchaczami są słuchacze I i IV roku Uniw. Lubelskiego; inni korzystać mogą z Instytutu w charakterze hospitantów. Jako minimum wymagań od hospitantów ustania się: ukończenie szkoły średniej, t. j. wszelkiego typu szkół ogólno-kształcących, zawodowych i seminarjów nauczycielskich, lub działalność nauczycielska w szkole średniej bądź też powszechnej. Każdy słuchacz Instytutu Pedagogicznego winien kierować się odpowiedniami przepisami co do przedmiotów obowiązkowych w studjach i egzaminach.

Komisja Pedagogiczna Ministerstwa W. R. i O. P. Pan Minister Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego postanowił, w celu zorganizowania, ożywienia i ułatwienia polskiej pracy naukowej na polu pedagogji i stworzenia w ten sposób silnych podstaw teoretycznych dla przyszłego rozwoju naszego wychowania i szkolnictwa, powołać do życia, pod nazwą Komisji Pedagogicznej Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego, ciało naukowe, rządzone przez wybierany na swych walnych zebraniach Zarząd.

Pierwsi członkowie Komisji zostaną powołani przez Pana Ministra, i Oświecenia Publicznego dostarczać będzie środków potrzebnych do prac i działalności Komisji.

Z posiedzeń miesięcznych lekarzy szkolnych. Na posiedzeniu miesięcznym lekarzy szkolnych przy Wydziale Higieny Szkolnej Ministerstwa Oświecenia w dniu 20 stycznia 1921 r., oprócz spraw bieżących, Dr Drabczyk porusza sprawę dożywiania młodzieży szkolnej. Mówca jest zdania, że pod względem odżywiania rok obecny jest o wiele gorszy niż zeszły rok szkolny, który był dobry; w tym roku, jakkolwiek młodzieży przybyło na wroście, oraz obwód klatki piersiowej znacznie się powiększył (jest to wpływ pobytu w wojsku), ale na wadze znać znaczny ubytek. Dr Zawadzki uważa wyżej wymienione objawy za normalne i dodatnie, jako objaw treningu mięśniowego i wzmoczonej sprawności ustrojowej, waga bowiem nie idzie w stosunku prostym do sprawności. Dr Cieszyński odczytuje referat p. t.: „Wpływ wychowania fizycznego na rozwój cielesny i umysłowy“. Prelegent przedstawił wpływ ćwiczeń cielesnych na rozwój fizyczny i umysłowy młodzieży na podstawie badań somato- i psychometrycznych przeprowadzonych na uczniach, opuszczających szkołę im. Szlenkierów przed i po kursie trzytygodniowym wychowania fizycznego. Porównane ze sobą wymiary wykazały powiększenie się wzrostu, wagi, obwodu klatki piersiowej i częściowo obwodu kończyn. Czynności umysłowe również uległy w przeważającej części poprawie, wzrosła pamięć wzrokowo-słuchowa i słuchowo-ruchowo-wzrokowa, uwaga i spostrzegawczość szczegółów, złożone jednak czynności umysłowe nie uległy zmianom. W dyskusji nad referatem zabierają głos: Dr Zawadzki, Dr Jaroszyński, Dr Piotrowska i Dr Szmurło. Dwaj pierwsi podnoszą ważność poruszanej sprawy, ale wykazują braki stosowanej metody: zbyt szczupły materiał do obserwacji, zakrótki czas trwania kursu ze względu na trening mięśniowy, wyniki kursu mogą bowiem doprowadzić do fałszywych wniosków. Prelegent sam jest również zdania, że dla podobnych badań jest konieczny potrzebny Instytut Wychowania Fizycznego.

Posiedzenie miesięczne z dnia 17 lutego 1921 oprócz poruszanych spraw bieżących, jak sprawa składania sprawozdań z wyników dożywiania działwy przez Komitet Pomocy Dzieciom, poświęcone zostało referatowi Prof. B. Nawroczyńskiego p. t.: „Dobór młodzieży w szkole“. Prelegent przedstawił próby metod stosowanych w celu uwzględnienia indywidualności i stopnia uzdolnień uczniów.

Ze wszystkich metod, stosowanych przeważnie w Ameryce, jak promowanie zdolnych uczniów w interwałach 5—6 tygodni do wyższych oddziałów, nauczanie grupowe, dwutorowe — prelegent stawia najwyżej system Mannheimski Sickingera, który 8-io oddziałową szkołę powszechną opiera na następującej budowie: pierwsza kategoria liczy 8 klas dla przeciętnie zdolnych, druga dla dzieci o spóźnionym rozwoju, które przenoszą do równoległych oddziałów, t. zw. popierających rozwój, najslabiej rozwiniętych do trzeciej kategorii t. zw. klas pomocniczych; dla dzieci wybitnie zdolnych od III klasy istnieją oddziały o zwiększonym programie. Metoda Sickingera dała znakomite wyniki.

Wojna europejska popchnęła sprawę doboru młodzieży podług uzdolnień znacznie naprzód. Dla wybitnie uzdolnionych uczniów szkół powszechnych otworzono nawet w Berlinie specjalne gimnazjum.

W dyskusji nad referatem zabierają głos: Dr Gawroński, Dr Narkiewicz, Dr Szmurło i Dr Garlicka.

Komisja do badania dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce z siedzibą w Krakowie, powołana przez Ministerstwo W. R. i O. P., podjęła szereg wydawnictw, mających na celu wyjaśnienie ważniejszych momentów z historii polskiego szkolnictwa i poglądów wychowawczych, na których się opierały organizacje szkolne w Polsce.

Wydawnictwa te dzielą się na trzy serie. Pierwszą stanowią Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce; jako tom pierwszy tej serii ukazała się właśnie książka Teodora Wierzbowskiego „Szkoły parafjalne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej 1773—1794” (Kraków 1921). W druku zaś lub w przygotowaniu są następujące opracowania:

A. Danysz. Studja z dziejów wychowania w Polsce.

St. Łempicki. Działalność Jana Zamojskiego na polu szkolnictwa (1573—1605);

St. Koł. Komisja Edukacji Narodowej, dzieło wieku Oświecenia;

X. K. Michalski. Nauczanie filozofii w szkolnictwie średniowiecznym w Polsce;

St. Tync. Nauka moralna w szkołach Komisji Edukacji Narodowej;

Druga seria obejmie Polską Bibliotekę Pedagogiczną, poświęconą krytycznym wydaniom utworów wybitnych polskich pisarzy pedagogicznych oraz ważniejszych tekstów, ilustrujących rozwój szkolnictwa polskiego. W Bibliotece tej zamierza Komisja ogłosić pisma Szymona z Pilzna, Erazma Glicznera, Sebastjana Petrycego, Kaspra Siemka, A. A. Olizarowskiego, Joachima Pastoriusa, A. M. Fredry, Stanisława Konarskiego, Antoniego Popławskiego, Franciszka Bielińskiego, Grzegorza Piramowicza, A. ks. Czarotorskiego, Hugona Kołłątaja, Jana i Jędrzeja Sniadeckich, Tadeusza Czackiego, W. Szwejkowskiego, Kl. z Tańskich Hofmanowej, Ewarysta Estkowskiego, Bronisława Trentowskiego i t. d.

Obok nich — zbiór polskich programów szkolnych epoki humanistycznej, wybór instrukcyj rodzicielskich, określających wychowanie młodzieży polskiej, jezuickie ustawodawstwo szkolne, obrady sejmików szkolnych w XVIII. wieku, przepisy Szkoły Kadeckiej, zbiór rozporządzeń pedagogicznych oraz Ustawy Komisji Edukacji Narodowej, wybór ustaw i przepisów edukacyjnych z czasów Ks. Warszawskiego i Królestwa Kongresowego i t. p.

Trzecia seria poświęcona będzie Inwentarzacji materiałów rękopiśmiennych, odnoszących się do historii polskiego wychowania i szkolnictwa, a w wielkiej ilości spoczywających w zbiorach archiwalnych i bibliotecznych.

Tablice poglądowe do nauki o Polsce opracowane w Instytucie gospodarstwa społecznego, nakładem Ministerstwa Wyznań Religijnych i Oświecenia Publicznego Wydziału Oświaty pozaszkolnej. Serja I. składa się z 6 tablic. I. Obszar Przeczypospolitej II. Ilość Polaków i przyrost naturalny III. Gęstość zaludnienia IV. Bogactwo kopalne V. Użytkowanie ziemi VI. Przemysł fabryczny. Do nabycia w Książnicy Polskiej Tow. Nauczycieli Szkół Wyższych (Księgarnia Uniwersytecka) Warszawa, Nowy Świat 59.

Podręczniki geograficzne prof. Sawickiego. Po „Elementarzu geograficznym” (cena 40 Mp.) i Geografji dla III. stopnia (cena 48 Mp.) pojawiła się obecnie Geografja dla stopnia IV. (ziemie polskie). Podręcznik ten, obejmujący 96 stron, ozdobiony 51 rycinami kosztuje 52 Mp. i jest do nabycia w ekspedycje: L. Sawicki, Kraków—Dębni, Barska 41. Za poleconą przesyłką pocztową liczy się 6 Mp. od egzemplarza. W druku są: Geografja dla stopnia V. i Metodyka Geografji dla stopnia I—III.

Wskazania zdrowotne. Ministerstwo W. R. i O. P. przypomina dyrekcjom szkół o ścisłym stosowaniu się do wskazań zdrowotnych, podanych okólnikami w sprawach: 1) spędzania przerw między lekcjami, 2) korzystania z terenów boiskowych, 3) unikania przepełnienia klas, 4) stosowania zaprawy pyłochłonnej, 5) dożywianie dziatwy szkolnej, 6) zdrowia nauczycieli, 7) notowania nieobecności lekarzy szkolnych, 8) wykładów higieny w szkołach średnich. Do powyższych wskazań Ministerstwo dodaje jeszcze następujące: I. W sprawie zgłaszania przypadków śmierci uczniów lub pojawieniu się epidemii w szkole.

II. W sprawie zwalczania gruźlicy w szkołach.

Ponieważ sprawozdania lekarskie szkolne wykazują wysoki odsetek uczniów i uczenic, podejrzanych o gruźlicę, zaleca się lekarzom szkolnym otoczenie ich szczególną opieką: w razie znalezienia u nich objawów gruźlicy czynnej, potwierdzonej badaniem bakterjologicznym, należy na czas, w ciągu którego pobyt i praca w szkole zarówno dla nich samych, jak i dla ich otoczenia, jest szkodliwa i niebezpieczna, wstrzymać ich uczęszczanie do szkoły publicznej.

Badanie bakterjologiczne winno być uskutecznione możliwie wcześnie.

III. W sprawie pogadek higienicznych z rodzicami.

Lekarze szkolni winni na konferencjach rodzicielskich, zwoływanych przez dyrekcje szkół, przedstawiać w sposób możliwie przystępny i uwzględniający warunki miejscowe rodzicom zasady higienicznego wychowania dzieci. wykazywać doniosłość współudziału rodziców we wdrażaniu dzieci w spełnianie przepisów higienicznych, bez czego praca szkoły nad wychowaniem fizycznym dzieci i młodzieży nie może być skuteczną.

IV. W sprawie pogadek higienicznych z uczniami.

Lekarze szkolni winni pouczać młodzież szkolną w specjalnych pogadankach o tem, w jaki sposób ma układać tryb życia codziennego, jak ma dzielić czas na naukę, pożywienie, spoczynek, gry i zabawy i sen, jak szkodliwym dla zdrowia rosnącego i rozwijającego się organizmu okazać się może niedostateczny posiłek (np. spotykane nieraz wskutek pośpiechu niejadanie lub niedojadanie pierwszych śniadań), niedostateczny sen i t. d.

W porozumieniu z dyrekcją szkoły i z wychowawcami lekarz szkolny winien w każdej klasie poświęcić kilka godzin w ciągu roku na wykłady i pogadanki z dziedziny higieny. Temat i sposób ujęcia przedmiotu winien być dostosowany do poziomu umysłowego uczniów i związany z całością nauczania i wychowania w szkole. Zwłaszcza zwrócić uwagę należy na walkę z chorobami zakaźnymi, z alkoholizmem, z gruźlicą, przedstawić szkodliwość palenia tytoniu, oraz w ostatnich klasach niezależnie od indywidualnego traktowania sprawy rozpatrzyć w sposób jak

najbardziej taktowny i liczący się z wrażliwością i pobudliwością dojrzewającej młodzieży zagadnienia płciowe pod względem biologicznym, etycznym i społecznym; wzorować się można na wspomnianej w jednym z poprzednich okólników „Odezwie do młodzieży męskiej“ prof. Herzena (wyd. „Książek dla wszystkich“ Arcta). Podać należy sposoby ratownictwa w nagłych wypadkach. W tych miejscowościach, gdzie się to da uskuteczyć, zaleca się zwiedzanie z uczniami instytucyj i zakładów użyteczności publicznej, ważnych ze stanowiska zdrowia społecznego.

V. W sprawie zadawania lekcyj do domu.

Zaleca się zarządom szkół czuwanie nad zapobieganiem przeciążenia młodzieży szkolnej pracami domowymi. W szczególności unikać należy zbytecznych przepisowań, o ile nie są spowodowane względami dydaktycznymi. Nauczyciele sami lub za pośrednictwem wychowawcy winni porozumiewać się ze sobą, by zadania domowe uczniów były możliwie równomiernie rozłożone na poszczególne dni tygodnia. Na dni świąteczne oraz ferie nauczyciele nie powinni wyznaczać żadnych dodatkowych lekcyj (nie mówi się tutaj o takich godnych zalecenia pracach wakacyjnych, jak lektura, obserwacja i notowania przyrodnicze, zbieranie zieleników i t. p.). Tam, gdzie t. zw. „zadawanie lekcji do domu“ ze względów dydaktycznych jest potrzebne, przystosowywać się należy do uczniów średnio zdolnych. Co pewien czas należy zbierać ankietę co do ilości czasu, poświęcanego przez poszczególnych uczniów na przygotowanie lekcji w domu. Przy każdej odpowiedniej sposobności należy uczniom udzielać wskazówek co do tego, w jaki sposób w domu pracować mają, gdyż często wrzekomę przeciążenie ucznia lekcjami wpływać może z nieumiejętnego sposobu uczenia się (nieumiejętności skupienia uwagi, zbyt częste lub zbyt rzadkie przerwy w nauce domowej, zachowanie wadliwej pozycji przy czytaniu i pisaniu, nieodpowiednie warunki higieniczne i t. p.); wszystko to obniża wydajność pracy umysłowej i wpływa na przedłużenie czasu, poświęconego na odrabianie lekcji.

VI. W sprawie stosowania ćwiczeń oddechowych śródlekcyjnych oraz uprawiania zabaw i gier ruchowych.

Niezależnie od ćwiczeń cielesnych metodycznych, na które program szkolny we wszystkich klasach przeznaczają dwie godziny tygodniowo, zaleca się stosowanie ćwiczeń oddechowych śródlekcyjnych (kilka głębokich wdechów i wydechów w pozycji bacznej), zwłaszcza w środku tych lekcji, które związane są z dłuższą trwającą nieruchomą, a często wadliwą pozycją ucznia.

W celu wdrożenia uczniów w pożyteczne spędzanie wolnego czasu zaleca się organizowanie gier i zabaw ruchowych w godzinach popołudniowych i wolnych od lekcji. W tym celu korzystać można z dziedzińca szkolnego, wolnego placu lub większego boiska w ogrodzie publicznym. Sprawą tą winni się zająć zawodowi nauczyciele ćwiczeń cielesnych, jak również wycho-

wawcy i inni członkowie ciała nauczycielskiego w myśl zasady, że czuwać oni mają zarówno nad wychowaniem umysłowym jak i fizycznym młodzieży. Poza tem ruch na świeżem powietrzu i zdrowiu nauczycieli niewątpliwie korzyść przyniesie.

Nad samorzutnie przez młodzież zorganizowanymi zabawami podczas większych przerw między lekcjami winien czuwać uzdolniony wychowawca, nadając należyty bieg zabawie.

Czasopisma pedagogiczne.

Szkola Powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, poświęcony sprawom wychowania i nauczania szkolnego oraz kształcenia nauczycieli, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. w Warszawie. Zeszyt I. 1921 zawiera artykuły: Puścizna literacka Estkowskiego (*W. Osterloff*) — Obowiązki szkoły względem Państwa (*I. Moszczeńska*) — Czego domaga się Ojczyzna nasza dzisiaj od nauczyciela (*F. Laskowski*) — Dzieje rozwoju slójdru w Polsce (*J. Majchrzycki*) — Z książką czy bez książki (*E. Mandyczewski*) — O reformie elementarza (*J. Gdula*) — Kilka uwag o układzie i rozwiązaniu zadań w szkole powszechnej (*J. Szydłowski*) — Czem się interesują uczniowie (*J. Kamosiński*) — Zainteresowanie dzieci w mojej szkole (*J. Nehringowa*) — Oceny i sprawozdania — Ruch pedagogiczny w Polsce i zagranicą.

Muzeum. Organ T-wa N. S. W. Lwów. Zeszyt I. (R. 1920): Program ministerjalny gimnazjum państwowego. Gimnazjum niższe (*Krakowska Komisja Referentów szkolnictwa średniego*) — Program nauki o ustroju Polski współczesnej (*B. Stawomirski*) — Uniwersytet wileński 1578—1803—1919 (*Dr W. Hahn*) — Oceny i sprawozdania — Wiadomości bieżące.

Ruch Filozoficzny wychodzi we Lwowie pod redakcją prof. Kazimierza Twardowskiego. Zeszyt 10 (listopad—grudzień 1920): Kilka uwag o ministerjalnym projekcie programu nauki filozofii w szkole średniej (*K. Twardowski*) — Sprawozdania i oceny — Przegląd czasopism — Zapiski bibliograficzne — Wiadomości bieżące.

Język Polski. Organ T-wa Miłośników języka polskiego, wydawany z zasiłkiem Ministerstwa W. R. i O. P. oraz Komisji Językowej Polskiej Akademii Umiejętności. Kraków. Nr 1 (styczeń—luty 1921): O podstawie psychologicznej zapożyczania wyrazów obcych (*A. Gawroński*) — Słowniczek półtorarocznej dziewczynki (*J. Kutrzebowa*) — O nowych wydaniach Kochanowskiego (*K. Nitsch*) — Trzynaste wydanie szkodliwego podręcznika (*J. Rozwadowski*) — W sprawie książeczki „O języku polskim” (*K. Nitsch*) — Prosta zasada dzielenia grup spółgłoskowych (*J. Rozwadowski*).

W Słońcu. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców pod redakcją *Stefanii Sempolowskiej*. Warszawa. Nr 1—2 (styczeń 1921): Troski i nadzieje Irlandji (*S. Pósnér*) — Księżniczka Kasia (tłóm. *J. Kasproicz*) — Nasz dom — (*J. Korczak*) — *Badania pogody* (S. S.) — Styczeń i luty — Poszukiwacze skarbu — Korespondencje.

Płomyk. Dwutygodnik dla dzieci i młodzieży. Warszawa. Wydawca: *Józef Włodarski* w imieniu *Związku Pol. Naucz. Szkół Powszechnych*. Redaktorka: *Helena Radwanowa*. Treść: Miljonówka — Krzesiwo (*H. Kopicówna*) — Listy do Redakcji. Dodatek dla młodszej dziatwy *Płomyczek* zawiera: W wieczór św. Mikołaja (podług *Scharelmanna*).

Orli Lot. Miesięcznik krajoznawczy dla młodzieży wychodzi w Krakowie pod redakcją *Leopolda Węgrzynowicza*. Nr. I. (Styczeń 1921): Do młodzieży (*Ignacy Chrzanowski*) — Zygmunt Gloger (*Dr. J. Talko-Hryncewicz*) — Bór modrzewiowy u stóp gór Św.-Krzyżskich (*Dr. W. Szafer*) — Niedzica (*Dr. W. Semkowicz*) — Dom wycieczkowy dla młodzieży im. ks. J. Stolarczyka w Zakopanem. — Z życia organizacji krajoznawczych.

Zapiski bibliograficzne.

Teodor Wierzbowski. Szkoły parafialne w Polsce i na Litwie za czasów Komisji Edukacji Narodowej. Kraków 1921. Skład Główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W. w Warszawie.

Lucjan Zarzecki. Dydaktyka ogólna czyli kształcenie charakteru przez nauczanie. Lwów—Warszawa 1920. Książnica Polska T. N. S. W.

W. Osterloff. Metodyka języka czystego w zakresie elementarnym. Warszawa 1921. Nakł. Księgarni L. Fiszera w Łodzi.

B. Dyakowski. Nauka o rzeczach i przyrodzie dla niższych klas szkół powszechnych. Część III. z 72 rycinami. Nakł. Gebethnera i Wolffa. Kraków—Warszawa 1920.

Ludomir Sawicki. Elementarz geograficzny dla I. i II-go stopnia siedmioklasowej szkoły powszechnej. Z 31 rycinami. Kraków 1921. Nakładem „Dziedzictwa” w Cieszynie.

— Geografja dla III. stopnia szkoły powszechnej siedmioklasowej. Z 30 rycinami Stanisława Wójcika. Kraków 1921.

H. Witkowska. Elementarz obywatelski. Warszawa 1920. Nakł. Biura Propagandy wewnętrznej.

— Unje, federacje, braterstwo narodów. Warszawa 1921, 98. Księgarnia wojskowa.

Arcydziela literatury obcych. W wyborze i układzie dla użytku szkolnego pod redakcją *A. Boleskiego* i *K. Drzewieckiego*. Zeszyt I. *Homer*. Iliada—Odyseja. Kraków—Warszawa 1921. Nakł. T-wa Wydawniczego w Warszawie.

J. Jakóbiec i *St. Leonhard.* Pierwsza książka do nauki języka niemieckiego dla szkół powszechnych i średnich. Z ilustracjami *K. Stefanowicza* i *Z. Szyszko-Bohuszowej*. Lwów—Warszawa 1921. Książnica Polska T-wa N. S. W.

— Druga książka do nauki języka niemieckiego dla szkół powszechnych i średnich. Lwów—Warszawa 1921. Książnica Polska T-wa N. S. W.

TREŚĆ Nru 1—3:

H. R.: Ś. p. Aniela Szycówna. — *H. Rowid:* Rozwój ustawodawstwa szkolnego w dobie obecnej. — *M. Grzegorzewska:* Znaczenie psychopedagogiki dziecka anormalnego w studjach nauczyciela. — *F. Jaros:* Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym. — *H. Rowid:* Idea szkoły pracy w zastosowaniu praktycznym. — *M. Lipska-Librachowa:* Najnowsze elementarze. — *W. Chruppek:* Z literatury pedagogicznej. — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata:			Zeszyt 1—3 kosztuje . . . 75 Mk
Roczna	240 Mk		Nabyć można w Związku Polskiego
Półroczna	120 Mk		Nauczycielstwa Szkół Powsz. Kraków, Rynek 29, II. p.

Redaktor: Dr Henryk Rowid. — Redaktor odpowiedzialny: Stanisław Nowak.
Nakładem Związku Polskiego Nauczycielstwa Szkół Powsz.
Czcionkami Drukarni „Sarmacja” w Krakowie, pod zarz. St. Baranowskiego.