

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.

Szkoła wychowawcza.

W olbrzymiej, z dnia na dzień niemal rosnącej literaturze pedagogicznej, przewyższającej ilościowo wszystkie dotychczasowe okresy w dziejach pedagogiki, widzimy, niezależnie zresztą od jej wartości, potężny ruch, będący niczem innym, jeno wyrazem odczuwanej powszechnie i głęboko potrzeby oparcia wychowania na innych, niż dotąd, podstawach, nadania mu nowej treści, ożywienia go nowym duchem: Jestto z jednej strony naturalny i symptomatyczny wynik ogólnej przemiany, dokonującej się w łonie kultury, instyktowna tendencja do przystosowania zadań i środków wychowawczych do nowego układu wartości i sił, do nowej, tworzącej się dopiero rzeczywistości społecznej i kulturalnej, z drugiej zaś strony wyraz ogromnie żywej tęsknoty za nowym, doskonalszym typem człowieka, twórcy przyszłego a lepszego porządku rzeczy.

Te trzy momenty: głęboka przemiana struktury społeczno-kulturalnej, dążność do przystosowania akcji wychowawczej, jej organizacji i metod do nowych warunków życia, a wreszcie pragnienie wychowania doskonalszego typu człowieka — stwarza owe nowe idee i tendencje, z żywiołową nieraz mocą uderzające o mury dotychczasowej szkoły.

Szkoła ta — a mam tu na myśli głównie szkołę średnią w tym typie, jaki ostatecznie wytworzył się w drugiej połowie XIX w. — stanowiła organizm o nader swoistych i odrębnych znamionach, wśród których najwybitniejsze stanowił niewątpliwie jej intelektualizm — co prawda, wysoko pojęty i niemal arystokratyczny. Gdy więc z tego stanowiska „szkołę realną” uważano jedynie za typ uboczny, niejako za koncesję na rzecz praktycznej jeno strony życia, i w tym też duchu należycie ją spazcano, to cały idealizm pedagogiczny skupiał się w jednym

naczelnym, reprezentatywnym, ogniskującym w sobie w sposób niejako „pełnowartościowy“ treść i cele ówczesnej pedagogiki t. j. w gimnazjum klasycznym. Treści tej i celów doskonałym wyrazem jest austriacki tzw. „Zarys Organizacyjny“ (Organisationsentwurf) z r. 1849., który, określając cele szkoły średniej, stawia na pierwszym miejscu „ogólne wyższe wykształcenie i przygotowanie do studjów wyższych“, o wychowawczych zadaniach natomiast wspomina dopiero w drugim rzędzie; znaczy to, że, acz wychowania nie pomijano, nie przyznawano mu jednak równoważnego z „wykształceniem“ (choćby „harmonijnem“) stanowiska, ograniczając je do tych czynników wychowawczych, które tkwią przede wszystkim w samej nauce, jej składnikach formalnych i materialnych. Była to zatem koncepcja „nauki wychowawczej“ („der erziehliche Unterricht“), tyle ważna w klasycznym systemie pedagogiki Herbart. Na nim to, na jego psychologii intelektualistycznej, wywodzącej zjawiska uczuć i woli ze statyki i mechaniki „przedstawień“, na jego dydaktyce i etyce opierała się w zasadzie dotychczasowa szkoła, będąca w samej rzeczy instytucją w pierwszym rzędzie uczelnianą. Choć bowiem sam Herbart oraz jego najwybitniejsi uczniowie i następcy: Ziller, Rein, Otto Pick, Willmann w teoretycznych wywodach wysuwają na czoło moment etyczny-wychowawczy, to w praktyce, dzięki zasadom psychologii herbartowskiej, nacisk niemal wyłączny spoczął na nauce, której metodom (stopnie formalne) tyle pracy ta niewątpliwie wielce zasłużona szkoła poświęciła. Nawet „karność“ (Zucht) — element na wskrós wychowawczy, stanowiący jedno z zasadniczych pojęć pedagogiki herbartowskiej, w pedagogice tej uległa zracjonalizowaniu, ile że zasada ją ona nie na praktyce i ćwiczeniu, ile na wszczepianiu ogólnych zasad i maksym.

Pedagogice Herbart brakło socjologicznej podbudowy. Zapomniała ona i zgoła nie uwzględniała owych czynników pozapedagogicznych, życiowych, tworzących niewidoczne często a niemniej potężne podwaliny wszelkiego typu wychowawczego. Jednym z pierwszych pisarzy, który przejrzał i wykazał ten ścisły związek typu edukacji i szkoły z ogólnym typem i ustrojem życia społecznego w danym narodzie i momencie dziejowym, to socjolog Edmund Demolins, znany jako autor tyle głośnej książki: „La nouvelle Education“,¹⁾ propagującej system angielski, oraz mniej może znanego, lecz cenniejszego jeszcze dzieła: „A quoi tient la supériorité des Anglo-Saxés“²⁾. W tem właśnie dziele wykrywa Demolins ścisłą zależność i uwarunkowanie socjologiczne wszelkiego systemu edukacyjnego.

Abstrakcyjny i formalny intelektualizm pedagogiki Herbart, tak przemożnie władającej w dotychczasowej szkole starego typu, nie byłby sam możliwy, gdyby nie owe ogólne moce życiowe,

¹⁾ To też istotę jego upatrywać należy nie tyle w samym programie naukowym, ile raczej w przesadnym intelektualizmie.

²⁾ „Nowe wychowanie“ przetł. J. Wł. Dawid. Warszawa, E. Wende 1920.

³⁾ Przekład polski pt. „Potęga wychowania“ 2 t. „Biblioteka Dzieł wyborowych. Nr. 347 i 348.“

podtrzymujące ją, stanowiące o jej ustroju, dające jej wogóle możność bytu, działania i rozwoju. Takimi właśnie dźwigniami tej szkoły były pewne niewzruszone — zdawało się — zasady i systemy życiowe, mianowicie: państwowe, społeczno-ekonomiczne i moralno-religijne. Państwo z naczelną zasadą najwyższego autorytetu, klasowy ustrój społeczny i wychowanie moralno-religijne, nad którym czuwać miały Kościół i Rodzina, oddziaływały potężnie na typ szkoły, nadając jej odrębną fizjognomję. Można by go pod względem wychowawczym określić jako patryarchalny, względnie autorytatywny, jako że istotę jego stanowił autorytet. On to w najrozmaitszej formie był jedynym niemal czynnikiem bezpośrednio wychowawczym w szkole i wychowaniu domowym. Zapoznawano przytem zupełnie rzeczywistą naturę dziecka, odrębne prawa jego życia i przebogate możliwości jego rozwoju, włączając je w pewien ogólny i stały szablon wychowawczy¹⁾. W szkole poza owem z samej nauki wypływającym działaniem wychowawczem nie troszczono się zbytnio o to wychowanie, zostawiając je przedewszystkiem domowi. Co najwyżej zwracano uwagę na t. zw. dyscyplinę, nie tyle jednak w sensie chociażby „Zucht“ herbartowskiej, ile raczej „Regierung“ t. j. karność zewnętrzną, opartej na groźbie kary, a mającej na celu utrzymanie niezbędnej dla skutecznej nauki ładu. Takie stanowisko szkoły było też poniekąd uzasadnionym, wspomnianym już ustrojem politycznym i społecznym, dzięki któremu szkoła średnia głównie otrzymywała dzieci o pewnym, niejako doborze intelektualnym, moralnym i ekonomicznym, t. j. dzieci, pochodzące z domów, w których samo życie rodzinne ze swoją swoistą atmosferą moralną stanowiło w istocie poważny czynnik wychowawczy.

Tak więc intelektualistyczna i patryarchalna szkoła dawnego typu opierała się o współczesny ustrój polityczny, społeczny i moralny, zespalałace się razem w pewien zwarty porządek życia. Rzecz jasna tedy, że, kiedy te ustroje poczęły się same w sobie chwiać i kruszyć, to i oparta o nie szkoła nie mogła ostać się w swej dotychczasowej formie i że każda zmiana w tamtych systemach musiała zachwiać także równowagą systemu pedagogicznego wogóle, a szkolnego w szczególności. Nie idzie tu o to bynajmniej, by szkoła podzielać miała wszelkie na powierzchni życia dokonujące się zmiany polityczne i społeczne. Taka „aktualność“ szkoły wydawałaby ją na łup najrozmaitszych haseł i zawołań dnia i podcinałaby u samych korzeni jej pracę, zasadzając się na pewnej ciągłości. Znaczyłoby to jednak zapoznawać żywotność dziedziny wychowawczej, gdyby negocjać chciano zależność jej ogólnych praw, rządzących życiem państw, narodów i społeczeństw. Mimo nietykalności najwyższych ideałów szkoła,

¹⁾ Rzecz znamienita, że mimo asocjalnego indywidualizmu pedagogiki Herbartowskiej opierała się ona nie na psychologii indywidualnej, lecz na abstrakcyjnym typie, co ją w konsekwencji zaprowadziło do formalizmu i dogmatyzmu.

jako twór życia, nie może stać ponad życiem t. j. nie ponad tego życia wiecznie ruchliwą i zmienną powierzchnią, lecz jego głębią, w której spoczywają również fundamenty szkoły. Idzie tylko o to, by proces przemiany w tej dziedzinie szczególnie dokonywał się nie po linii przewrotów i zmian nagłych, lecz ciągłości i rozwoju, oraz by rozwojem tym kierował nie sam jeszcze nieodpowiedzialny żywioł życia, jeno rozum, wsparty na doświadczeniu przeszłości i na intuicji tych prądów, które, biorąc początek w głębinach życia współczesnego, już wiodą w przyszłość.

A właśnie w tych głębinach życia zachodzą zmiany istotne: w dziedzinie ustrojów politycznych upadają monarchje, czyniąc miejsce republikom z zasadą samorządu ogółu obywateli, w dziedzinie społecznej klasowy ustrój zastępuje powszechną demokracją, niemniej w dziedzinie moralności jesteśmy świadkami rozdarcia, zmagają się, walkę o nowe formy, nową treść; przepiękny rozwój techniki, przemysłu i handlu, wybujała niezmiernie kultura materialna, olbrzymia praca myśli ludzkiej, udoskonalona komunikacja, przewroty ekonomiczne wstrząsają do głębi dotychczasowym ustrojem ludzkości. Ludzkość przechodzi kryzę, jedną z największych w dziejach. Ten stan należy sobie w całej pełni uświadomić, by zrozumieć, że przesilenie to wraz z całą kulturą podzielić musiały i szkoła: Szkoła ta, będąca dotychczas, jak widzieliśmy, przede wszystkim uczelnią, stanęła nie tylko wobec całego szeregu niezwykle doniosłych zagadnień programowych i metodycznych, lecz wobec zasadniczego, w samą jej strukturę sięgającego zagadnienia, któreby określić można jako zagadnienie szkoły wychowawczej. Nie mamy zamiaru wyczerpywać tu wszystkich tych zagadnień. Kładziemy nacisk tylko na moment wychowawczy, który tak przemożnie samo życie wysunęło na czoło.

Oto jak je opisuje pedagog, acz ze szkoły Herbartą, nie zamykający jednak oczu na rzeczywistość¹⁾. „W naszych czasach — mówi on — nastąpiło znaczne zbliżenie do siebie wychowania domowego i szkolnego, a spowodowała je zmiana stosunków społecznych na niekorzyść rodzinnego życia. W miastach, zwłaszcza większych (a przeszło połowa ludności mieszka teraz już po miastach), o życiu rodzinnem u warstw pracujących nie może być mowy, ponieważ poza domem po większej części pracuje nie tylko ojciec, lecz i matka i starsze rodzeństwo. Szkoła więc z konieczności musi w wielu razach przejąć znaczną część funkcji wychowawczych, które na mocy naturalnego porządku dotąd należały do rodziny, ponieważ na pomoc domu w wychowaniu nie może liczyć. Ten nowy obowiązek zaskoczył szkołę w niektórych społeczeństwach zupełnie niespodzianie, tak, że nie zdołała jeszcze wytworzyć form, któreby jej ułatwiały spełnienie tego zadania. Załatwienie tej trudnej sprawy należy do najbliższej przyszłości“. — Do tych wysoce znamiennych słów Herbartjanina

¹⁾ Dr. Antoni Danysz: „O kształceniu“. Lwów 1918. Wyd. „Macierz Polska“. — Str. 20/21.

nie od rzeczy będzie dodać i te, które tenże autor na innem wypowiada miejscu¹⁾. „Przekonanie o konieczności ścisłego związku między kształceniem a wychowaniem utrwała się coraz bardziej i zmienia stosunek do siebie czynników ściśle wychowawczych i ściśle kształcących. Nowoczesna szkoła bierze na siebie coraz więcej obowiązków, które uważano dawniej za przywiązanie raczej do domu rodzicielskiego. Idea wychowawczej nauki już tak dalece dojrzała, że dom zrzeka się chętnie swych praw do prowadzenia dzieci na korzyść szkoły, a szkoła rozszerza coraz więcej zakres swego działania, nie cofając się nawet przed spełnianiem w zastępstwie domu rodzicielskiego obowiązków pod względem fizycznego wychowania, a nawet odżywiania dzieci. Życie, zwłaszcza w wielkich miastach, socjalizuje się, a skutki tego objawu odczuwa się w nowoczesnem wychowaniu“.

Nie obeszło się tu oczywiście bez walki. Szkoła — z natury swej konserwatywna — nie mogła i nie chciała odrazu za głosem życia nadażyć. Skutkiem tego wytwarzał się coraz wyraźniejszy między niemi rozdźwięk. Coraz jawniejszą stawała się dysharmonja między tem, co szkoła dotąd za rzecz główną uważała t. j. nauką, a tem, czego coraz usilniej domagało się od niej życie t. j. wychowaniem. Coraz przykrzej też i boleśniej mścił się na niej samej grzech jej pierworodny t. j. owego wychowania zaniedbywanie prawie zupełne, wywołując wrogi niemal stosunek społeczeństwa do szkoły, krytykę w samym nauczycielstwie, wśród uczniów zaś uczucia obojętności, zniechęcenia a nawet — nienawiści, co wszystko razem jak najujemniej odbijając się musiało na swoistej działalności szkoły t. j. na nauce. — „Szkoła nie przygotowuje do życia“, „Szkoła zabija wszelką indywidualność i twórczość“, „Szkoła nie wychowuje, a co więcej, wypacza duszę młodzieńczą“, „Szkoła średnia traci średniowieczność“ i t. d. — oto zarzuty, z którymi szkoła ta spotykała się u ogółu. Równocześnie zaś na łamach pism codziennych i fachowych pojawiały się coraz częściej artykuły prawie wszystkie na znamieny temat „Szkoła a wychowanie“, artykuły pełne krytyki, żalu, rad, pomysłów reformatorskich. Krzyk o reformę był powszechny. I nie mogła na krzyk ten pozostać głuchą szkoła, jeśli nie chciała zatracić wszelkiego związku z życiem. To też reformy te zrazu nieśmiało i kompromisowo zaczęto do szkoły wprowadzać; i rzecz ciekawa: szły one wszystkie niemal, (t. j. nawet w dziedzinie programów i metod) po linii wychowawczej właśnie t. j. po linii tworzenia nowego, pełniejszego i szlachetniejszego typu człowieka wolnego; metody kształcenia, zmierzające ku wyrabianiu coraz większej samodzielności umysłowej, środki i organizacje wychowania fizycznego (gimnastyka, sport, wycieczki, skaut), estetycznego (kółka samokształcenia), społecznego (szkolne kasy oszczędności, warsztaty studenckie) a głównie narodowego²⁾,

¹⁾ L. c. str. 12/13.

²⁾ Por. odnośne działy w „Bibliografji pedagogicznej“ Dra Antoniego Karbowiaka. Lwów — Warszawa. Nakł. Książnicy Pol. Tow. N. S. W. 1920.

oto pola wzmózonej pracy wychowawczej, do której dodać należy samorzutne organizacje i stowarzyszenia młodzieży samej. „Wychowanie“ stało się jakby cudownym zaklęciem, powszechnem, międzynarodowem zawołaniem najszlachetniejszych umysłów, magicznem słowem na wszelkie bóle i zawody, wszelkie nadzieje i tęsknoty. Od wychowania spodziewano się wszystkiego: nowego pokolenia ludzi, nowej ery, zbawienia. Jestto rys znamieny naszej epoki, którybym „panpedagogizmem“ nazwał, — rodzaj nowej wiary, nowej religji wychowawczej. Jest, mówię, bo proces to jeszcze nieskończony, boć my sami w nim jeszcze stoimy i on nas jeszcze ponosi. Czy wiara ta jednak jest uzasadniona? Zbyt dobrze znamy dziś wielokrotne uwarunkowanie wychowania przez czynniki takie, jak dziedziczność, rasa, czynniki ekonomiczne, kulturalne, narodowe i w. i., ażebyśmy na pytanie to odpowiedzieć mogli bez zastrzeżeń potakująco. I w tej właśnie świadomości wielokrotnego uwarunkowania, różnica między naszym okresem, a okresem drugiej połowy XVIII w., wiąże się wszęchmoc wychowania tak naiwnie wypowiadającym w słowach Kanta: „Człowiek jest tylko tem, co zeń uczyni wychowanie“.

Nie wdając się bliżej w to zagadnienie, stwierdzimy, że w anty-intelektualizmie i w „panpedagogizmie“ znaleźliśmy dwie — mimo całej pozatem niesłychanej rozbieżności — wspólne cechy współczesnego ruchu pedagogicznego, ogniskujące się w koncepcji „szkoły wychowawczej“.

II.

Idea szkoły tej, jak widzieliśmy, wypłynęła z „ducha czasu“, jego potrzeb i tęsknot, jego nowych ideałów i zmian, jakie zaszły w układzie czynników wychowawczych. Te nowe ideały kulturalne i czynniki wychowawcze przyjdzie nam z kolei omówić.

Ideał kulturalny naszych czasów to nie uczonej ani estety, nie urzędnik ani człowiek przysposobiony do mechanicznego wykonywania ściśle określonych funkcji, nie kupiec, przemysłowiec czy technik, — lecz typ człowieka, któryby z zawodem wykształceniem łączył szerokość horyzontów myślowych, z indywidualną samodzielnością wysokie uspołecznienie, z zdrowiem fizycznym krzepkość i równowagę ducha, z zdolnością do inicjatywy — subtelną świadomością i hart moralny, z poczuciem wolności osobistej — ducha obywatelskiego, z kulturą woli — kulturą umysłu i uczuć, słowem typ, któryby ująć można w definicję: człowiek — odpowiedzialny — współtwórca — kultury.

Definicja ta wymaga pewnych objaśnień, wszak mógłby ktoś zarzucić ona nie zawiera — zasadniczo nic nowego. Zarzut drugi zaś mógłby się skierować przeciw ogólności tej definicji, w której każde niemal słowo należałoby wprzód dokładnie określić, jeśliby treść jej miała stać się jednoznaczną. Otóż postaramy się udowodnić, że nie brak jej bynajmniej treści swoistej, tak zna-

miennej dla mniej lub więcej świadomych tendencji doby współczesnej.

Idzie więc przedewszystkiem: 1) o stosunek każdego człowieka do życia; 2) o współtwórczość w wielkim procesie pracy dokonywanej przez ludzkość wzgl. naród, a objętej mianem kultury; 3) o poczucie odpowiedzialności moralnej za tę część działalności, jaka każdej jednostce przypada w udziale.

Każdy z tych trzech drogą analizy z ogólnej definicji uzyskanych postulatów zawiera znowu *implicite* cały szereg wskazań i zadań konkretnych.

„Stosunek twórczy każdego człowieka do życia“ podnosi przedewszystkiem godność każdego człowieka, który ma być, nie jak dotąd na ogół, automatycznym kółkiem tylko w ogólnej mechanice życiowej, lecz w własnym zakresie życie to ma potęgować i doskonalić. Odtąd przejąć się ma każdy tą świadomością, że odeń tylko, a nie od czynników obcych, zewnętrznych, kształt i jakość życia zależy. Do tych zaś wzniosłych zadań przysposobić go ma wychowanie. Dla wychowania tedy upadają z góry wszelkie dotychczasowe ograniczenia w stosunku do dzieci różnych stanów i warstw; albowiem każde dziecko ma w zasadzie prawo do korzystania z dobrodziejstw wychowania¹⁾, bo każde w swoim zakresie t. j. w zakresie swoich indywidualnych zdolności i zajmowanego w przyszłości stanowiska stać się ma twórczym czynnikiem życia społecznego. Stąd socjalny postulat bezwzględnej równouprawnienia wychowawczego dzieci.

Stąd w dalszej konsekwencji postulat drugi: najdalej indywiduacji, wspartej na dokładnej znajomości psychologii i warunków życia każdego dziecka, a zmierzającej do jak najpełniejszego rozwoju jego sił duchowych i fizycznych ze szczególnem uwzględnieniem tych sił, które przysposobić mogą każdego młodego człowieka do czynnej i samodzielnej postawy wobec życia.

Stąd wreszcie metodyczny postulat: stosowania takich metod, któreby zadaniem powyższym w całej pełni odpowiadały, a więc nie ubijały owych twórczych pędów w dziecku, lecz systemem odpowiednich pobudeł, reakcyj i organizacji popotęgowały i kształciły: oto dziedzina uprawy t. zw. zdolności umysłowych, kształcenia fizycznego, estetycznego a nadewszystko kształcenia woli, jako najgłówniejszego pierwiastka duchowego w człowieku, decydującego o jego zasadniczej postawie wobec życia. Hasło t. zw. wychowania twórczego rozbrzmiewa dziś wszędzie i obejmuje cały zakres wychowania, pobudzając do przelicznych pomysłów dydaktycznych metodycznych i organizacyjnych i przetrważając do gruntu dotychczasowe poglądy na za-

¹⁾ Postulat ten w swych najdalejzych konsekwencjach wykracza daleko poza sferę uprawnień szkolnych, ujmując zarazem ogólnowychowawczy zakres działania obowiązków państwa.

dania i środki szkoły i wychowania. Jestto rozległe pole prób i eksperymentów, opartych na wynikach t. zw. pedagogiki doświadczalnej. Hasło to w oderwaniu od dalszych części naszej definicji znalazło swój wyraz najskrajniejszy w t. zw. pedagogice indywidualistycznej, cieszącej się wielkimi powodzeniem w Ameryce, a poniekąd i w Niemczech. Pomijamy ją tutaj tembardziej, że w innym miejscu poddajemy ją krytyce¹⁾. Zasada twórczego wychowania, sama w sobie skrajna, jako zasada jest czemś bezwzględnie przeciwstawnem wobec dotychczasowej zasady wychowawczej, obowiązującej szczególnie w szkołach publicznych, w których na rzecz jednostronnego wykształcenia intelektualnego, a co najwyżej, estetycznego, zaniedbywano zupełnie rozbudzanie i rozwój twórczych pierwiastków dziecka. Zasada ta jednak w oderwaniu byłaby pozbawiona treści konkretnej, nie uzupełniona dwoma dalszemi postulatami, zawartemi w naszej definicji: w s p ó ł - twórczości w dziele kultury ludzkiej i odpowiedzialności za nią. Bez względu na to, co przez kulturę rozumieć będziemy, zgodzą się wszyscy na to, że jestto dziedzina: wspólnoty pracy. Tu tedy należą najogólniejsze formy bytu i pracy zbiorowej, jak rodzina, społeczeństwo, naród, państwo, ludzkość, oraz systemy wartości, ujęte w religii, etyce, nauce, sztuce. Zasada współtwórczości kulturalnej wprzega tedy jednostkę twórczą w całość otych form i wartości, pracy jej i rozwojowi daje treść i kierunek. I znowu: rzeczą wychowania dokonać tego powiązania jednostki z całością kultury. To się oczywiście w zasadzie działo przedtem i dzieje dzisiaj. Wszelkie wychowanie zawsze ku temu zmierzało. Rozszerza się tylko dziś zakres i zmieniają metody. Wprowadzano dotąd młodych ludzi w kulturę zbyt jednostronnie, bo wyłącznie naukowo i estetycznie pojmowaną. Nie ukazywano im natomiast lub co najmniej nie dość okazywano ni drogą rozbudzania żywych zainteresowań nie sprowadzano młodzięży w związek rozumienia i odczuwania z kulturą ludzką pracy, ludzkich urządzeń i form bytu, ludzkich wierzeń, obyczajów uczuć i sądów moralnych. Nie czyniono tego z należytą wagą, w należytych zakresie i nie pod kątem owej właśnie współtwórczości kulturalnej, do której edukacja taka miałaby być przysposobieniem. I oto mamy znowu dziedzinę wychowania, w której czasy nowe przyniosły bezmiar zadań i pomysłów, odnoszących się częścią do zmiany i rozszerzenia planów naukowych we wskazanym kierunku, częścią do nowych działań i metod wychowawczych. Idzie tu zawsze o to, by człowiek przyswoił sobie drogą poznawania i ćwiczeń te wszystkie wiadomości i wartości, które stanowią istotną treść kultury, zrozumiał, wniknął w ich treść, pojął chwilę własną i swój do niej stosunek i stał się zdolnym wartości te realizować w życiu. Wymaga ten punkt widzenia znacznego rozszerzenia zakresu t. zw. wykształcenia a w każdym razie ujmowania programów naukowych ze stanowiska kulta-

¹⁾ Por. artykuł: „Krytyka podstaw pedagogiki indywidualistycznej” („Ruch pedagogiczny” R. 1920 Wrzesień — Październik).

ralnej pracy ludzkiej t. j. takiego ich układu, któryby, odpowiadając z jednej strony naturalnym warunkom i granicom młodej umysłowości, a więc nie narażając na szwank zasady wychowania twórczego, z drugiej strony wprowadzał ją w samą istotę kultury ludzkiej, jako pracy twórczej. Gdy jednak „kultura“ nie same jeno wartości techniczne, naukowe i estetyczne zawiera, lecz i owe najwyższe chyba i najogólniejsze — wartości religijne i moralne, a w zakresie tych ostatnich społeczne, narodowe i obywatelskie, to w związku z postulatem odpowiedzialności we współpracy kulturalnej oraz z gruntownie zmienionym poglądem na psychologię człowieka, który w przeciwstawieniu do „intelektualizmu“ krótko „woluntaryzmem“ nazwać wypada, nie może wychowanie, jak dotąd przeważnie, ograniczać się lub na czoło wysuwać uprawy umysłu lub pewnych zręczności, lecz raczej główne swe działanie i troskę przenieść na te dziedziny ludzkiej duszy, w których najgłębiej funduje się istota człowieka, jako osobowości, charakteru, jednostki czynnej i twórczej, a więc na sferę uczuć i woli. Nie znaczy to bynajmniej, by zaniedbywać miano, jak to się często w uniesieniu naturalnej reakcji a bez należytego przemyślenia problemu czyni, pisze i mówi, stronę intelektualną w człowieku, a więc naukę. Byłby to przesąd w skutkach fatalny. Nauka w wychowaniu spełnia zadanie ogromnie doniosłe i niezbędne: materialne przez zaznajamianie z treścią ludzkiej kultury, — formalne: przez kształcenie władz umysłowych, jakoto: zdolności spostrzegania, tworzenia pojęć i sądów, sprawności i ścisłości w wnioskowaniu, oraz moralne — przez ścisły związek wyobrażeń i sądów z dziedziną uczuć i woli, oraz przez wspomniane już przez nas — w samych procesach pracy intelektualnej tkwiące czynniki psychiczne o pierwszorzędnej wadze dla kształcenia woli i urabiania wartości moralnych, jakoto: uwaga, dokładność w spostrzeganiu, zamiłowanie do prawdy (t. zw. sumienie intelektualne!), wierność reprodukcji, ścisłość w wypowiedaniu i t. d. Spór toczyć się może o mniej lub więcej kształcącą rolę tych czy owych przedmiotów nauki, o ich zespół, metody wreszcie i ich kształcącą skuteczność, nądewszystko zaś o stosunek, jaki zachodzić powinien w całokształcie wychowania między „kształceniem“, w ścisłym tego słowa znaczeniu, a „wychowaniem“, wziętem również w ścisłym znaczeniu. I tu właśnie dokonuje się przewrót po wskazanej przez nas linii przysposobienia człowieka do współtwórczego i odpowiedzialnego uczestniczenia w kulturalnej pracy ludzkiej, przewrót oparty z jednej strony na głębokiej przemianie struktury społecznej i płynących stąd „ideałów kulturalnych“, a więc na przewartościowaniu dotychczasowych wartości, — z drugiej zaś strony na zgoła odmiennych pojęciach o człowieku, jego psychice i prawach jego rozwoju, do jakich doszła nauka dzisiejsza (pedologia, psychologia z swemi odgałęzieniami, jak pedagogia doświadczalna, a zwłaszcza t. zw. psychologia genetyczna, a dalej antropologia, socjologia, historia porównawcza religji i etyka).

Obok a raczej równoległe z tą przemianą „ideałów kultu-

ralnych“ przesunął się również stosunek czynników wychowawczych. Te same bowiem przemiany, które wyłoniły ze siebie nowy ideał, przyniosły zarazem, jak każdy okres „burzy i wzniecia“, cały szereg ujemnych zjawisk przejściowych w dziedzinie społecznej. Znane są one powszechnie, byłoby przeto rzeczą zbędną je tu omawiać; wystarczy napomknąć o nich, by wytworzył się w nas obraz rzeczywistości tak groźnej ze względów wychowawczych i świadomość koniecznego przeciwdziałania. Poziom życia moralny obniżył się niesłychanie; w życiu tem wytworzyły się stosunki, wpływające nader ujemnie, szczególnie na rozwój młodych dusz, to też coraz pilniejsza rodzi się potrzeba takich sił, sposobów i środków, iżby nie tylko paraliżowały te zgubne wpływy, lecz kształciły u młodych ludzi hart i opór moralny dostatecznie silny, by mógł być i sam ostać się zwycięsko wobec pokus życia, a ponadto czynnie wniść w życie samo. Nas tu obchodzi ten czynnik głównie, na którego współdziałaniu wychowawczem dotychczasowa szkoła budowała to jest dom, rodzina. Z najrozmaitszych przyczyn natury społeczno-ekonomicznej czynnik ten — jak widzieliśmy dziś naogół zawodzi. Demokratyczna szkoła — wobec przymusu szkolnego i rozpowszechnionego w szerokiej warstwach pędu — szczególnie do szkół średnich — otrzymuje dzieci wszech stanów i środowisk, wśród nich i takich, w których bądź „domu“ — w znaczeniu ogniska rodzinnego — wcale niema, bądź sam „dom“ ten właśnie staje się wprost lub pośrednio czynnikiem dla młodych dusz wysoce niezdrowym i niebezpiecznym. Dodajmyż momenty takie, jak ogólne rozpamiętanie i żądza użycia, nerwowe tempo życia, wychowanie ulicy wraz z kinem, gazeta, lekturą i całym stekiem miazmatów zepsucia i pokus, — nadewszystko zaś wojna, która tak bezlitośnie w swe wiry wciągnęła młodzież, a stanie przed nami ogrom tych sił nieczystych i plugawych, tak rozwielnionych dziś szczególnie w wielkich, miejskich zbiorowiskach ludzkich. Przeciwno nim zaś jakież to na straż dusz młodych stają jasne moce obronne? Gdy dawne tradycje rodzinne się rozprzegają a nowe się jeszcze utworzyć nie zdołały, gdy społeczeństwo samo, gwałtownym ulegając przeobrażeniom, również zwartego jeszcze typu moralnego ani atmosfery moralnej nie wy dobyło ze siebie¹⁾, gdy wreszcie i wpływ czynników religijnych w szerokiej warstwach słabnie, pozostaje — szkoła, już nie tylko jako przybytek nauki, lecz jako warsztat pracy nad duszami, nie tylko

¹⁾ Por. Z y g m u n t B a l i c k i: *Egoizm narodowy wobec etyki*. „Lwów 1903 (Wyd. II) str. 5/6: Ta sfera naszego społeczeństwa, która przoduje, nam na każdym polu,nie przedstawia żadnego wyraźnego typu społecznego i nie posiada określonej fizjognomji moralnej, nie jest więc w stanie ani nadać wybitnej indywidualności całemu społeczeństwu, ani wytworzyć dla niego odpowiedniego systemu pojęć etycznych..... Występuje (w niej) rozpaczliwa chwiejność i rozbieżność zarówno pojęć, jak i postępowania, rażące sprzeczności nie tylko w życiu zbiorowem, ale i w prywatnym życiu jednostek. Dowodzi to, że sfera, która świeci przykładem ogółowi, a więc wytwarza etykę postępowania, sama nie posiada żadnej indywidualności, nie przedstawia sobą żadnego określonego typu moralnego, jest więc sama bez charakteru“. — Od stanu tego, jak go tu kreśli Balicki, na którego poglądy zresztą skądinąd się nie godzimy, o ileż gorszym jest jeszcze stan rzeczy dzisiejszy!

jako ośrodek oświaty, lecz jako instytucja bezpośrednio wychowawcza. Tak więc problem szkoły wychowawczej jako jeden z najważniejszych problemów społeczno-kulturalnych, staje dziś przed nami w całej wyrazistości i wadze, i domaga się rozwiązania. Problem to jednak niezmiernie trudny, bo czyż szkoła już dzięki swej strukturze — może podjąć się tego zadania? i w jakiej mierze? — Jeśli całkowicie, musiałaby stać się chyba instytucją wychowawczą na kształt internatów angielskich czy „Landerziehungsheimów“ niemieckich; — na to zaś nas nie stać i to mijają się z charakterem szkoły publicznej¹⁾. Jeśli natomiast częściami tylko, to zapytać się godzi: do jakich granic? jakimi środkami i z jakim programem, by nie uchybić celowi naczelnemu, jakim mimo wszystko pozostać musi nauka? — Na wszystkie te pytania nie sposób tu odpowiedzieć. Wszak łączy się ta sprawa z bezmiarem zagadnień pedagogicznych, tak żywotnych i aktualnych i taką już olbrzymią literaturę wykazujących, jak wychowanie społeczne, narodowe, moralne, obywatelskie i t. d. Jakkolwiek się jednak ta sprawa w przyszłości ułoży, to rzecz pewna, że problem wychowawczy szkoły — powszechna zarówno, jak i średnia — już dziś z pełnym uświadomieniem wagi rozmiarów tych nowych zadań podjąć musi. Idzie tu głównie o elementy wychowania społecznego, moralnego i obywatelskiego. Czy jednak w dzisiejszych ramach szkoły ta posiada dość, — żeby tak rzec — tchu, powietrza, miejsca? Czy posiada jakieś może niewyzyskane jeszcze należycie dla celów wychowawczych możliwości, które bez naruszenia fundamentalnego zrębu szkoły dałyby się realizować? Odpowiemy odrazu: tak, a możliwości takie w następujących widzimy czynnikach: nauka, karność szkolna i charakter zbiorowy szkoły.

O nauce wspomnieć tylko wypadnie; wszak nie idzie tu głównie o zaprowadzenie nowych przedmiotów nauki w rodzaju tego, jaki pod nazwą „nauki moralnej i prawa“ zaprowadziła do szkół swych Komisja Edukacyjna, jaki dopiero w r. 1882 mają szkoły francuskie (pod nazwą „L'instruction morale et civique“), szkoły angielskie od r. 1897, podobnie i amerykańskie, niemieckie jako „Bürgerkunde“ czy „Heimatskunde“, szwajcarskie jako „Religion und Sittlichkeit“ czy też „Biblische Geschichte und Moral“²⁾ i t. d, a jakiej i u nas domagają się niektórzy czy to jako „nauki moralnej“ czy „obywatelskiej“ czy też „nauk prawno-spo-

¹⁾ Nie sądzimy też, by szkoła, jako taka choćby najidealniejsza, mogła sama jedna sprostać zadaniu moralnego odrodzenia, wszystkim anomaljom wychowawczym życia społecznego. Współdziałać tu muszą ze szkołą wszystkie czynniki kulturalne, w pierwszym rzędzie Państwo, potem Kościół, samo społeczeństwo w lepszej swej części, jednostki wreszcie, by wytworzyć w ten sposób potężny i sprawny system organizacji wychowawczych, podobnie, jak się to dzieje w społeczeństwach zachodnich (Ameryka, Anglia).

²⁾ Por. Fr. W. Foerster: „Jugendlehre“, Berlin 1907 oraz Dr. Wilh. Rosenkrantz: „Die Moralphädagogik im heutigen Deutschland“ Langensalza. 1919 (Fr. Manns: Pädagogisches Magazin. Zesz. 712). Dr. M. Bienstock: „Wychowanie społeczne w świetle najnowszej literatury pedagogicznej“ (Muzeum, wrzesień, październik, listopad 1912).

łecznych¹⁾; szłoby raczej o rozkład faktycznego materiału na poszczególne przedmioty dziś udzielane (głównie: religję, literaturę, historję, geografję), nadewszystko jednak o uświadomienie sobie samego problemu w większej, niż dotąd, mierze, o przeniknięcie nauki duchem wychowania społecznego, obywatelskiego i moralnego i o metodyczne tych przedmiotów wyzyskiwanie dla celów wychowawczych.

W wyższym jeszcze stopniu i zgoła inaczej, niż dotąd, dla celów tych wyzyskiwać należy karność, która, będąc dotąd klątwą szkoły i ciężarem, stać się powinna w przyszłości nader cennym i błogosławionym w skutkach narzędziem wychowawczem. Jak, o tem w sposób nieporównany poucza Foerster szczególnie w książce p. t. „Szkoła i charakter“. Tajemnica w tem, by miast na postrachu i rygorze, miast na przymusie ślepym i karze, oprzeć ją na najlepszych i potężnych siłach duchowych dorastającego człowieka t. j. na poczuciu czci i honoru, na naturalnem w nim popędzie do dojrzałości i męskiej siły, na wytworzeniu zamiast posłuszeństwa zewnętrznego i narzuconego t. zw. posłuszeństwa dobrowolnego. O takim wyzyskiwaniu karności dla celów wychowawczych nie myślała zgoła ani go przeczuwała nawet szkoła dawna, dla której karność była jeno jakimś „złem koniecznem, tem bardziej za to myśleć o niem będzie musiała szkoła nowa²⁾).

Na tej krótkiej wzmiance poprzestając, przychodzimy do trzeciego najważniejszego momentu t. j. z zbiorowości, z którym zresztą karność jak najściślej się łączy, a który na równi z nią a raczej ile możności jeszcze mniej znała i stosowała dotąd szkoła, choć w nim właśnie tkwią nieprzebrane i nieocenione możliwości wychowawcze. Ta bowiem zbiorowość czyni ze szkoły właśnie jedyny w swoim rodzaju teren wychowawczy, z którym dom czy wychowanie jednostkowe żadną miarę równać się nie może. Wszelka zorganizowana zbiorowość ludzka to potęga, a taką zorganizowaną zbiorowością może być zakład cały a jest nią w szczególniejszym stopniu klasa. Może nią być oczywiście w dodatnim i ujemnym sensie, to zależy właśnie od tego, kto lub co ją organizuje: czy nieodpowiedzialne czynniki (pozaszkolne lub w obrębie samej klasy, np. prowodyrzy, imponujący siłą fizyczną, starszeństwem, „dojrzałością“ i t. d.), czy przygodny jaki interes i afekt, — czy wreszcie mistrz dusz, wychowawca. Ten ostatni uzyskać może w zorganizowanej zbiorowości klasy najwspanialszy instrument wychowawczy. Zbiorowość klasy bowiem to swoisty twór psychiczny, z którym jedno tylko da się porównać, to znaczy społeczeństwo. Znajdujemy w nim — w pomniejszeniu oczy-

¹⁾ Por. Dr. K. Żyłski: „Wykształcenie obywatelskie w polskiej szkole średniej“ Muzeum R. 1918, wrzesień, październik, listopad.

²⁾ Por. moje prace o karności: „O reformie przepisów szkolnych“ (Muze. m, grudzień 1913), tudzież Kara. Studjum pedagogiczne“ (Ruch pedagogiczny 1918), — o zbiorowości: „Zagadnienie psychologii zbiorowości w szkole“ Ruch pedagogiczny 1918).

wieście i przystosowaniu do życia szkolnego — te same interesy i sprężyny psychiczne w działaniu, co i tam. Tu, i tylko tu, wchodzi młoda jednostka w ten specyficzny stosunek społeczny, zamykający się w granicach między „ja“ a „oni“, wzgl. „ja“ i „my“; tu znajdujemy tę na wskroś socjalną grę uczuć i powikłań, tę na wskroś socjalną strukturę z takimi czynnikami, jak: interes ogólny i podporządkowanie się jednostki wzgl. kolizję jej interesu czy przekonań z interesem czy przekonaniem ogółu, sugestję masy, opinię publiczną, przewodników, wspólnotę pracy i t. d. Słowem: klasa to społeczeństwo w miniaturze — surowe jeszcze i instynktowne, jeśli pozostawione sobie, jeśli zaś zrećnie kierowane, jedyny w swoim rodzaju teren wychowania społecznego i moralnego¹). Dodajmy jeszcze czynniki wyższego rzędu niejako t. j. stosunek tego społeczeństwa (klasy) do równorzędnych grup społecznych, jakimi są inne klasy tego samego zakładu, stosunek do nauczycieli i kierownika zakładu, jako przedstawicieli ładu ogólniejszego i wyższego, a wreszcie stosunek do tegoż ładu samego, wcielonego w ideę szkoły, jej bytu i dobra, jako najwyższego celu, a otrzymamy kategorię uczuć i stosunków obywatelskich i państwowych. Idzie tylko o to, by te czynniki w strukturze szkoły *in crudo* dane zorganizować świadomie i umiejętnie wyzyskiwać. Formą zaś najlepiej do tego celu się nadającą to — zdaniem naszym — samorząd uczniów — tak ulubiony w społeczeństwie anglosaskim i przez tak wielu dziś propagowany pedagogów w Europie. „Samorząd“ — wyraża najogólniejszą tylko zasadę wychowawczą organizacji zbiorowej, zasadę opartą na wolności i płynącym z niej poczuciu odpowiedzialności, wstępujących w miejsce dotychczasowych instancji przymusu i płynącego zeń stanu bezodpowiedzialności. Zasada ta jednak przyoblekać się może w najrozmaitsze, najrozmaiciej stopniowane i konstruowane organizacje i formy, zresztą doskonale przystosować się dające do stopnia wieku, rozwoju, indywidualności zbiorowej klasy i — inicjatywy wychowawcy. I to jest jej nieocenoną zaletą, że obcym jest jej a nawet wrogim wszelki szablon. „Gmina szkolna“ — to tylko jedna taka forma samorządu — i to forma nawet w ramach własnych niezwykle elastyczna, dopuszczająca najrozmaitsze odmiany: poniżej jej pełnej organizacji znaleźć się mogą cząstkowe i pierwotniejsze organizacje samorządne, nadające się do niższych zwłaszcza stopni, jako stądja

¹) Por. co o zbiorowym charakterze nauki szkolnej mówi Prof. Dr. Ka z. T w a r d o w s k i w książce p. t. „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki“ (Lwów 1911 str. 216): „Szkoła przedstawia się pod niejednym względem jako odzwierciedlenie społeczeństwa; tu i tam są jednostki, tworzące całość; tu i tam są przełożeni i podwładni, tu i tam są między jednostkami daleko idące różnice; tu i tam wszystkie jednostki mimo to podlegają wspólnym prawom. Sympatje i antypatje, współzawodnictwo i gotowość wzajemnej pomocy, dążności rozbieżne i poczucie solidarności objawiają się wśród uczniów nie mniej żywo, aniżeli wśród ludzi dorosłych. Z tych wszystkich względów szkoła może przy umiejętnym prowadzeniu uczniów być doskonałym przygotowaniem do życia w społeczeństwie i kształcić w uczniach najważniejsze cnoty społeczne“.

łecznych¹⁾; szłoby raczej o rozkład faktycznego materiału na poszczególne przedmioty dziś udzielane (głównie: religię, literaturę, historię, geografję), nadewszystko jednak o uświadomienie sobie samego problemu w większej, niż dotąd, mierze, o przeniknięcie nauki duchem wychowania społecznego, obywatelskiego i moralnego i o metodyczne tych przedmiotów wyzyskiwanie dla celów wychowawczych.

W wyższym jeszcze stopniu i zgoła inaczej, niż, dotąd, dla celów tych wyzyskiwać należy karność, która, będąc dotąd klątwą szkoły i ciężarem, stać się powinna w przyszłości nader cennym i błogosławionym w skutkach narzędziem wychowawczem. Jak, o tem w sposób nieporównany poucza Foerster szczególnie w książce p. t. „Szkoła i charakter”. Tajemnica w tem, by miast na postrachu i rygorze, miast na przymusie ślepym i karze, oprzeć ją na najlepszych i potężnych siłach duchowych dorastającego człowieka t. j. na poczuciu czci i honoru, na naturalnem w nim popędzie do dojrzałości i męskiej siły, na wytwarzaniu zamiast posłuszeństwa zewnętrznego i narzuconego t. zw. posłuszeństwa dobrowolnego. O takim wyzyskiwaniu karność dla celów wychowawczych nie myślała zgoła ani go przeczuwała nawet szkoła dawna, dla której karność była jeno jakimś „złem koniecznym, tem bardziej za to myśleć o niem będzie musiała szkoła nowa“).

Na tej krótkiej wzmiance poprzestając, przychodzimy do trzeciego najważniejszego momentu t. j. zbiorowości, z którym zresztą karność jak najściślej się łączy, a który na równi z nią a raczej ile możności jeszcze mniej znała i stosowała dotąd szkoła, choć w nim właśnie tkwią nieprzebrane i nieocenione możliwości wychowawcze. Ta bowiem zbiorowość czyni ze szkoły właśnie jedyńy w swoim rodzaju teren wychowawczy, z którym dom czy wychowanie jednostkowe żadną miarę równać się nie może. Wszelka zorganizowana zbiorowość ludzka to po- tęga, a taką zorganizowaną zbiorowością może być zakład cały a jest nią w szczególniejszym stopniu klasa. Może nią być oczywiście w dodatnim i ujemnym sensie, to zależy właśnie od tego, kto lub co ją organizuje: czy nieodpowiedzialne czynniki (pozaszkolne lub w obrębie samej klasy, np. prowodyrzy, imponujący siłą fizyczną, starszeństwem, „dojrzałością” i t. d.), czy przygodny jaki interes i afekt, — czy wreszcie mistrz dusz, wychowawca. Ten ostatni uzyskać może w zorganizowanej zbiorowości klasy najwspanialszy instrument wychowawczy. Zbiorowość klasy bowiem to swoisty twór psychiczny, z którym jedno tylko da się porównać, to znaczy społeczeństwo. Znajdujemy w nim — w pomniejszeniu oczy-

¹⁾ Por. Dr. K. Żyłski: „Wychowanie obywatelskie w polskiej szkole średniej“ Muzeum R. 1918, wrzesień, październik, listopad.

²⁾ Por. moje prace o karności: „O reformie przepisów szkolnych“ (Muze. m, grudzień 1913), tudzież Kara. *Studjum pedagogiczne* (Ruch pedagogiczny 1918), — o zbiorowości: „Zagadnienie psychologii zbiorowej w szkole“ Ruch pedagogiczny 1918).

wiście i przystosowaniu do życia szkolnego — te same interesy i sprężyny psychiczne w działaniu, co i tam. Tu, i tylko tu, wchodzi młoda jednostka w ten specyficzny stosunek społeczny, zamykający się w granicach między „ja“ a „oni“, wzgl. „ja“ i „my“; tu znajdujemy tę na wskroś socjalną grę uczuć i powikłań, tę na wskroś socjalną strukturę z takimi czynnikami, jak: interes ogólny i podporządkowanie się jednostki wzgl. kolizję jej interesu czy przekonań z interesem czy przekonaniem ogółu, sugestję masy, opinię publiczną, przewodników, wspólnotę pracy i t. d. Słowem: klasa to społeczeństwo w miniaturze — surowe jeszcze i instynktowne, jeśli pozostawione sobie, jeśli zaś zreżymnie kierowane, jedyny w swoim rodzaju teren wychowania społecznego i moralnego¹⁾. Dodajmy jeszcze czynniki wyższego rzędu niejako t. j. stosunek tego społeczeństwa (klasy) do równorzędnych grup społecznych, jakimi są inne klasy tego samego zakładu, stosunek do nauczycieli i kierownika zakładu, jako przedstawicieli ładu ogólniejszego i wyższego, a wreszcie stosunek do tegoż ładu samego, wcielonego w ideę szkoły, jej bytu i dobra, jako najwyższego celu, a otrzymamy kategorię uczuć i stosunków obywatelskich i państwowych. Idzie tylko o to, by te czynniki w strukturze szkoły *in crudo* dane zorganizować świadomie i umiejętnie wyzyskiwać. Formą zaś najlepiej do tego celu się nadającą to — zdaniem naszym — samorząd uczniów — tak ulubiony w społeczeństwie anglosaskim i przez tak wielu dziś propagowany pedagogów w Europie. „Samorząd“ — wyraża najogólniejszą tylko zasadę wychowawczą organizacji zbiorowej, zasadę opartą na wolności i płynącym z niej poczuciu odpowiedzialności, wstępujących w miejsce dotychczasowych instancji przymusu i płynącego zeń stanu bezodpowiedzialności. Zasada ta jednak przyoblekać się może w najrozmaitsze, najrozmaiciej stopniowane i konstruowane organizacje i formy, zresztą doskonale przystosować się dające do stopnia wieku, rozwoju, indywidualności zbiorowej klasy i — inicjatywy wychowawcy. I to jest jej nieocenioną zaletą, że obcym jest jej a nawet wrogim wszelki szablon. „Gmina szkolna“ — to tylko jedna taka forma samorządu — i to forma nawet w ramach własnych niezwykle elastyczna, dopuszczająca najrozmaitsze odmiany: poniżej jej pełnej organizacji znaleźć się mogą cząstkowe i pierwotniejsze organizacje samorządne, nadające się do niższych zwłaszcza stopni, jako stąd

¹⁾ Por. co o zbiorowym charakterze nauki szkolnej mówi Prof. Dr. Kaz. Twardowski w książce p. t. „Zasadnicze pojęcia dydaktyki i logiki“ (Lwów 1911 str. 216): „Szkoła przedstawia się pod niejednym względem jako odzwierciedlenie społeczeństwa; tu i tam są jednostki, tworzące całość; tu i tam są przełożeni i podwładni, tu i tam są między jednostkami daleko idące różnice; tu i tam wszystkie jednostki mimo to podlegają wspólnym prawom. Sympatje i antypatje, współzawodnictwo i gotowość wzajemnej pomocy, dążności rozbieżne i poczucie solidarności objawiają się wśród uczniów nie mniej żywo, aniżeli wśród ludzi dorosłych. Z tych wszystkich względów szkoła może przy umiejętnym prowadzeniu uczniów być doskonałym przygotowaniem do życia w społeczeństwie i kształcić w uczniach najważniejsze cnoty społeczne“.

Tabl. XIV. — Chłopcy.

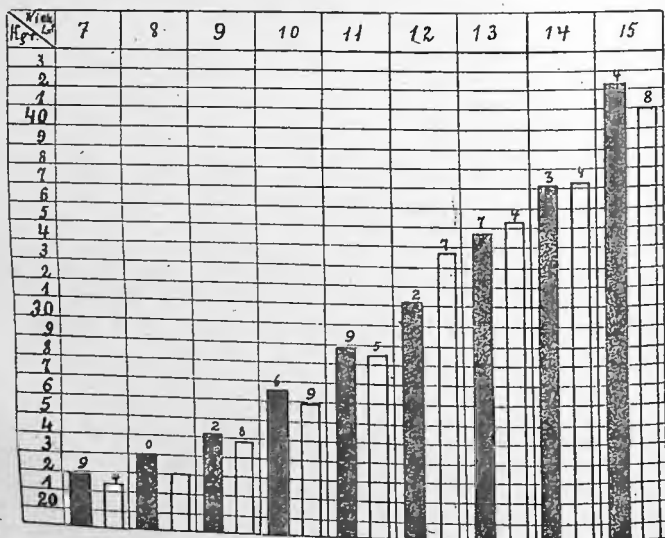
Wiek (ilość lat skoń.)	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ilość badanych	9	153	254	234	184	143	109	85	34
Ogólna suma	197	35237	61518	62362	53187	44599	37857	31809	14428
Średnia wagi	21,95	23,03	24,22	26,65	28,90	31,18	34,73	37,30	42,44
Minimum wagi	16,0	15,0	18,8	19,0	22,6	26,0	23,8	34,5	32,0
Maximum wagi	31,5	30,0	32,0	38,5	36,7	46,0	45,6	47,0	47,0

Tabl. XV. — Dziewczyny.

Wiek (ilość lat skoń.)	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Ilość badanych	6	124	263	322	189	148	114	62	13
Ogólna suma	1281	27297	62635	83564	54006	49853	40316	23165	5925
Średnie	21,35	22,02	23,82	25,95	28,57	33,68	35,36	37,36	40,96
Minimum	17,2	11,0	17,4	18,0	20,8	24,8	24,0	27,0	35,0
Maximum	23,2	29,9	29,6	35,7	38,5	47,0	48,0	45,0	47,0

Tabl. XVI.

Waga dzieci szkoły w Zawierciu.

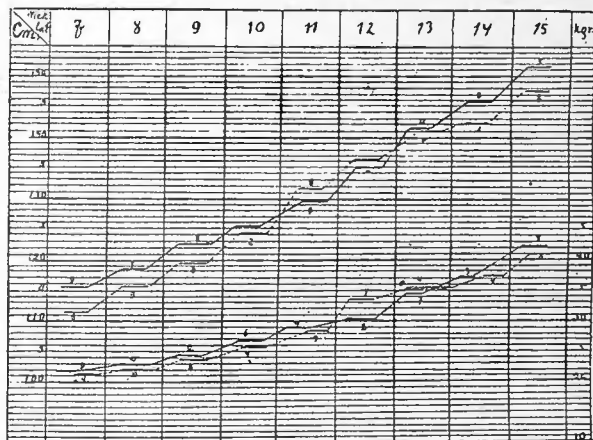


Kolumny ciemne oznaczają chłopców
 „ jasne „ dziewczyny

Analizując tablice XIV, XV, jak również XVI, widzimy przede wszystkim, że waga chłopców, począwszy od lat 7 do 12 r. przewyższa wagę dziewczyn, zaś od 12 do 15 roku obserwujemy zjawisko wprost odwrotne: w tym okresie waga dziewczyn prze-

Tabl. XVII.

Wzrost i waga dzieci szkoły fabr. Akc. Tow. „Zawiercie“.



Krzywe górne oznaczają wzrost
 " dolne " ciężar ciała
 Krzywe ciągłe " chłopców
 " przerywane oznaczają dziewczyny

Tabl. XVIII.

Przyrost roczny wagi.

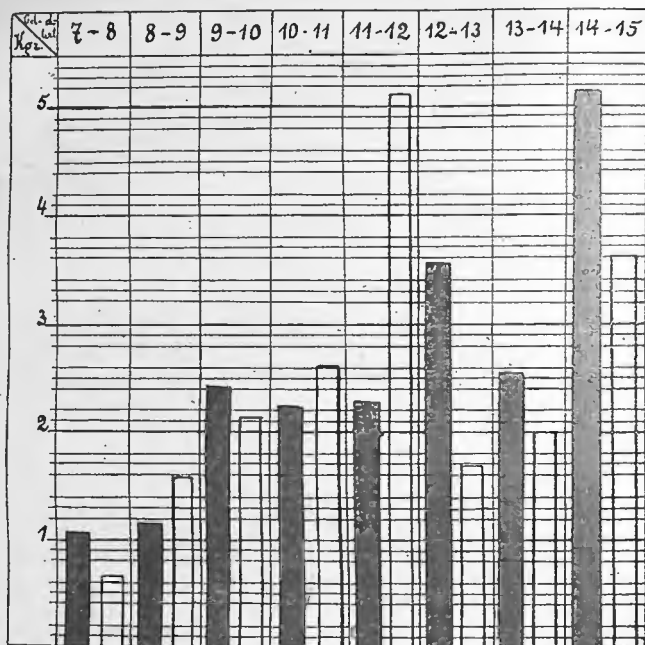
Okres czasu	7-8	8-9	9-10	10-11	11-12	12-13	13-14	14-15
Chłopcy	1,08	1,19	2,43	2,25	2,28	3,55	2,57	5,14
Dziewczyny	0,67	1,6	2,13	2,62	5,11	1,68	2,00	3,6

wyższą wagę chłopców i dopiero w piętnastym roku stosunek powraca do poprzedniego stanu. Fakt, że w pewnym okresie wieku ciężar ciała dziewczyn, podobnie jak wzrost, przewyższa wagę chłopców, jest już stwierdzony niejednokrotnie. Dr. Kosmowski¹⁾ stwierdza, że w stosunku do dzieci proletariatu m. Warszawy, przewaga pod tym względem przypada na rok 13 i 14;

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

Tabl. XIX.

Przyrost roczny wagi dzieci szkoły w Zawierciu.



Kolumny ciemne oznaczają przyrost roczny wagi chłopców
 " jasne " " " " " dziewczyn

podług dra Miklaszewskiego, na podstawie pomiarów dzieci ze szkół P. M. Szk. w Warszawie, okres ten przypada na rok 11, 12 i 13; podług Axel'a Key'a w Sztokholmie na rok 12, 13, 14, 15 i 16¹⁾. Z moich zaś obliczeń wypada (Tabl. XVI.), że dziewczyny przewyższają ciężarem chłopców w roku 12, 13 i 14. Musimy tu zauważyć, że zjawisko przewagi tychże dziewczyn nad chłopcami w stosunku do wzrostu przypada za okres 11 i 12 lat. Równoległość przeto jest względna (Tabl. XIX).

Postrzegamy następnie, że największy przyrost wagi u chłopców przypada na 15 rok życia i sięga 5,14 kg., u dziewczyn zaś na 11 rok i przyrost ten równa się 5,11 kg. (Tabl. XVIII i XIX). Są to jednym słowem lata maksymalnego rozwoju ciężaru dziecka w okresie szkolnym. Ewolucja ta w stosunku do wzrostu odbywa się u dzieci nieco wcześniej. Maksymalny rozwój wzrostu u tychże

¹⁾ Książka cytowana dra Kosmowskiego.

chłopców (6,4 cm) przypada na 13 rok życia, u dziewczyn zaś na 11 (Tabl. X i XI).

W poszukiwaniu stosunku liczbowego wzrostu do ciężaru ciała, otrzymujemy rezultaty następujące, mianowicie: na 1 cm wzrostu wypada kilogramów:

W latach	7	8	9	10	11	12	13	14	15
u chłopc.	189,3	194,3	197,2	210,6	222,6	230,9	247,0	255,8	280,1
u dziewcz.	189,6	186,5	198,8	208,9	216,7	247,4	250,8	262,9	277,1

Stosunek zaś rocznego rozwoju wzrostu do przyrostu ciężaru ciała jest następujący: na 1 cm wypada kilogramów:

od—do roku	7—8	8—9	9—10	10—11	11—12	12—13	13—14	14—15
u chłopców	415,4	276,7	1139,0	535,7	438,4	554,6	584,0	901,7
u dziewcz.	155,8	551,0	484,1	344,7	1188,4	336,7	818,1	631,5

Przechodząc do porównania ciężaru ciała dzieci szkoły zawierckiej z rozwojem dzieci innych szkół, kombinujemy tablice cyfrowe:

Tabl. XX. Chłopcy.

Wiek od lat	waga w kilogramach						Średnie ogólne
	I	II	III	IV	V	VI	
7	21,95	22,7	22,64			24,1	22,84
8	23,03	22,8	23,9			27,3	24,25
9	24,22	23,8	25,41	26,9	25,06	28,7	25,68
10	26,65	26,0	27,72	28,9	28,01	31,1	28,06
11	28,90	28,4	32,08	30,8	30,83	34,12	30,69
12	31,18	30,6	33,74	33,7	33,30	37,46	33,28
13	34,73	32,7	35,62	37,0	37,24	43,5	36,79
14	37,30		41,63	43,1	41,69	48,23	43,39
15	42,44		44,1	47,8	47,00	52,68	46,8

I Chłopcy szkoły fabrycznej w Zawierciu.

II Chłopcy kolonij letn. m. Warszawy podług dra Kosmowskiego.

III Chłopcy szkoły P. M. Szk. w Warszawie podł. dra Miklaszewskiego.

IV Uczniowie szkoły Handl. podług dra Kopczyńskiego.

V Gimnaziści Radomscy podług dra Suligowskiego.

VI Uczniowie szkół średnich m. Warszawy podług dra Drabczyka.

Tabl. XXI. — Dziewczyny.

lat	I	II	III	Stan ogólny
7	21,35		20,85	21,10
8	22,02	21,8	23,4	22,07
9	23,82	22,6	24,33	23,58
10	25,95	24,7	27,9	25,91
11	28,57	27,2	31,25	29,01
12	33,68	30,6	34,06	32,78
13	35,36	32,4	37,86	35,21
14	37,36	(38,1)	(32,03)	37,36
14	40,99			40,96

- I Dziewczyny szkoły fabrycznej w Zawierciu.
 II " " kol. letnich m. Warszawy podług dra Kosmowskiego.
 III Dziewczyny P. M. Szk. w Warszawie podług dra Miklaszewskiego.

Tabl. XXII. Chłopcy.

Roczny przyrost wagi.

Wiek od lat	I	II	III	IV	V	IV
7-8	1,08	0,1	1,26			2,0
8-9	1,19	1,0	1,51			2,7
9-10	2,43	2,2	2,31	2,0	2,95	3,0
10-11	2,25	2,4	3,36	1,8	2,82	3,0
11-12	2,28	2,2	2,66	3,0	2,47	3,66
12-13	3,55	2,1	1,98	3,	3,94	3,58
13-14	2,57		6,01	6,1	4,45	4,49
14-15	5,14		2,47	4,7	4,31	4,96

Uwaga: Wyjaśnienie jak do Tabl. XX.

Dzieci różnych szkół, pochodzące z odmiennych sfer i środowisk, naturalnie muszą wykazywać pewne różnice rozwojowe. Otóż postrzegamy, że największym i niejako dużym ciężarem ciała odznaczają się uczniowie szkół średnich m. Warszawy z okresu 1910—1915 roku. Ciężar ten jest trochę sztuczny wskutek tego, że dr. Drabczyk ważył swoich chłopców w obuwii. Przyjawszy pod uwagę, że ciężar przeciętny obuwia uczniowskiego równa się mniej więcej $\frac{3}{4}$ kg., konstatujemy, że uczniowie ci, zdobywszy pod tym względem rekord wobec pięciu innych grup

Tabl. XXIII. Dziewczyny.

	I	II	III
7-8	0,67		0,25
8-9	1,8	1,8	0,93
9-10	2,13	2,4	2,76
10-11	2,62	2,5	4,16
11-12	5,11	3,4	2,81
12-13	1,68	1,8	3,8
13-14	2,0		
14-15	3,6		

Uwaga: Wyjaśnienie jak do Tabl. XXI.

chłopców, prześcignęli ich jeszcze w różnych latach o 1 do 6 kg. Jeżeli waga tej grupy chłopców w okresie wojenno-głódowym, mianowicie od 1915—1917 r., obniżyła się od 0,8 kg. do 4 kg.¹⁾, to i wtedy jeszcze przewyższali maximum wagi innych grup 0,2 do 2,0 kg. Obserwujemy w danym razie ten pocieszający objaw, że chłopcy ci mieli przynajmniej z czego chudnąć. Niezawodnie okres głódowy dla osobników, stojących rozwojowo poniżej tej normy, był w skutkach daleko gorszym.

Za uczniami szkół średnich m. Warszawy po kolei następują: gimnaziści radomscy, uczniowie szkoły Handlowej, dzieci szkoły P. M. Szk. i dzieci szkoły fabrycznej w Zawierciu. Dzieci proletariatu m. Warszawy, wysyłane na kolonie letnie, zajmują pod tym względem miejsce ostatnie, i objaw ten trzeba uważać za bardzo naturalny. Dla wyrobienia sobie dokładniejszego pojęcia o różnicy powyższych grup dzieci odnajdujemy średnie rocznego ich rozwoju podług następujących formuł:

Średnie rocznego rozwoju chłopców:

$$\text{Szkoly zawierckiej} \quad \left(\frac{42,44 - 21,95}{8} \right) = 2,56.$$

$$\text{Kolonij letnich} \quad \left(\frac{32,7 - 22,7}{6} \right) = 1,67.$$

$$\text{P. M. Szkolnej} \quad \left(\frac{44,1 - 22,64}{8} \right) = 2,68.$$

$$\text{Szkoly Handl.} \quad \left(\frac{47,2 - 26,9}{6} \right) = 3,98.$$

$$\text{Gimnaziści radom.} \quad \left(\frac{47,0 - 25,6}{6} \right) = 3,57.$$

¹⁾ Dr. F. Drabczyk. Rozwój fizyczny i stan zdrowia młodzieży szkół średnich. Broszura str. 2.

$$\text{Szkoł średnich m. Warszawy} \left(\frac{46,8 - 22,84}{6} \right) = 3,99.$$

Średnie rocznego rozwoju dziewczyn:

$$\text{Szkoły zawierckiej} \left(\frac{40,96 - 21,35}{8} \right) = 2,45.$$

$$\text{Kolonij letnich} \left(\frac{32,4 - 20,8}{6} \right) = 2,32.$$

$$\text{P. M. Szkolnej} \left(\frac{37,86 - 20,85}{6} \right) = 2,83.$$

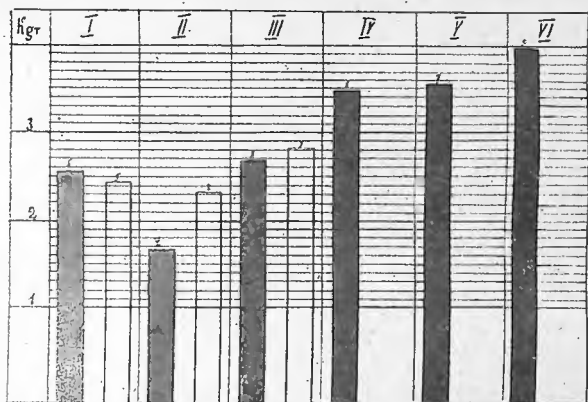
Powyższemu obliczeniu możnaby uczynić ten niewinny zarzut, że nie stosowano jednakowego okresu lat do poszczególnych grup dzieci, ale inaczej być nie mogło, gdyż brakło ku temu odpowiednich cyfr, jak to widzimy na tablicy XXII i XXIII. Nadto wypada zaznaczyć, że dwie liczby objęte nawiasem, jak to widać na tabl. XXI, eliminowałem z zakresu moich obliczeń dla następujących powodów. Pierwsza 32,03 w obliczeniach dra Miklaszewskiego (Rozwój cielesny prolet. Warszawy. Tabl. XI.) oznacza przeciętną wagę dziewczyn czternastoletnich. Jestto miara o ile z jednej strony czysto indywidualna, gdyż pochodzi z badań zaledwie trzech jednostek, fo z drugiej jest bez wartości realnej, jako odbiegająca daleko od normy dziewczyn w tym wieku; zresztą sam autor ignoruje tę liczbę. Drugą nieużytkowaną liczbą jest 38,1, którą dr. Kosmowski określa jako wagę czternastoletnich dziewczyn proletariatu Warszawy, zakwalifikowanych na kolonje letnie. Nie mogę mieć przekonania do tej liczby po pierwsze dlatego, że wznosi się ona raptownie ponad szereg liczb, określających poprzedni wiek danej grupy dzieci, a powtórnie trudno uwierzyć, aby dziewczyny proletariatu Warszawy, zakwalifikowane na kolonje letnie, jako istoty wątłe i anemiczne, przewyższały pod względem ciężaru o półtora kilograma swoich kolegów-rówieśników, których ciężar równy 46,6, a prawie o jeden kilogram ważyły więcej, aniżeli tego samego wieku chłopcy, i dziewczyny szkoły zawierckiej, których stan odżywiania lekarze szkolni określali wogóle wyrazem „średni”. Stąd właśnie pochodzą różnice dzielników naszych formuł.

Na podstawie otrzymanych rezultatów kreślimy tablicę graficzną Nr. XXIV.

Widzimy, że dzieci proletariatu st. m. Warszawy, wysyłane przez wydział opieki społecznej na kolonje letnie, stanowią pewien kontrast z ciężarem ciała porównywalnych grup dzieci. Podobny również kontrast, tylko w odwrotnym stosunku, stanowią uczniowie szkół średnich, po części gimnaziści i handlowcy. Centrum zaś wypełniają dzieci szkół P. M. Szkolnej. Gorszy stan od centrum reprezentują dzieci szkoły zawierckiej, co szczególnie dotyczy chłopców, których ciężar ciała w okresie lat 7 do 12 włącznie pozostaje na jednym prawie poziomie z chłopcami kolonij letnich, i dopiero od 13 roku następuje zwrot na korzyść pierwszych. Stan zaś dziewczyn zawierckich w porównaniu z ró-

Tabl. XXIV.

Średnie wagi.



Kolumny czarne oznaczają chłopców, jasne dziewczyny.

- I. oznaczają dzieci szkoły zawierckiej
- II. " dzieci kolonij letnich
- III. " dzieci szkół P. M. Szkolnej
- IV. " uczniów szkoły Handlowej
- V. " gimnazystów radomskich
- VI. " uczniów szkół średnich m. Warszawy

wieśnicami z kolonij jest nieco lepszy. Nie bawiąc się w daleko idące komentarze, do tego, co mówią za siebie cyfry lub kolumny graficzne, wypada dodać, że warunki społeczne są w danej kwestji czynnikiem jedynym i decydującym.

Na podstawie danych, dotyczących ciężaru ciała dzieci różnych szkół i środowisk kraju, uważamy za potrzebne odnaleść, podobnie jak do wzrostu, ogólne średnie tego rozwoju w stosunku do płci i poszczególnego wieku. Otrzymane stąd cyfry, jako rezultaty porównania 8402 spostrzeżeń będą niezawodnie stanowiły miarę autentyczną rozwoju dzieci naszych pod tym względem. W tym celu układamy następujące tablice:

Ostatnie te tablice dają nam dokładne pojęcie o rozwoju wagi dziecka polskiego w okresie szkolnym. Do dotychczasowych naszych, uwag na ten temat, w związku z powyższymi tablicami, wypada jeszcze dodać, że o ile u poszczególnych grup dzieci widzieliśmy znacznie większą różnicę i większe wahanie się cyfr, określających czy to rozwój ogólny, czy roczny przyrost wagi, to przy porównaniu masowym wahań te i raptowne przeskoki niejako wygładziły się, a miara rozwoju wyraźnie zarysowała się w granicach powolnie a systematycznie przyspieszonego tempa, czego prawie klasycznym przykładem może być przyrost roczny wagi chłopców (Tabl. XXV). Przyrost ten rozpoczynający się w siódmym roku od minimum, mianowicie od 1 kg., stopniowo i jakby

Tabl. XXV. Chłopcy.

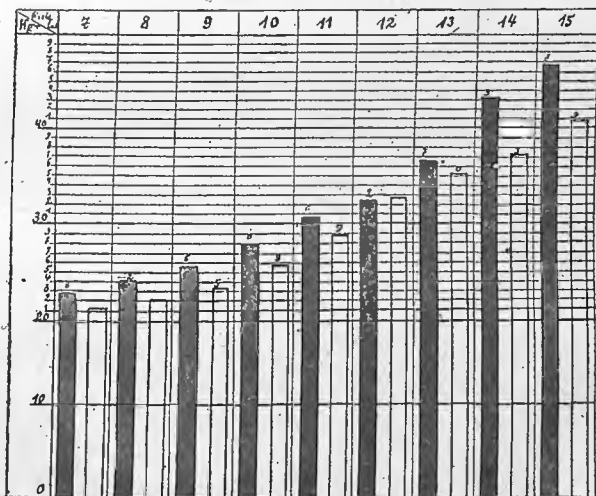
Wiek	Szkoła Zawierca		Kol. let.		P. M. Szk.		Szkoła Handlowa		Gimnaz. Radomsk.		Uczniowie szkół średn.		Ilość ogólna		Średn. ogólna		Rozrzuty	
	Ilość :post.	Śred. wagi	Ilość :post.	Śred. wagi	Ilość :post.	Śred. :post.	Ilość :post.	Śred. wagi	Ilość :post.	Śred. wagi	Ilość :post.	Śred. wagi	ogólna	ogólna	ogólna	ogólna		
7	9	21,95	39	22,7	25	22,64					80	24,1	150	22,84	1,11			
8	153	23,03	160	22,8	41	23,9					167	27,3	521	24,25	1,60			
9	254	24,22	180	23,8	47	25,41					52	25,06	807	25,68	2,48			
10	234	26,65	201	26,0	48	27,72					133	28,01	297	31,1	2,60			
11	183	28,90	154	28,4	61	31,08					124	30,83	311	34,12	2,71			
12	143	31,18	151	30,6	89	33,74					132	33,30	316	37,46	2,52			
13	109	34,73	52	32,7	71	35,62					107	37,24	322	43,5	4,72			
14	85	37,30			40	41,63					137	41,69	273	48,23	5,51			
15	34	42,44			9	44,1					109	47,00	184	52,68	3,46			
Razem														5785				

tendencyjnie zwiększa się, dochodzi w roku czternastym do maximum, bo do 5-ciu blisko kg. Rozwojowe to maximum, będące niejako symbolem spotęgowanej ewolucji w życiowym rozmachu przyszłego mężczyzny, już w następnym czyli 15 roku życia kurczy się i schodzi do 4,3 kg. Jaki jest jego przebieg, kwestję zostawiam badaczom, zajmującym się dokładnem badaniem rozwoju młodzieży w okresie szkoły średniej. Choć z cyfr dra Suligowskiego, dotyczących gimnazystów, widzimy, że symboliczna ta piątka ulega powolnej regresji, bo staje się dwójką, a nawet jedynką w okresie 16—21 roku, jednak odosobniony ten wniosek wymaga jeszcze potwierdzenia. Co zaś do dziewczyn, to maximum rozwoju wagi przypada na rok 11 życia i równa się 3,67 kg.

Tabl. XXVI.

Wiek	Szkoła zawiercka		Kol. letnie		P. M. Szk.		Ilość ogólna sprostecz.	Średnia wagi	Roczny przyrost wagi
	Ilość spost.	Śred. wagi	Ilość spost.	Śred. wagi	Ilość spost.	Śred. wagi			
7	11	24,35			21	20,85	72	21,10	0,97
8	127	22,02	150	20,8	37	23,4	314	22,07	1,51
9	265	23,82	208	22,6	40	24,33	513	23,58	2,33
10	322	25,95	258	24,7	58	27,09	538	25,91	3,10
11	189	28,57	239	27,2	54	31,25	482	29,01	8,67
12	148	33,68	233	30,6	33	34,06	414	38,78	2,43
13	115	35,36	77	32,4	14	37,86	206	35,21	2,15
14	62	37,36	40	(38,1)	3	(32,03)	105	37,36	3,60
15	13	40,96					13	40,96	
Raz							2617		

Tabl. XXVII.
Ogólne średnie wagi.



Kolumny czarne oznaczają chłopców
Kolumny jasne oznaczają dziewczyny

Na zakończenie powyższego tematu następują nam następujące wnioski:

1) Ciężar chłopców wogóle jest większy niżeli dziewczyn z wyjątkiem roku dwunastego, kiedy rozwój ten przechyla się na korzyść dziewczyn.

2) Maximum przyrostu wagi chłopców przypada na rok 14, dziewczyn zaś na rok 11 życia.

3) Przeciętny przyrost roczny wagi okresu szkolnego chłopca stanowi 2,88 kg., dziewczyny — 2,58 kg.

4) Siła progresywna rozwoju wagi chłopców jest nieco wyższa, niżeli dziewczyn.

d) Objętość piersi.

W pomiarach antropometrycznych piersi celem moim było zbadanie nie tylko objętości, ale i stopnia rozszerzalności klatki piersiowej. Z powyższego względu brano miary podwójne, mianowicie: przy wdechu głębokim (maksymalnym) i przy wydechu. Obwód klatki piersiowej mierzono poniżej wysokości brodawek i podstawy łopatek. Do technicznego wykonania pomiarów służyła zwyczajna taśma centymetrowa.

Zebraany materiał daje nam możliwość ułożenia następującej tablicy. (Tabll. XXVIII).

Tabl. XXVIII.

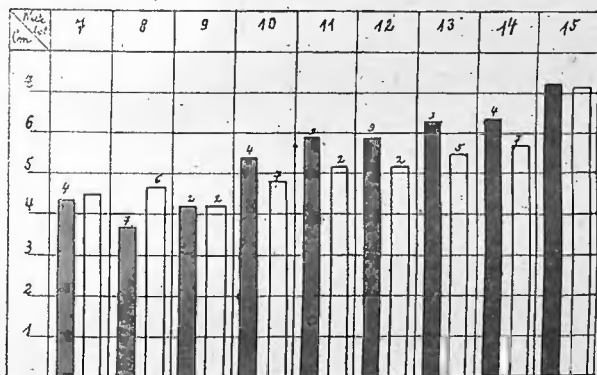
Lat.	Chłopcy				Dziewczyny			
	przy wdechu	przy wyd.	różnica	rozwój roczny	przy wdechu	przy wyd.	różnica	rozwój roczny
7	62,3	57,9	4,4	0,7	61,5	56,0	4,5	0,1
8	62,3	58,6	3,7	1,3	61,7	56,0	4,6	1,4
9	64,1	59,9	4,2	0,7	61,7	57,5	4,2	2,3
10	66,0	60,6	5,4	1,9	64,5	59,8	4,7	1,3
11	68,4	62,5	5,9	1,5	66,3	61,1	5,2	3,4
12	67,9	64,0	5,9	2,0	67,7	64,5	5,2	2,9
13	72,3	66,0	6,3	0,8	72,9	67,4	5,5	0,5
14	73,2	66,8	6,4	2,4	73,6	67,9	5,7	1,7
15	76,4	67,2	7,2		76,7	67,6	7,1	

Przedewszystkiem postrzegamy tutaj (Tabl. XXVIII), że objętość klatki piersiowej zarówno przy wdechu jak i wydechu u chłopców szkoły Zawierckiej w pierwszych latach okresu szkolnego jest większa, aniżeli u dziewczyn. Stan taki trwa nieprzerwanie do 12 roku życia włącznie i różnica waha się w granicach od półtora do dwóch cm. Począwszy od 12 roku podwójne te miary przechylają się na korzyść dziewczyn, które i w następnych latach pod tym względem chłopcom zdystansować się nie dają.

Różnica pomiędzy wdechem i wydechem czyli rozszerzalność piersiowa u dzieci w okresie szkolnym wzrasta stopniowo i systematycznie z wyjątkiem od 7—8 lat u chłopców i od 7—9 lat u dziewczyn, gdzie cyfry otrzymane przez nas nie harmonizują z ogólną całością, posiadającą wyraźne cechy progresji. (Tabl. XXVIII, XXIX). Począwszy od 8 i 9 roku życia, różnica ta mniej więcej od 4 cm, dochodzi u dzieci obydwóch płci w roku 16 do 7 przeszło cm. Małe odchylenia od absolutnej równoległości pod tym względem widzimy w okresie od 10 do 14 lat na korzyść chłopców. W 15 roku cyfry obydwóch płci niwelują się: (Tabl. XXIX).

Tabl. XXIX.

Rozszerzalność piersi.



kolumny ciemne oznaczają chłopców
Kolumny jasne oznaczają dziewczyny

Roczny rozwój klatki piersiowej (przy wydechu) waha się u obydwóch płci od 0,1 do 3,4 cm. Maximum rozwoju u chłopców równa się 2,4 cm. i przypada na rok 15 życia.

Co zaś do dziewczyn, obserwujemy zjawisko, nieco odmiennie, mianowicie: rozwój, stanowiący w ósmym roku życia dziewczyn 0,98 kg., chociaż zwiększa się stopniowo, lecz w mniejszym zakresie, aniżeli u chłopców, i maximum jego w dwunastym roku sięga 3,67 kg. W następnych dwóch latach rozwój ten przewyższa tylko 2 kg., a dopiero w czternastym roku życia dziewczyn dochodzi do 3,60 kg.

Z porównania objętości piersi w stosunku do wzrostu, mianowicie: dzieląc powiększoną 100 razy liczbę objętości przez liczbę wzrostu, otrzymujemy następujące wskaźniki piersiowe:

	Dla chłopców	Dla dziewczyn
w wieku lat 7	49,9	49,7
8	49,4	47,9
9	49,7	47,9
10	48,2	48,1
11	48,1	46,3
12	47,4	47,3
13	46,6	47,8
14	45,8	47,7
15	45,6	47,0

Tabl. XXX.

	Chłopcy				Dziewczyny		
	Szkoła zawiercka	Gimnazjści radomscy podf. dr. Sulgowskiego	Kol. letnich podf. drki Tomaszewicz-Dobrskiej	Uczniowie szkół sred. w Warszawie p. dra Drabzycyka	Szkoła zawiercka	Kol. letnie p. dra Mi-klaszewskiego	Kol. letnie p. drki Tomaszewicz-Dobrskiej
7	62,3—57,9			61,36—55,0	60,5—56,0		
8	62,3—58,6			63,0—56,4	60,7—56,1	56,3—52,5	
9	64,1—59,9	62,7—57,7	62,7—59,0	64,0—58,1	61,5—57,5	58,0—53,3	59,3—55,8
10	66,0—60,6	64,2—58,3		64,3—57,91	64,5—59,8	59,6—54,8	
11	68,4—62,6	65,7—60,3	66,6—63,1	69,38—59,73	66,3—61,1	60,7—56,7	63,0—59,5
12	69,9—61,0	67,3—61,5	67,7—64,0	69,11—62,11	69,7—64,5	62,2—57,5	64,5—61,2
13	72,3—66,0	69,3—63,5		73,0—65,8	72,9—67,4	67,0—62,1	
14	73,2—66,8	71,9—65,5		77,26—69,8	73,6—67,9	70,0—65,0	
15	76,4—69,2	75,3—68,8		79,56—74,04	76,7—69,6		

Porównyując wreszcie wymiary objętości piersi dzieci szkoły zawierckiej z innymi grupami (Tabl. XXX), wypadłoby ze zdziwieniem stwierdzić, że rozwój pod tym względem chłopców zawierckich jest lepszy, niżeli gimnazjstów radomskich, a co jeszcze ciekawsze, że ci ostatni co do wymiarów piersiowych wyposażeni gorzej nawet od chłopców proletariatu Warszawy, wysyłanych na kolonie letnie. Czy rzeczywiście tak jest, wypada wątpić, tembardziej, jak wykazują tablice porównawcze VIII i XX, gimnazjści ci pod względem wzrostu i ciężaru ciała w porównaniu z innymi grupami chłopców zajmowali stanowisko prawie że dominujące. Przypuszczam, że przyczyny rzekomego upośledzenia pod tym względem gimnazjstów radomskich szukać należy w technice wykonania pomiarów lub w ich lokalizacji. Szkoda, że nie mamy najmniejszych wyjaśnień, na jakim poziomie piersi dokonywane były pomiary tych chłopców. Gdyby rzeczywiście chłopcy w rō-

dzaju gimnazystów radomskich z przed dziesiątka lat, rekrutujący się ze sfery inteligentnej i zamożnej, imponujący wzrostem, odznaczali się rażąco upośledzeniem pod względem rozwoju piersi, byłoby zjawiskiem socjologicznie dość ciekawym. Problematyczna ta kwestja winna być stanowczo zakwalifikowana do szerszego zbadania i pogłębienia antropometrycznym celem ustalenia faktów pozytywnych.

Wymiary piersi uczniów szkół średnich w Warszawie z okresu przedwojennego podług dra Drabczyka w niektórych liczbach są prawie analogiczne z wymiarami chłopców szkoły zawierckiej. Większe różnice pomiędzy temi grupami chłopców, dochodzące do 4 cm, obserwujemy w wieku lat 14 i 15 na korzyść uczniów szkół średnich. Z porównania zaś ogólnego wypada, że chłopcy szkoły zawierckiej pod względem objętości piersi przewyższają nieco uczniów szkół średnich, ale pod względem rozszerzalności klatki piersiowej ustępują tym ostatnim.

Wypada dodać, że uczniowie szkół średnich, badani w okresie 1916—1917 roku, wykazali zarówno pod względem objętości jak i rozszerzalności piersi pewne obniżenia od normy okresu przedwojennego.

Tablica porównawcza dotycząca dziewczyn wykazuje, że rozwój piersi dziewczyn zawierckich w całym szeregu lat jest znacznie większy od dwóch grup dziewczyn kolonij letnich w Warszawie. Sądząc obiektywnie, fakt ten, bez uprzedzeń do metody czy techniki pomiarów, można uznać za zjawisko naturalne. Nie można jednak z tą samą pobłażliwością sądzić różnic, dochodzących do 3 przeszło cm, które postrzegamy pomiędzy dwiema analogicznymi grupami dziewczyn kolonij letnich, mianowicie: pierwszą badaną przez drkę Tomaszewicz-Doborską przed r. 1895, drugą przez dra Miklaszewskiego w okresie 1896—97 (Tabl. XXX). Nie ulega wątpliwości, że pomiary dwóch grup dzieci nawet jednego środowiska, żyjących w jednakowych warunkach socjalnych, mogą wykazać pewne różnice, jednak minimalne. Otrzymane zaś w tych warunkach różnice maksymalne wytlómaczyć się nie dadzą. Przyczyn tego rodzaju dyferencji niezawodnie w indywidualizmie poszczególnych antropometrów szukać należy.

Jakkolwiek tablica porównawcza dziewczyn wypada mniej paradoksalnie niż porównanie gimnazystów radomskich z chłopcami proletariatu Warszawy, jednak, wobec ujawnionych tego rodzaju niekonsekwencji, siłą rzeczy nasuwa nam się następujący wniosek. Dla uniknięcia w przyszłości sztucznych różnic w porównaniach grup dzieci czy dorosłych i dla dobra samej antropometrii, teoria, dotycząca pomiarów piersi, winna być należycie skorygowana i ujednostajniona. Chodzi głównie o to, że poziom czyli elipsa piersi najodpowiedniejsza do mierzenia powinna być określona ściśle. Wypada sądzić, że istniejące u nas T-wo badań nad dziećmi wydaniem odnośnej dyrektywy tę naukowo ważną kwestję należycie uregułuje.

Wnioski ogólne na temat antropometrii piersi dają się streścić w następujących słowach:

1. Objętość piersi większa jest u chłopców aniżeli u dziewczyn do lat 12-tu, po tym zaś okresie czasu postrzegamy zjawisko odwrotne.

2. Rozszerzalność piersi u dzieci podnosi się stale i systematycznie, i w okresie 7 — 15 lat zwiększa się prawie o 3 cm.

3. Maximum rozwoju klatki piersiowej, przypada u chłopców (2,4 cm) na 15 rok życia, u dziewczyn zaś (3,5 cm) na 11-ty rok życia.

e) Czaszka

Do wykonania pomiarów czaszki, stosownie do wskazania drki Joteykówny, szefa laboratorium psycho-fizjologicznego przy uniwersytecie w Brukseli, zamiast cefalometru, używano zwyczajnego cyrkla Broca. Długość głowy mierzono w ten sposób, że jeden koniec cyrkla stawiano na dolnym ząbku kości czołowej w punkcie przecięcia linii nosa i brwi — punkt podstawy; drugim zaś poszukiwano na potylicy punktu najdalej odległego. Te dwa punkty, mianowicie: podstawowy i potylicowy określały średnicę przedniotylną czyli podłużną. Średnicy poprzecznej poszukiwano na tymże poziomie, a jako jej granice, brano dwa boczne punkty, określające maksymalną szerokość głowy.

Bez względu na prymitywność instrumentu, technika cefalometrii jest dość trudna, i obok pewnej subtelności czuć dotykowych wstępnych przygotowań praktycznych, aby średnice głowy móc określać z dokładnością milimetryczną. O dostatecznym przygotowaniu eksperymentatora może rozstrzygać tylko ten fakt, jeżeli brany przez niego trzykrotnie ten sam wymiar będzie jednakowo określony z dokładnością 0,5 milimetra. Zasadniczą w danym razie odgrywa rolę mniejszy lub większy ucisk na skórę, co stanowić może półtora do dwóch milimetrów różnicy. Ucisk cyrkla na skórę głowy musi być mocny, subtelny, ale nie graniczący z bólem. Tyle co do technicznego wykonania pomiarów cefalometrycznych. Nasuwają się zatem uwagi natury matematycznej. Na podstawie otrzymanych dwóch liczb mianowicie: średnicy przedniotylniej i poprzecznej, przyjęto w pedologii określenie wskaźnika głowy w następujący sposób: liczbę określającą średnicę poprzeczną mnoży się przez sto i dzieli się przez liczbę średnicy przedniotylniej. Otrzymany tym sposobem rezultat n. p. 87, będzie oznaczać, że na każdy centymetr długości głowy przypada 0,87 cm. jej szerokości. Jeżeli wyobrazimy sobie figurę geometryczną, otrzymaną z przecięcia czaszki wzdłuż linii pomiaru w postaci nieregularnej elipsy, to wskaźnik 0,87, będzie oznaczał stosunek dwóch średnic tej elipsy, mianowicie średnicy małej do wielkiej, co możnaby wyrazić w następującej formie $M:W=0,87:1$. Większa liczba danego wskaźnika czyli zbliżona do jednostki będzie oznaczać, że kształt czaszki na poziomie pomiarów odbiega od formy elipsy i zbliża się do formy koła.

Przebiegając oczyma materiał, dotyczący pomiaru 2058 czaszek dziecięcych, postrzegamy, że zwykle pierwsza cyfra wskaźnika być musi 8 albo 9, inne cyfry np. 10 albo 7 należały do

zjawisk prawie fenomenalnych, oznaczających już stan teratologiczny. Otóż, biorąc pierwszą cyfrę wskaźnika za podstawową, wypada podzielić czaszki stosownie do ich kształtu w przekroju poziomym na dwie kategorie: czaszkę z cyfrą 9, jako kształtem zbliżoną do koła, trzeba nazwać krótko (brachycephalia), czaszkę zaś z cyfrą 8 — eliptyczną albo długą (dolichocephalia).

Teraz zachodzi pytanie, jakich czaszek u dzieci w wieku szkolnym więcej, krótkich czy długich? Otóż obliczenia pod tym względem doprowadzają nas do następujących rezultatów:

Chłopcy:

Czaszek krótkich (brachycefalicznych)	96	8,7%
długich (dolichocefalicznych)	997	90,4%
długich anormalnie, których wskaźnik określony był cyfrą 7,	9	0,8%
krótkich anormalnie ze wskaźnikiem 10,	1	0,09%
Razem	1103	

Dziewczyny:

Czaszek krótkich (brachycefalicznych)	85	8,9%
długich (dolichocefalicznych)	864	90,5%
długich anormalnie	6	0,6%
krótkich anormalnie ze wskaźnikiem 10,		
Razem	955	

Wyprowadzając ogólne średnie pomiarów czaszki, otrzymujemy następującą tablicę:

Tabl. XXXI.

CHŁOPCY

DZIEWCZYN Y

Wiek lat	Średnie przednio-tylne	Średnie po-przeczne	Wskaźnik	Średnie przednio-tylne	Średnie po-przeczne	Wskaźnik
7	(17,21)	(14,53)	(84,4)	(16,64)	(14,35)	(86,1)
8	16,93	14,80	87,4	16,10	14,29	88,8
9	17,02	14,89	87,4	16,34	14,33	87,7
10	17,15	14,93	87,1	16,49	14,47	87,7
11	17,20	14,98	87,1	16,81	14,52	86,5
12	17,24	15,05	87,2	16,91	14,61	86,4
13	17,56	15,15	86,3	17,12	14,77	86,3
14	17,57	(15,13)	86,1	17,18	14,78	86,0
15	17,86	15,20	85,1	17,27	14,82	85,8

O „nauce o Polsce“.

W sejmie pojawił się wniosek w sprawie wydania dzieła p. t. „Nauka o Polsce“. Zwołana komisja rzeczoznawców orzekła, że nie można jeszcze przystępować do opracowania takiej książki, w epoce bowiem tworzenia się i krystalizowania Polski napisane dzieło; wnetby, jak powiadają, straciło wartość. Cóż zatem? Poczekać z wprowadzeniem do szkół tego przedmiotu, aż się stosunki ustalą? Zapewne — ale, czy dla trochę subtelniejszej wagi ustalą się kiedy stosunki? Raczej zawsze trzeba będzie liczyć się z tem, że tylko w książce można znaleźć ich ustalenie, nie zaś w płynącym życiu. Ale, powiedzą, niema spisu ludności, statystyka nie pracowała od lat sześciu czy siedmiu, coż można dać za informacje w takich warunkach?

I to wielka racja. Można dać tylko dane przedwojenne. A nie są one tak zupełnie obojętne, by nie można i na nich zbudować pewnych wiadomości. Pod zmianami wojennymi została przecie cała podbudowa, owoc wiekowych procesów rozwojowych. Wojna n. p. przyniosła uchwalenie reformy rolnej, ale włościanstwo, które z tej reformy będzie korzystało, to produkt nie tylko uwłaszczenia z pierwszej połowy XIX wieku, produkt i czynnik nie tylko procesu rozdrabniania i karłowacenia gospodarstw chłopskich, procesów komasacyjnych i parcelacyjnych, ale nawet jeszcze dawniejszej pańszczyzny; i wszystkie te jego przejścia i przygody stanowe żyją w jego psychice, w jego poziomie gospodarczym, w jego świadomych dążeniach i w odruchach, które stamtąd ciągną siłę, choć je dziś może uzasadniać ta czy owa agitacja wcale inaczej.

Zatem i z przedwojennych danych można się dość dużo dowiedzieć o stanie dzisiejszym, a już napewno znacznie go sobie rozjaśnić. A o coż idzie w „nauce o Polsce“?

Gdyby szło o statystyczny obraz kraju, nie pozostawałoby nic innego, jak powziąć tą właśnie decyzję, którą słusznie powzięli uczeni wedle dziennikarskich notatek, i czekać na statystyczne dane i ustalenie stosunków.

Jeśli jednak trochę inne postawić wymagania tej nauce, może dałoby się już i teraz to i owo zrobić.

Mianowicie możnaby od „nauki o Polsce“ żądać, aby przygotowała ucznia czy uczennicę do orjentowania się w życiu społecznym, obywatelskiem, w stosunkach i sprawach ogólnych tego społeczeństwa, którego mają wnet zostać czynnymi członkami.

Orientowanie się zaś w tych rzeczach niekoniecznie jest związane z cyfrowym obrazem ustalonych stosunków. Można nie wiedzieć dokładnie, ile jest kopalń węgla w Polsce, ale trzeba wiedzieć, co znaczy istnienie tych kopalń dla przemysłu. Można nie wiedzieć także dokładnej cyfry górników, ale powinno się orjentować w charakterze zbiorowisk robotniczych, w stosunkach świata pracy, wytwarzanych przez obecne metody produkcji. Nie powinna ta nauka jednym słowem, uczyć cyfr, ale uczyć ich interpretacji; nie ma być, choćby malowniczym, obrazem faktów,

ale pokazać jak się one dzieją, jak się stwarzają i zmieniają. Nie jest więc jej rzeczą opisywanie n. p. którądy idzie która granica, jaką rzeczką, czy między jakimi wsiami, ale zastanowienie się nad tem, co to jest dla państwa granica: jakie ma cechy granica polityczna, jaki charakter ma teren pograniczny pod względem ludności i t. p.

Nauka o Polsce nie ma być bowiem ani geografją, ani historją, ani statystyką: ma być pokazaniem młodemu umysłowi, jak się dzieją rzeczy w społeczeństwie, w państwie na takich oto, konkretnych przykładach polskich, czasem porównanych, dla miary, z obcemi. A zatem sprawy rolnictwa i rolników, wielkich i małych; sprawy przemysłu i pracujących w nim; jak wygląda rola państwa w tych sprawach, aby potem pokazać jego wagę w zorganizowaniu gospodarzem i politycznym społeczeństwa. Jak wreszcie cała ta praca i organizacja wypowiada się w kulturze miejscowej, w toku cywilizacji.

Wracając do przykładu o włościaństwie, ma to być pokazanie najpierw napięcia, a potem rozwiązywania kwestji włościańskiej przez rządy zaborcze i przez rząd polski w Księstwie Warszawskim i Królestwie Kongresowem; potem dalszego rozwoju sprawy: drobnienia gospodarstw, nadmiaru ludności rolniczej przy niskim stanie rolnictwa i za małym przemysłem, emigracji zarobkowej, nabywania ziemi za wszelką cenę, wreszcie uchwalenia reformy rolnej.

Jeśli idzie o pokazanie dziania się tych rzeczy, to oczywiście w tym celu, aby uczeń pojąwszy trud, powolność, złożoność, ogromny zasięg jednych na drugie w społeczeństwie tych różnych kwestyj, pozyskał pewną dojrzałość wstępną, przed doświadczeniem praktycznym, zastanowiwszy się jeszcze na szkolnej ławie przy pomocy nauczyciela nad wagą i rozciągłością spraw, w których wnet będzie uczestniczył jako obywatel. Aby więc mniej był pochopny do sądzenia ich i rozstrzygania na podstawie byle jakiej broszurki, czy odezwy wyborczej, byle jakiego demagogicznego artykułu gazeciarskiego.

Mniejszej może nawet wagi będą te konkretne informacje i szczegóły, ten cały materiał faktyczny, aniżeli na tym materiale wyćwiczone i uzyskane wejrzenie w mechanizmy dziania się, w spojenia organizacji gospodarstwa, państwa,

Możnaby się zapytać, czy też młodzieź szkolna, nie znająca jeszcze wcale z osobistych spostrzeżeń i doświadczeń wagi i masy zjawisk, w które ją ma wprowadzić „nauka o Polsce“, będzie w stanie skorzystać w sposób tak konkretny z tej nauki, by to aż umożliwiło jej rzeczywiste, lepsze czy gorsze, orjentowanie się w rzeczywistych stosunkach. Czy ta nauka nie będzie znowu receptą papierową na orjentowanie się, raczej niż istotnym przewodnikiem?

O tem już rozstrzygnie metoda nauczyciela. Rzeczą nauczyciela jest wciąganie do wykładu, jako materiału do objaśnienia, różnych faktów z bieżącego życia, ogólnego i lokalnego. Nie

można tu podawać przepisów, ani podręcznik nie może zastąpić inicjatywy nauczycielskiej, bo idzie tu o sprawy żywe, bieżące.

Natomiast podręcznik powinien dać porządne i staranne przeprowadzenie ucznia od rzeczy łatwiejszych do trudniejszych, unikając definicji, które są dobre jako zsumowanie różnorodnych wiadomości o przedmiocie, ale nie jako punkt wyjścia do poznania go. Rzeczy łatwiejsze, jak rozważanie cech terytorjum, ruchu ludności i t. p., idą najpierw, rzeczy trudniejsze, jak tendencje w rozwoju spraw gospodarczych wprowadza się pomału, przy omawianiu rolnictwa, przemysłu, handlu, w tem stopniowaniu, jako coraz to bardziej skomplikowane. Najtrudniejsza do przedstawienia jest organizacja i rola państwa, bo nie można powtórzyć starego błędu różnych dawnych podręczników i występować poprostu z inwentarзовym opisem, najnudniejszą rzeczą, która może tylko odstręczyć ucznia.

Pojęcie o roli i organizacji państwa musi się wprowadzać zawczasu, powoli, wykazując udział państwa w rozwiązywaniu zagadnień gospodarczych przy omawianiu wielkich działów gospodarstwa. Tam też wypływają kwestje różnych ustaw, które się okazują przytacza i objaśnia na konkretnych, właśnie omawianych sprawach gospodarczych. Np. omawiając górnictwo, przy wosku ziemnym i ropie można przedstawić stan tej eksploatacji zanim zastosowano do niej ustawę górnictwą, i po jej zastosowaniu, przez co ustawa nabierze zupełnie innego życia w oczach ucznia, niż gdyby wprost oznajmiono mu jej istnienie i treść. Oczywiście nie każdą wiadomość z administracji czy organizacji państwa da się w ten sposób przedstawić „na żywo”. O wielu urzędzeniach musi się uwiadomić ucznia bez takiego obrazu życia, tylko jako o szczegółach, ilustrujących ogólną tendencję czy potrzebę.

Oczywiście należy unikać nadmiaru wiadomości. Bardzo dobrym hamulcem może tu być uprzytomnienie sobie, co z tego zostanie jeszcze w głowach po latach, dziesięciu? Byle zostało zrozumienie ważności prac dokonanych przez wieki rozwoju i dobra wola pomagania, współdziałania w ulepszaniu tego, co już osiągnięto, a opłaci się trud nauczycielski.

Trud zaś autora podręcznika, jakkolwiek po kilku latach książka straci wartość informacyjną, musi być podjęty choć na tych lat kilka. Osłodzić tę krótką wartość ich dzieła mogłyby różnym autorom myśl, że niewielka to w istocie rzeczy różnica lat kilka, czy kilkadziesiąt, i pożytek trochę dłuższy, czy trochę krótszy, byle był.

Kraków, — marzec.

Aniela Nitschowa

Ustalenie polskiej terminologii gramatycznej.

Brak ustalonej terminologii gramatycznej dawał się dotkliwie we znaki zarówno w nauczaniu języka polskiego, jak również i języków obcych. Wprowadzenie jednolitej administracji i jednolitych programów szkolnych na obszarze wszystkich dzielnic Państwa Polskiego wysunęło, jako jedną z najpilniejszych, ujednostajnienie pisowni polskiej i ustalenie jednej terminologii gramatycznej. Sprawa pisowni została z inicjatywy Władz szkolnych podjęta przez Akademię Umiejętności i po dwukrotnych Zjazdach w lutym 1917 roku i styczniu 1918 r. ostatecznie przez wydanie nowych zasad rozstrzygnięta. Ujednostajnieniem i ustaleniem terminologii gramatycznej zajął się Zarząd Główny T. N. S. W. Przy pomocy Krakowskiej Komisji Referentów T. N. S. W. z poparciem materialnem Ministerstwa W. R. i O. P. zostały urządzone dwie Konferencje gramatyczne: pierwsza 15 16 i 17 grudnia 1918 roku, druga 17 i 27 lutego 1921 roku, w których wzięli udział:

Reprezentanci Ministerstwa W. R. i O. P. pp. wizytator Kielski, prof. Szober i Saski, reprezentant Małopolskiej Kuratorji Szkolnej, wizytator St. Rzepiński, szef departamentu oświatowego w Ministerstwie dla b. dzielnicy pruskiej I. Stein, profesorowie Uniwersytetu Jagiellońskiego: Dr Folkiński, Dr Łoś, Dr Nitsch, Dr Rozwadowski i Dr Sternbach, prof. Uniw. Pozn. Dr Kleczkowski i Dr Rudnicki, reprezentanci krakowskich szkół średnich: profesorowie Dr Bielak, Chowaniec, Dr Dawidowski, Dr German, Dr Jakóbiec, Jaworek, Klemensiewicz, Lederer, Maurer, Pluciński, Dr Schmidt, Dr Skimina, K. Stach, Dr Turowski, Dr Zathay, dyr. Zawiliński i Dr Ziennowicz, reprezentanci nauczycielstwa szkół powszechnych pp. Majewiczówna i Dr Rowid.

Podstawą dyskusji konferencji pierwszej były referaty pp. dyr. W. Schmidta: „O nauce składni w naszych szkołach“ i dr Kleczkowskiego: „O gramatykach równoległych“, który dowodził konieczności równoległego traktowania gramatyki różnych języków, czy to łacińskiej i greckiej, czy to niemieckiej, francuskiej i angielskiej i ujął zasady gramatyk równoległych w następujących punktach:

1. Gramatyka języka polskiego stanowi podstawę. Po polsku i na podstawie gramatyki polskiej odbywają się wszelkie pouczenia gramatyczne o językach obcych, nawet na stopniu najwyższym szkoły średniej.

2. Układ (porządek materiału) i klasyfikacja zjawisk językowych odbywa się na podstawie wspólnych zasad logicznych, z uwzględnieniem szczególnie przy składni wewnętrznych t. j. treściowych kryteriów.

3. Terminologia (nazwy i definicje pojęć gramatycznych) ma być jednolita, możliwie zredukowana bez rewolucji.

4. W zakresie materiału należy uwzględnić różne języki, jak a) język polski, b) języki klasyczne, c) języki nowe, żyjące.

5. Wspólna typografia: różne czcionki na oznaczenie rzeczy różnej wagi lub trudności.

Na drugiej Konferencji podstawę dyskusji stanowił syntetyczny referat prof. St. Szobera, w związku z którym ustalono terminologię gramatyczną polską i jej równoległy stosunek do języków obcych.

Polska terminologia gramatyczna.

1. Głosownia.

Nauka o głoskach.

Płuca. Tchawica. Krtani. Wiązadła głosowe. Szpara głosowa. Chrzątka tarczowa: chrzątka obrączkowa: chrząstki nalewkowe. Nagłośnice. Nasada: jama ustna, jama gardłowa, jama nosowa. Podniebienie miękkie: języczek. Podniebienie twarde. Działta (wy pukłość nad zębami). Zęby. Szczęki. Język. Wargi.

Artykulacja (ruchy narządów mowy). Artykulacja płuc: artykulacja krtani i t. d.

Głos (wrażenie słuchowe). Dźwięk (głos wywołany falowaniem prawidłowym). Szmer (głos wywołany falowaniem nieprawidłowym).

Głoska. Głoski dźwięczne i bezdźwięczne.

Samogłoska. Samogłoski czyste i nosowe. Samogłoski przednie, środkowe i tylne; samogłoski wysokie, średnie i niskie; samogłoski szerokie i wąskie; samogłoski jasne i pochylone; samogłoski zgłoskotwórcze i niezgłoskotwórcze.

Spółgłoska. Spółgłoski dźwięczne i bezdźwięczne. Spółgłoski czyste i nosowe. Spółgłoski twarde i miękkie. Spółgłoski: wargowe, wargowo-zębowe, przednio-językowe (zębowe i działstowe), średnio-językowe, i tylnio-językowe. Spółgłoski chwilowe (zwarte i zwarto szczelinowe) i trwałe (szczelinowe i półotwarte).

Zgłoska. Zgłoski otwarte i zamknięte.

Akcent: przycisk i ton.

Położenie głosek w wyrazie. Nagłos; śródgłos; wygłos.

Zmiany głoskowe. Zmiany żywe i historyczne. Wymiany głoskowe. Głoski uboczne. Głoska podstawowa i uboczna. Upodobnienie głoskowe (do poprzedniej głoski, do następnej głoski, pod względem artykulacji krtani, pod względem miejsca artykulacji w jamie ustnej, pod względem stopnia rozwarcia narządów mowy). Stosunek chronologiczny zmian głoskowych. Wzdłużenie samogłoski podstawowej. Stwardnienie i zmiękczenie spółgłosek. Iloczas. Samogłoski długie i krótkie. Półsamogłoski. Samogłoska e. ruchoma. Przewstawka głosek.

2. Semantyka.

Nauka o znaczeniu wyrazów.

Rzeczownik. Rzeczowniki zmysłowe i oderwane (umysłowe); rzeczowniki wspólne i własne, rzeczowniki zbiorowe i jednost-

kowe. Przymiotnik. Stopniowanie przymiotników. Stopniowanie względne i bezwzględne. Stopniowanie proste i opisowe. Stopień równy, wyższy i najwyższy.

Czasownik. Czasowniki przechodnie i nieprzechodnie.

Przysłówek. Przysłówki zaimkowe i liczebnikowe.

Zaimek. Zaimki rzeczownikowe, przymiotnikowe i przysłówkowe. Zaimki odpowiednikowe. Zaimki osobowe, zwrotne, dzierżawcze, względne, pytające, liczebnikowe i nieokreślone.

Liczebniki porządkowe i ilościowe (główne, ułamkowe, zbiorowe, wielorakie, mnożne).

Przyimek. — Spójnik. — Partykuła. — Wykrzyknik.

3. Słowotwórstwo.

Nauka o budowie wyrazów.

Rdzeń (pierwiastek). Temat (osnowa). Przedrostek — przyrostek — wrostek.

Wyrazy proste i złożone. Wyrazy nierozwinięte (rdzenne) i rozwinięte.

Zestawienie — zrost — złożenie.

Przyrostek żywy i martwy. Przyrostek (słowotwórczy) i przyrostek fleksyjny (końcówka).

4. Fleksja.

Nauka o odmianie wyrazów.

Deklinacja (odmiana imion). Konjugacja (odmiana słów osobowych).

Deklinacja rzeczowników — męska, żeńska, nijaka, mieszana. Przypadek: mianownik (nominativus), dopełniacz (genetivus), celownik (dativus), biernik (accusativus), wołacz (vocativus), narzędnik (instrumentalis), miejscownik (locativus). Liczba. Liczba pojedyncza, mnoga, podwójna.

Rodzaj męski, żeński i nijaki. Odmiana męsko-osobowa i rzeczowa rzeczowników w liczbie mnogiej.

Przymiotnik. Formy rzeczownikowe przymiotników. Formy męsko-osobowe i rzeczowe w deklinacji rzeczowników.

Czasownik. Czasownik właściwy (słowo osobowe).

Imięstów przymiotnikowy. Imięstów przysłówkowy. Bezokolicznik.

Tryb orzekający, przypuszczający, rozkazujący.

Strona czynna, bierna i zwrotna.

Osoba pierwsza, druga i trzecia.

Rodzaj czynności dokonany i niedokonany; rodzaj jednokrotny i wielokrotny.

Czas teraźniejszy, przyszły, przeszły i zaprzeszyły.

Liczba pojedyncza, mnoga, podwójna.

Imięstów współczesny i uprzedni. Imięstów przeszły czynny.

Imięstów bierny.

Temat czasu teraźniejszego i temat czasu przeszłego.

5. Składnia.

Nauka o zdaniu.

Zdanie.

Zdanie oznajmujące, wykrzyknikowe i pytające. Zdanie pojedyncze i złożone. Zdanie nierozwinięte i rozwinięte.

Podmiot nierozwinięty. Podmiot zasadniczy. Zdanie bezpodmiotowe.

Orzeczenie nierozwinięte i rozwinięte. Orzeczenie zasadnicze, orzeczenie czasownikowe i imienne. Orzecznik, łącznik.

Części podmiotu rozwiniętego i części orzeczenia rozwiniętego. Określenie. Rodzaje określeń: przydawka, przedmiot, okolicznik. Przedmiot bliższy i dalszy.

Składnia rządu. Związek współrzędny i podrzędny. Rodzaje związku podrzędnego: rząd, zgoda i przynależność.

Zdania złożone współrzędnie i zdania złożone podrzędnie. Zdania współrzędne. Zdania współrzędne łączne i przeciwstawne, spójnikowe i niepołączone.

Zdania podrzędne i nadrzędne. Zdania główne i zdania poboczne. Zdania podrzędne podmiotowe, orzecznikowe i określeniowe. Zdania określeniowe: przydawkowe, przedmiotowe i okolicznikowe. Zdania okolicznikowe: miejsca, czasu, sposobu, stopnia, przyczyny skutku, warunku i przyzwolenia. Zdania podrzędne: niepołączone, spójnikowe i względne.

Równoważnik zdania. Zdanie niezupełne.

6. Stosunek do języków obcych.

W sprawie stosunku terminologii gramatycznej polskiej do języków obcych ustalono:

1. Paralelizm należy stosować w takiej mierze, aby nauka gramatyki języków obcych łączyła się możliwie w najistotniejszy sposób z językiem ojczystym.

2. Właściwości gramatyczne obcego języka należy wyjaśniać samodzielnie, posługując się wszakże wedle możności analogiami z języka ojczystego.

3. Kwestję zakresu materiału i jakości druku pozostawić uznaniu autora, a uzależnić także od samego typu opracowanej gramatyki.

W szczególności ustalono: nazwy: rodzajnik określony i nieokreślony, zamiast również używanych nazw: przedimek oznaczony i nieoznaczony.

(Przegląd Pedagogiczny)

St. Szober

Recenzje.

Karol Homolacs. „Podstawowe zasady budowy ornamentu płaskiego i metodyka kursu zdobniczego“. Książnica polska Tow. Naucz. Szkół wyższych. 1910. Lwów-Warszawa.

Zawiódłby się ten, ktoby w dziele p. Homolacsa szukał „wzorków“ ornamentalnych; także i ten, któryby się spodziewał

spotkać tam z historją tej sztuki, albo oczekiwał zobrazowania etnograficznych różnic i analogji w zakresie zdobnictwa. Nic z tego. Owszem autor dla jasności swego wykładu, którego zasadniczym celem było wskazanie i rozwinięcie „podstawowych zasad budowy ornamentu płaskiego“, zataił umyślnie wszelkie różnice etniczne, wszelkie znamiona okresowości historycznego rozwoju. I dzięki tej właśnie abnegacji, na którą może niełatwo przyszło się zdobyć takiemu erudytowi, jakim musi być autor budujący gramatykę twórczości ornamentalnej, dał rzecz niezmiernie „czystą“, matematycznie ścisłą, surową w swej dogmatyczności, a równocześnie głęboką i subtelną. Jakże łatwo i kusząco jawić się mogły w duszy autora porywy wypisania się z całą znajomością tej olbrzymiej dziedziny wiedzy, rozpinającej nici swej osnowy od psychologii do rzemiosła, w której nie brak i sztuki troglodytów, w której myśl zahacza nawet o „pseudo-sztukę zwierzęcą“. Ale, że tu o sztukę idzie, więc o rzecz bardzo... niepospolitą, wolną, jak duch i jak on nieuchwytną, nieobjętną, jak zjawia utkana z mgieł i tęczy, tedy ów „dekalog“ zasad musiał być bardzo troskliwie utkany w swej interpretacji, by nie pętał skrzydeł twórczości a jednak nie przestał być... obowiązującym.

Poprzez wszystkie wieki i tysiąclecia człowieczego istnienia, poprzez czas i przestrzeń stałym towarzyszem człowieka, teni bliższym, im tenże wyżej stawał w swym pochodzie ku gwiazdom, była i jest sztuka. I obojętne to, że w jej rozwoju pomyślnym warunkiem okazywał się to kult, to dobrobyt, to natura etc, — potrzeba sztuki, pragnienie piękna, to głód duszy i konieczność jego zaspokojenia: Niewolny od tego i Egipcjanin i Peruwiańczyk, Hindus, czy Kamczadal, niewolny zarówno mieszkańiec jaskiń, nawodnych szaletów, czy roccocowych pałaców. Autor, szukając prawideł, na to, by je znalazłszy, skryształizować i spisać jako „zasady“, musiał przebiec myślą całe dzieje twórczości, ustąpiować, skategoryzować i wysnuć to, co w tem wszystkim niewzruszone, stałe, jako psychologiczne rudimentum, którego zlekceważyć nie może ani kapłanka jaskiniowego znicza, zdobiąca swoje skórzane odzienie, ani współczesny twórca kilima, czy witraża. U jednostek twórczych przestrzeganie tych zasad odbywa się intuicyjnie, ale pogwałcić ich nie może. I choć „genjusz, często fałszywą obierając drogę, dobre osiąga rezultaty“, choć nie wiemy, czem w sw j istocie jest twórczość, jednak z chwilą, gdy myśl człowieka kształty określone przybierze, musi wejść w ramy zasad celowości i piękna harmonji. Zarówno katedra; jak i dzban, czy oprawa książki. Świadom tego autor — artysta, więc z pasją analityka i nauczyciela daje równocześnie „metodykę kursu zdobniczego“. Już samo to zebranie w jednej pracy i „zasad“ i metodyki dowodzi niezmiernie ścisłego ujęcia i rzetelnego przemyślenia wszystkiego, co tu znać, przemyśleć i ująć należało. Więc i dzieje sztuki i świat materiałów niezbudowanej jeszcze jej psychologii, więc rozszczepić włókno po włóknie całą osnowę twórczości ornamentalnej, doszukać się tętna impulsu, wydzielić starynie pierwiastki i ze stosowaniem metody nie gorszej, ni lżej-

szej, niż ta, której się ima przyrodnik ze swym mikroskopem i chemją, dotrzeć do duchowego prawidła.

Te 280 stronicy książki to dzieło zaiste niepowszednie, dzieło lat pracy, erudycji, doświadczenia i wnikliwej myśli. Zaczyna wstępem. W nim rozwija poglądy na sztukę wogóle a zwłaszcza na sztukę zdobniczą. Od „objektywnego naturalizmu szła tu twórczość poprzez schemat i geometryczne upraszczanie i dała w rezultacie dotychczasowym świat zdobyczny, w którym trzeba poczynić kategorie, rozeznac się. Więc: ornament, kolorystyka, symbolizm i naturalizm. W dziełach sztuki występują one splecione z sobą, przyczem jedna z owych kategorii dominuje”. „Dążenie do oczyszczenia sztuki z tych kategorii drugoplanowych; to znaczy dążenie do stworzenia sztuki wyłącznie rytmicznej, kolorystycznej, symbolicznej, lub naturalistycznej, jest koncepcją sztuczną”. Oto mimochodem rzucony pronieśń dla ogółu brodzącego w bałamuctwie i dezorientacji na punkcie sztuki i sztuczek. Ale autor mówi w swem dziele o ornamentacie płaskim. Opiera się on na formach geometrycznych a wypływa z poczucia rytmu i harmonji. Ornament pozostaje w ścisłym związku z materiałem, w którym ma być urzeczywistniony. Niematerialny, abstrakcyjny ornament nie istnieje.

Po wstępie wprowadza nas autor odrazu w przykłady. Przykłady te, objęte „rozdziałami”, dotyczą zarówno „zasad budowy ornamentu, jak i strony technicznej. Mamy więc ornament z płytek kwadratowych i trójkątnych, z odcinków prostej, z linii giętych, ornament kreślony piórem, pendzlem, mamy rozdział o barwie w ornamentacie, w tkactwie, wycinkach, pisankach i o batiku. Mówiąc o rysunku piórem, omawia i pismo. Przy innej sposobności porusza sprawę motywów czerpanych z natury i t. d. W zakończeniu dzieła daje uwagi ogólne i streszczenie. Po każdym rozdziale dodaje „ćwiczenia praktyczne” i „porządek zadań”. — Jak widzimy, autor, wyznawca niezłomnej zasady zależności, czy ścisłej łączności, jaka istnieje między ozdobą a przedmiotem zdobionym, między ornamentem jako układem linii, czy plam a techniką wykonania i eo ipso przedmiotem; więc i materiałem, z którego został wykonany i z celem, do którego służy, podzielił swą pracę właśnie według zakresów poszczególnych technik. W rozdziale I., najobszerniejszym, rozsunął zasady ogólne obowiązujące w każdej technice. Owa kwadratowa płytka czarna w duecie z sąsiadką swoją plamą białą, daje świat motywów i nieodparcie nasuwa analogię z muzyką, jej rytmem i harmonją. Później wchodzi w grę ton trzeci, pośredni, grają akordy, przewijają się nic melodji, „widać” nateżenia tonu, zciszenia, wkońcu pod głównym „rysunkiem” melodji odzywa się akompanjament: tło. To przebieg jednej myśli rozwoju. Ale ta płytka kwadratowa spełnia jeszcze inne zadanie. Służy do wyjaśnienia „organiczności ornamentalnej”. Na blisko 100 stronach rozwija autor niezmiernie ściśle i drobiazgowo wszystko, co łączy się ze sprawą ornamentu, co stanowi i wiedzę potrzebną temu, kto się temu działowi twórczości oddać zechce, i najściślejszą metodę. Jest tam więc wszystko, co w budowie i zastosowaniu ornamentu musi być uwzględnione, by tenże odpowiedział pra-

widłom „rytmu i harmonji“. Wszelkie rodzaje zdobnictwa ze względu na jego układ, rytm, płynność, skupienie, na jego więź organiczną, na jego oddziaływanie na całość i zależność od niej, ze ścisłym uwzględnieniem budowy zdobionego przedmiotu, architektonicznej logiki, osi rytmicznych, symetrycznych, obrotowych etc. w poszanowaniu zasady „rytmicznej krystalizacji“ — omawia, rozstrzuwa, rozbiera ze ścisłością analityka, by później doprowadzić do syntezy, do zmasowania w kategorii, w zasadzie, w prawie.

Z góry dobitnie zaznacza różnicę między elementem, motywem i ornamentem. Elementem będzie np. kreska — odcinek prostej, motywem zygzak, który zostanie ornamentem, gdy zjawi się np. na garnku i to, gdy zjawi się jako dodatek pożądany, sam w sobie piękny i upiększający.

Każdy element, czy będzie nim kwadrat, lub inna figura geometryczna, kreska prosta lub krzywa etc. ma swoją, sobie właściwą wymowę, swoje walory, które w ornamentacie nabierają życia i wzajem mu go udzielają; jak w każdym żywym organizmie. To krąg pierwszy. A dalej: każdy motyw powstający z elementu znów ma swoje, już szersze wymagania, swoje prawa, wdzięk i charakter. To drugi krąg o większym już promieniu. A dalej: ornament, którego jedyną racją istnienia jest służba zasadzie harmonji, polegającej głównie na tem, że przedmiot zdobiony będzie zawsze wartością nadrzędną, ornament zaś tylko jednym ze składników piękna całości. I już tu jego sprawa zazębia się ze sprawą przystosowania. Bowiem skoro ornament poza sferą przystosowania nie istnieje, co już wynika z samego pojęcia, musi w tej sztuce istnieć rzetelna świadomość celu, użytku, wartości swoistych, charakterystycznych materiału, jego właściwości, podatności etc. wreszcie narzędzia. Wysiłek twórczy, idący głównie w tym kierunku, by np. w piaskowcu wykuwać cieniutkie płatki kwiatu, zmuszać drzewo, by udawało żelazo, lub odwrotnie, wywoływać intarsją złudzenie bryłowości, wybijać w pułapach otwory, przez które widać malowane nieba i t. p., to wysiłek stracony, bo błędny. Wszystko to było... w okresach dekadencji, ale w dalszym następstwie artystycznej kultury skazane zostało jako fałsz i bezsens.

Wreszcie dochodzimy do narzędzia, tego przedłużenia i uzupełnienia ręki ludzkiej, która bywa „w sztuce plastycznej częściej mądrzejsza od głowy“. Uderzenie młota kowalskiego, tworzącego kute kraty zdobne, często prawdziwe dzieła sztuki, odcisk stempla na skórze oprawy introligatorskiej, cięcie góralskiego noża na łyżniku, czy sosrębie; cios ciesielskiej siekiery w niknącem budownictwie drzewnym, ślad ryłka żłobiącego rysunek w glinie garnka, kreska o delikatnych i zmiennych wartościach rysowana piórem, linja płynnego wosku batikowego narzędzia etc., to znów świat nuansów, których znaczenie w charakterze ornamentu jest równie dobitne, jak znaczenie materiału. Ze splotu tych wszystkich czynników powstaje ornament taki, jak go pojmuje autor.

Inwencja twórcza in actu, żywe uczucie współczynne w każdym momencie jej wyładowania, baczną, kierującą pracą myślą wespół z tem, co nam od siebie da materiał i narzędzie, oto

wszystko, co musi się ujawnić w ornamencie, jeśli tenże ma być rzeczą piękną, nie parodią, nie popisem zręczności, nie bezduszną kompilacją, lub szablony elukubratem rzemiosła.

Autor, postawiwszy sobie hasło przeprowadzenia swej pracy po linii analizy tych wszystkich czynników spleających się w ornamencie, zerwał z góry z owym powszechnym dotychczas podziałem pracy w tej dziedzinie, jaki panuje np. w szkole. To piszemy pod adresem zdziwionych „nowem“ ujęciem rutynistów. Ale na ostatnich stronicach wypowiada autor w szkicowym zarysie szereg uwag odnoszących się do elementarnych poczynań. Ogarnia zatem całość rozwoju człowieczej twórczości zdobniczej, rozwoju tego poczucia piękna, które jedynie warunkuje istnienie i życie sztuki zdobniczej o określonym charakterze. Czy to już będzie styl? Nie jeszcze. Styl, to wykwit całego zbioru warunków życia. „Jeżeli pragniemy, aby powstał ornament swoisty, stylowy, to musimy przedewszystkiem dbać o to, aby życie nasze płynęło zdrowo, aby miało swój sens, swój charakter“. Szkoła nie wytworzy stylu, nie wytworzy go nawet szereg genialnych jednostek. Życie musi być przeorane głęboko pługiem pracy w duchu narodowym, przepojone żywym poczuciem odrębności plemiennej i wtedy dopiero w atmosferze ideowej, w ciepłe czystych uczuć może wykiełkować styl rodzimy. Trafnie ocenia autor zadanie elementarnej szkoły, wychodząc z założenia, że „poczucie dekoracyjne jest jeszcze bardzo żywotne w tej warstwie, najmniej spaczonyjem formami cywilizacji“. Zauważyć tylko należy, że równocześnie brak umiejętności ujawnienia tego poczucia wymaga nauki bardzo... elementarnej. Gdyby nam dziecko „umiało“ powiedzieć, co się dzieje i tworzy w jego duszy, otwarłyby się nam beziarni zarówno czarowni i nowe, jak i dla nas może niepojęte. Autor nie rozwija też programu elementarnej pracy w szkole, nie daje bowiem podręcznika szkolnego, dzieło jego, to praca par excellence... naukowa. I dlatego brak w niej świecidełkowych haseł, od jakich roi się w światku nauki rysunków, hasełek, błyszczących jak mika i równie jak ona wartościowych, nawoływań, wyrzutów i karcenia. Autor nie staje do walki z tarczą autorytetu, lecz uczy, rozstrząsa, dociera ze swym skalpelem do najtajniejszych zakątków istoty rzeczy, tworząc dzieło o wartości niezachwianej. Praca wydziergana do skrajności, może nawet zbyt drobiazgową, ale głęboką, niezmiernie sumienną i pełną, dowodzi, że autor miał bardzo wiele do powiedzenia i wiele do zasiewu na naszym głuchym ugorze.

Mowa, którą się posługuje, bogata w wyrażenia użyte trafnie, malujące myśl dosadnie i jasno, mimo a może właśnie dlatego, że słownik nasz musi dla tej dziedziny zapożyczać się, szukać pokrewności, niemal tworzyć wyrazy i określenia.

Część ilustracyjna bardzo obfita została z konieczności ograniczona do cyklograficznych tawionek jednobarwnych (czarnych). Autor-artysta radzi sobie wprowadzając prócz tonu białego i czarnego jeszcze trzeci pośredni przez użycie kreskowania lub kropko-

wania. Brak klisz barwnych, tak niezbędnych, gdy mowa o barwie—niestety wskutek obecnych warunków nie do usunięcia.

Całość pod względem drukarskim bardzo staranna, co przy dzisiejszym upadku tego rzemiosła i niedbalstwie z uznaniem podnieść należy.

Ogółem dzieło niepospolite, jedyne w swoim rodzaju, jedna z prac o nieograniczonej gwarancji jako wartości trwałej. Tylko wczytać się w nią należy uważnie i z wolna, przestudjować sumiennie i nieraz do niej powrócić; poddać się, uwierzyć, potem zaś troskliwie i dokładnie czynić ład... w swych pojęciach. A potem dopiero pójść uczyć. Dzieło to winno się znaleźć w każdej bibliotece szkolnej, a w rękach każdego nauczyciela rysunków przedewszystkiem.

Stanisław Wójcik

Kronika pedagogiczna.

Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie w Pucku (na Pomorzu) i Zakopanem urządzone staraniem Związku polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych, subwencjonowane przez Ministerstwo W. R. i O. P. Lipiec—sierpień 1921. Czas trwania. W czasie tegorocznych ferij odbędą się dwa czterotygodniowe Wakacyjne Kursy Uniwersyteckie dla nauczycielstwa, a mianowicie: w czasie od 4 do 30 lipca b. r. I. W. K. U. w Pucku (na Pomorzu) i od 1 do 28 sierpnia b. r. IV. W. K. U. w Zakopanem. Wykłady odbywać się będą codziennie z wyjątkiem świąt i niedziel oraz dni przeznaczonych na wycieczki naukowe w godzinach między 9—1 w Pucku w sali Rady miejskiej, w Zakopanem w sali „Sokoła”.

Program wykładów. I. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Pucku (na Pomorzu) od 4 do 30 lipca 1921. Dział I. Filozofja — Psychologia — Pedagogika. — Prof. Uniw. W. W. Kozłowski (Poznań) — Współczesne prądy filozoficzne. Dr Marjan Odrzywolski (Radom) — Etyczne postulaty wychowania. Dr Henryk Elzenberg, docent Uniw. Jag. (Kraków) — Wychowanie człowieka przez sztukę. Prof. Uniw. Dr Stanisław Kot (Kraków) — Komisja Edukacji Narodowej. Dr Henryk Rówid (Kraków) — Najważniejsze prądy pedagogiczne doby obecnej. Helena Witkowska (Gdańsk) — O wychowaniu obywatelskiem. Prof. Uniw. Dr Józefa Joteyko (Warszawa) — Antropometria szkolna. — Rozwój fizyczny dziecka. Dr Marjan Odrzywolski (Radom) — Praca intelektualna młodzieży a szkoła. Zagadnienia indywidualności w pedagogice. Dr Marja Tolwińska (Kraków) — Metodyka przyrodoznawstwa.

Dział II. Historia — Geografja — Przyroda. Prof. Uniw. Dr Wacław Sobieski (Kraków) — Bismarck a Polska. — Walka o Bałtyk — Konwersatorja. Prof. Uniw. Dr Stanisław Pawłowski (Poznań) — Zarys geografji Pomorza. — Q Bałtyku. Prof. Uniw. Dr Kazimierz Nitsch (Kraków) — O gwarach — ze szczególnem uwzględnieniem gwary kaszubskiej. Prof. Uniw. Dr Ruppert (Kraków) — Flora pomorska i bałtycka. Dr Konstanty Stecki (Zakopane) — Z ekologii i geografji roślin.

Dział III. Prof. Uniw. Tadeusz Grabowski (Poznań). — a) Pierwsze wieki literatury polskiej, b) geneza, analiza i krytyka „Beniowskiego” Jul. Słowackiego.

Dział IV. Teorja i praktyka „Szkoły pracy”. Dr Henryk Rówid (Kraków) — Rozwój historyczny szkoły pracy i podstawy psychologiczne. Prof. Jakubowski (Kraków) — Zdobnictwo ludowe. Wójcik Stanisław (Kraków) — Rysunek, modelowanie, wycinanie i metodyka rysunków w szkole powszechnej.

IV. Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem od 1 do 28 sierpnia 1921 r. Dział I. Filozofja — Psychologia — Pedagogika. *Dr Marjan Odrzywolski* (Radom) — Etyczne postulaty wychowania. *Dr Henryk Elzenberg*, docent Uniw. Jag. (Kraków) — Wychowanie człowieka przez sztukę. Prof. Uniw. *Dr Stanisław Kot* (Kraków) — Komisja Edukacji Narodowej. *Dr Henryk Rowid* (Kraków) — Najważniejsze prądy pedagogiczne doby obecnej. *Dr Marjan Odrzywolski* (Radom) — Praca intelektualna młodzieży a szkoła. Zagadnienie indywidualności w pedagogice. *Dr Marja Lipska-Librachowa* (Warszawa) — O zdolności rozumowania u dzieci w wieku szkolnym. Metodyka pogadanek przyrodniczych w I i II roku nauczania.

Dział II. Krajoznawstwo. — Geografia — Przyroda. Prof. Uniw. *Dr Ludomir Sawicki* (Kraków) — Rola Tatr w łańcuchu karpaczkim. Prof. Akad. Górn. *Dr Walery Goetel* (Kraków) — O poście niu Tatr. *Dr Tadeusz Wolski* (Kraków) — Fauna tatrzańska. *Dr Konstanty Stecki* (Zakopane) — Roślinność Tatr. Prof. Uniw. *Władysław Skoczyła* (Warszawa) — Sztuka ludowa w Polsce a w szczególności na Podhalu.

Dział III. Teoria i praktyka „Szkoły Pracy”. *Dr Henryk Rowid* (Kraków) — Rozwój historyczny szkoły pracy i podstawy psychologiczne. Prof. *Jakubowski* (Kraków) — Zdobnictwo ludowe. *Wójcik St.*, *Polticht Henryk*, *Seredyński Leon* (Kraków) — Rysunek, modelowanie, wycinanie i metodyka rysunków w szkole powszechnej.

Warunki przyjęcia. Uczestnikami Kursu mogą być nauczyciele (ki) kwalifikowani. Zgłaszający się mają podać, na który Kurs chcą uzyskać przyjęcie. Na pokrycie kosztów wykładów, wspólneg umieszczenia i obsługi nadesłać należy 3500 Mkp. Zgłoszenia przyjmuje Sekretariat Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich. Adresować należy; Związek polskiego nauczycielstwa szkół powszechnych, Kraków Rynek 29, II p.

Mieszkanie. Uczestnicy Kursu w Pucku znajdą umieszczenie w tamtejszej szkole, a w Zakopanem w Bursie Szkoły przemysłu drzewnego i w tamt. Szkole powszechnej. Wszelkich wyjaśnień udziela; Sekretariat Wakacyjnych Kursów Uniwersyteckich. (p. *Roman Sowa*) Kraków Rynek Główny 29 II p. w godz. 6—7 do dn. 27 czerwca b. r., a w lipcu i sierpniu na miejscu.

Wpisy na Wakacyjny Kurs Uniwersytecki w Zakopanem i w Pucku trwać będą do 20 czerwca. Pierwszeństwo mają nauczyciele (ki) z kilkuletnią praktyką w szkolnictwie.

Kursy dla pracowników oświatowo-kulturalnych. Praca nad kulturą i oświatą mas szerokich w Polsce niepodległej po tylu latach sztucznego zastoju, wywołanego niewolą, wymaga wielkiej energii i wykwalifikowanych pracowników*. Rozumując to, Instytut Oświaty i Kultury im. Staszica urządza w przyszłym roku szkolnym, poczynając od 15-go października, już po raz trzeci 8-mjco miesięczne Kursy dla pracowników oświatowo-kulturalnych, którzy mają się obznajomić teoretycznie i praktycznie z pracą organizowania i prowadzenia: odczytów i pogadanek, kursów dla dorosłych, chórów i teatrów ludowych, kooperatyw, bibliotek, kół samokształcenia i t..p. Prócz kursu instruktorskiego, na który przyjmuje się kandydatów z wykształceniem co najmniej 6-cio klasowem, prowadzony będzie Kurs Przygotowawczy dla samouków z wykształceniem 4-ch klas szkoły średniej lub równorzędnem. Pierwszeństwo mieć będą ludzie, mogący się wykazać pracą na niwie społecznej. Zapisy przyjmuje i wszelkich informacji udziela Instytut Oświaty i Kultury im. Staszica (Warszawa, Wspólna 23 m. 12) od 15-go września do 15 października w godzinach między 5 a 7 wieczorem w poniedziałki, środy i piątki.

Instytut Rousseau'a w Genewie. Od roku 1912 istnieje w Genewie Wyższa Szkoła pedagogiczna (*L'Ecole des Sciences de l'Education*) pod nazwą Instytutu J. J. Rousseau'a. Zadaniem tej szkoły jest zaznajomienie osób, poświęcających się wychowaniu, z całokształtem wiedzy pedagogicznej. W szczególności zaznajamiają się słuchacze z metodami pracy naukowej, mającymi na celu rozwój i postęp psychologii dziecka i dydaktyki. Szkoła ta wykształciła już dotąd sporą liczbę wychowawców: kierowników(czki) szkół średnich, powszechnych i ognisk wychowawczych, asysten-

łów pracowni psycho-pedagogicznych, kierowniczk domów dziecięcych, pracowników oświatowych i społecznych.

Przy Instytucie Rousseau'a istnieje Dom dziecięcy dla dzieci od lat 3—8 („Maison des Petits”), gdzie słuchacze, zajmujący się specjalnie wychowaniem dziecka w tym okresie życia, odbywają ćwiczenia praktyczne.

W zakres programu naukowego Instytutu wchodzi następujące przedmioty; psychologia doświadczalna, psychologia dziecka, antropometria, choroby wieku dziecięcego, patologia i wychowanie anormalnych, historia i filozofia znakomitych pedagogów, wychowanie fizyczne, higiena szkolna, ochrona dziecka, dydaktyka, rysunek i zajęcia ręczne jako pomoce dydaktyczne, wychowanie dziecka w wieku przedszkolnym.

Do Instytutu Rousseau'a, który jest zakładem koedukacyjnym, uzyskać mogą przyjęcie osoby z ukończonym co najmniej 18 rokiem życia. Po dwuletnich studiach otrzymują słuchacze dyplom.

Założycielem Instytutu Rousseau'a jest znakomity pedagog Edward Claparède, prof. uniwersytetu genewskiego, autor znanej i u nas książki „Psychologia dziecka i pedagogika eksperymentalna” (tłum. Dr Franciszka Baumgarten) i wielu innych prac. Wspólnie z prof. Flournoy wydaje czasopismo „Archives de Psychologie”.

Instytut Rousseau'a spełnia podwójne zadanie; teoretyczne i praktyczne. Słuchacze podejmują samodzielne badania i studia specjalne dla uzyskania wprawy w posługiwaniu się metodami badań naukowych. Współdziałają też w gromadzeniu zbiorów szkolnych dla Instytutu.

Od października 1912 wydaje Instytut Rousseau'a własny organ „L'Intermédiaire des Educateurs” pod redakcją dyrektora zakładu P. Bove'a. Jestto biuletyn, informujący świat pedagogiczny o najważniejszych obławach w dziedzinie wychowania. Zamieszcza też szkice biograficzne wybitniejszych pedagogów współczesnych. W rocznikach przedwojennych znajdujemy zyciorysy Ferd. Brunot'a, K. Groosa, M. Montessori, Fr. Zollingera, Heymansa, Kerschensteinera, Stanley Halla, G. Compayré'go, H. Key, P. Godin'a, A. Niczajewa, M. Schuytena, M. Sante de Sanctis'a, E. Jaque-Dalacroze'a, Th. Simon'a, M. V. O'Shea i innych wybitnych pedagogów.

Instytuty pedagogiczne we Francji. Największe zasługi około rozwoju psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej we Francji położył Alfred Binet, twórca testów, znanych pod nazwą „metrycznej skali inteligencji”. Jego przedwczesna śmierć (umarł w r. 1911 w 54 roku życia) spowodowała chwilowy zastój w tej dziedzinie nauki, nauczycielstwo francuskie nie okazywało zbyt dużego zainteresowania dla pedagogiki doświadczalnej i psychologii dziecka. W duchu zmarłego psychologa pracowało założone przezeń Towarzystwo badań psychologicznych nad dzieckiem (Société libre pour l'Etude psychologique de l'Enfant), zwane obecnie na cześć znakomitego pedagoga Towarzystwem Binet'a (Société Binet), ale z powodu słabego zainteresowania wśród szerszych kół nauczycielskich działalność tej instytucji nie była tak intensywna, jak za życia jej twórcy. W ostatnich dwu latach zaznacza się korzystny zwrot w pracy nad rozwojem psychologii dziecka i pedagogiki eksperymentalnej we Francji wskutek założenia przy uniwersytecie paryskim Instytutu Pedagogicznego w r. 1919 i Instytutu Psychologicznego w r. 1920. Z Instytutem Psychologicznym połączony jest specjalny oddział psychologii zawodów. Na czele Instytutów stoją prof. Delacroix, Dumas, Janet, Piéron i Raband.

Amerykańska Liga Szkolna. (American School Citizenship League). Towarzystwo to, zmierzając do stworzenia wspólnoty pracy narodów drogą wychowania. W tym celu bada, jakie wiadomości z geografii i literatury obcych krajów i narodów wynoszą dzieci ze szkół tanczejszych. Liga stawia żądanie, aby młodzież poznała urządzenia społeczne, formy rządów, ideały narodowe różnych ludów, z którymi w przyszłości jako obywatele państwa, współdziałać będzie, albowiem przyjazne stosunki narodów zależą w znacznej mierze od wzajemnego zrozumienia i poznania.

Dla rozwoju studiów około poznania stosunków wzajemnych między narodami świata rozpisuje Liga co roku konkurs na odpowiednie rozprawy. Na rok 1921 rozpisało Towarzystwo konkurs na dwie rozprawy na temat:

1). Jakie znaczenie mieć może wychowanie dla zapewnienia współpracy narodów. (Dla uczniów seminarjów). 2). Najważniejsze podstawy światowej wspólnoty pracy. (Dla uczniów szkół wyższych). Dla najlepszych trzech rozpraw ustanowiono 3 nagrody, w kwocie 75, 50 i 25 dolarów.

Liga rozwija też działalność około zaopatrzenia bibliotek szkolnych w książki, omawiające wzajemne stosunki między narodami. Dla rozwoju kultury stara się Am. Liga Szkolna o nawiązanie stosunków z wybitnymi pedagogami obcych krajów, albowiem uznaje wychowanie jako najpewniejszy środek urzeczywistnienia idei wspólnej pracy i prawa narodów. Wierzy, że trwałe pokój zależy ostatecznie od wychowania pokoleń, przesiąkniętych duchem wolności demokratycznej. W tym celu zmierza Liga do stworzenia Międzynarodowego Biura Wychowania i wniosek w tej sprawie przedstawił sekretarz Ligi na konferencji Delegatów sprzymierzonych mocarstw, odbytej podczas ostatniej zimy w Paryżu. Liga opracowuje teraz dokładny plan Międzynarodowego Biura Wychowania i przedłoży go najbliższej konferencji Ligi Narodów w Rzymie.

Sprostowanie. W artykule M. Librachowej *Najnowsze elementarze* (Ruch Ped. Nr. 1—3, 1921) należy sprostować kilka przykrych pomyłek drukarskich:

str. 43	wiersz 11	od dołu zamiast	<i>prawem</i>	ma być	<i>pisaniem</i>
" 44	" 2	" " "	<i>pewnych</i>	" "	<i>pierwszych</i>
" 54	" 13	" " "	<i>życia</i>	" "	<i>rycin</i>
" 55	" 3	" góry	<i>licznych</i>	" "	<i>luźnych</i>
" 55	" 11	" " "	<i>zapoznają</i>	" "	<i>rozpoznają</i>

Czasopisma pedagogiczne.

Szkola powszechna. Kwartalnik pedagogiczny, wydawany nakładem Ministerstwa W. R. i O. P. pod redakcją *Dra Z. Ziemińskiego* w Warszawie. Zeszyt II. (1921) zawiera artykuły: Nieco o drobiazgach i drobiażgowości w wychowaniu domowym i szkolnym (*E. Mandyczewski*) — System zapobiegawczy w wychowaniu (*F. Jaros*) — Zabawy dziecka, jako objaw instynktu pracy (*Dr C. Bańkowska*) — Badanie sfery uczuciowej dziecka za pomocą kwestionariusza Decroly'ego (*Dr J. Joteyko*) — Reforma pierwszej nauki, a metody czytania (*A. Szcycówna*) — Kilka uwag w sprawie nauki w klasach próbnych we Lwowie (*A. Fafarówna*) — Aniela Szcycówna (*J. Ciembroniewicz*) — Wystawy szkolne (*J. Włodarski*) — Z dziedziny gospodarstwa w szkole powszechnej (*M. Liburówna*) — Z literatury — Ruch pedagogiczny.

Muzeum. Czasopismo poświęcone sprawom wychowania i szkolnictwa, wydawane przez Okręg lwowski T-wa N. S. Ś. i W. pod redakcją *Dra L. Bykowskiego*. Lwów. Zeszyt 3—4 (R. 1920): O szkołach odrębnych dla wybitnie uzdolnionych (*E. Ulrich*) — Sprawa wykształcenia młodzieży wybitnie uzdolnionej (*L. Bykowski*) — O stawianiu pytań i o odpowiedziach (*L. Tułaja*) — O objaśnianiu czasów i trybów przy nauce języków nowożytnych (*S. Jurczyński*) — O przebudowę średniego szkolnictwa handlowego (*H. Weigt*) — Uwagi nad programem naukowym szkoły średniej Min. W. R. i O. P. (*K. Jarecki*) — Oceny i sprawozdania.

Nowe Tory. Organ Związku zawodowego Naucz. Pol. Szkół Średnich. Warszawa. Maj 1921. Nr. 1. Treść: Roland Bauer (*H. Raabe*) — Związek Nauczycielstwa Polskiego a szkolnictwo (*St. Kalinowski*) — O nową szkołę (*A. Drogoszewski*) — Aniela Szcycówna (*I. Halpern*) — Ogólny rzut oka na rozwój Związku Zaw. N. P. S. Ś.

Przegląd Pedagogiczny. Organ T-wa N. S. Ś. i W. Warszawa. Zeszyt 4 (kwiecień 1921) zawiera: Kongres międzynarodowy w Paryżu (*St. Kwiatkowski*) — Nauczanie języka polskiego w gimnazjum wyższym (*Dr J. Gołąbek*) — Ustalenie polskiej terminologii gramatycznej (*St. Szober*) — Zapowiedź nowych rodzajów szkoły średniej w Niemczech (*B. Nawroczyński*) — Oceny i sprawozdania. — Z higieny szkolnej.

W *Słońcu*. Dwutygodnik ilustrowany dla dzieci i wychowawców pod redakcją *Stefanji Sempolowskiej*. Warszawa. Nr. 6—7 (Maj 1921): Dzień 17, 18 i 20 marca — Napoleon i Polska (N. G.) — Wiersz do Legionów (*Godebski*) — Sąd matek (*K. Ujejski*) — Li t z Warszawy (*J. Korczak*) — Przygoda Kasi (*A. Kaczyński*).

Zapiski bibliograficzne.

Antoni Danysz. Studja z dziejów wychowania w Polsce. Kraków 1921. Prace monograficzne z dziejów wychowania i szkolnictwa w Polsce. Nr. 3. Skład główny w Książnicy Polskiej T. N. S. W.

W. Osterloff. Ewaryst Estkowski. 1820—1856. Skarbnica Pedagogiczna V. Nakł. Księgarni L. Fiszera w Łodzi. 192.

— Wychowanie ohywatelskie i oświata powszechna. Łódź 1921. Nakładem Księgarni L. Fiszera. Skarbnica Pedagogiczna II.

Stanisław Staszic. Edukacja z autobiografią autora. Wydanie nowe sporządził A. Tom. Biblioteka Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Nr. 4 Warszawa 1921. Nakładem Sp. Akc. Polska Składnica Pomocy szkolnych.

Ks. Józef Rokoszny. Wychowanie i nauka w polskich seminarjach duchownych. Radom 1921.

S. Kisielewska. Szkoła dzisiejsza a szkoła pracy. Biblioteka Związku Pol. Naucz. Szkół Powsz. Nr. 1 Warszawa 1921. Wyd. II.

Władysław Smoleński. Historia Polski. Nakład Gebethnera i Wolffa Warszawa. Wydawnictwo p. t. „Szkoła Powszechna“.

Ludomir Sawicki. Geografia dla IV stopnia siedmioklasowej szkoły powsz. z 51 rycinami. Kraków 1921. Nakładem „Dziedzictwa“ w Cieszynie.

St. Łaganowski. Geografia w zakresie szkół średnich. Część wstępna. Krajoznawstwo. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1921.

F. Brodowski. O duszę Polski. Wyd. M. Arcta w Warszawie 1921.

C. Niewiadomska. Legendy, podania i obrazki historyczne. Biblioteczka młodzieży szkolnej. Nakładem Gebethnera i Wolffa w Warszawie. Nr. 1—19.

TREŚĆ Nru 4—5:

Dr. J. Kretz-Mirski: Szkoła wychowawcza. — *F. Jaros*: Rozwój fizyczny dziecka w wieku szkolnym (ciąg dalszy). — *A. Nitschowa*: O nauce o Polsce. — *St. Szober*: Ustalenie polskiej terminologii gramatycznej. — *K. Homolaś* — Recenzje. Podstawowe zasady budowy ornamentu płaskiego i metodyka kursu zdobniczego. — Kronika pedagogiczna. — Czasopisma pedagogiczne. — Zapiski bibliograficzne.

Prenumerata:	
Roczna	240 Mk
Półroczna	120 Mk

Zeszyt 4—5 kosztuje . . . 60 Mk
 Nabyć można w Związku Polskiego 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.